

T.C.

NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

İLKÖĞRETİM ANA BİLİM DALI

SINIF EĞİTİMİ BİLİM DALI

**AKICILIĞI GELİŞTİRME PROGRAMI İLE OKUMA
BECERİLERİNİN GELİŞTİRİLMESİNE YÖNELİK BİR
EYLEM ARAŞTIRMASI**

HAVVA VAROL

YÜKSEK LİSANS TEZİ

DANIŞMAN

YRD. DOÇ. DR. GÜLHİZ PİLTEN

KONYA-2017



BİLİMSEL ETİK SAYFASI

Öğrencinin

Adı Soyadı *HANNA VAROL*

Numarası *15302031022*

Ana Bilim / Bilim Dalı *İlköğretim / Sınıf Eğitimi*

Programı *Tezli Yüksek Lisans*

Tezin Adı *Akılcılığı Geliştirme Programı ile Okuma Becerilerinin Geliştirilmesine Yönelik Bir Eylem Araştırması*

Bu tezin proje safhasından sonuçlanmasına kadarki bütün süreçlerde bilimsel etiğe ve akademik kurallara özenle riayet edildiğini, tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda bilimsel kurallara uygun olarak atıf yapıldığını bildiririm.

Öğrencinin imzası
(İmza)



YÜKSEK LİSANS TEZİ KABUL FORMU

Öğrencinin	Adı Soyadı	HAYVA VAROL
	Numarası	15302031022
	Ana Bilim / Bilim Dalı	İlköğretim 1. Temel Eğitim - Sınıf Eğitimi
	Programı	Tezli Yüksek Lisans
	Tez Danışmanı	Yrd. Doç. Dr. Gülhiz PİLTEN
Tezin Adı	Akıcılığı Geliştirme Programı ile Okuma Becerilerinin Geliştirilmesine Yönelik Bir Eylem Araştırması	

Yukarıda adı geçen öğrenci tarafından hazırlanan Akıcılığı Geliştirme Programı ile Okuma Becerilerinin Geliştirilmesine Yönelik Bir Eylem Araştırması başlıklı bu çalışma ..16.../...08.../...2017.. tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda oybirliği/oyçokluğu ile başarılı bulunarak, jürimiz tarafından yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Ünvanı, Adı Soyadı

Danışman ve Üyeler

İmza

Yrd. Doç. Dr. Gülhiz Pilten Danışman

Yrd. Doç. Dr. Nihan Şahinkaya Üye

Doç. Dr. Sabahattin Çiftçi Üye



T.C .
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü

Öğrencinin

Adı Soyadı: Havva VAROL

Numarası: 15302031022

Ana Bilim / Bilim Dalı: İlköğretim / Sınıf Eğitimi

Programı Tezli Yüksek Lisans Doktora

Tez Danışmanı: Yrd. Doç. Dr. Gülhiz PİLTEN

Tezin Adı: Akıcılığı Geliştirme Programı ile Okuma Becerilerinin Geliştirilmesine Yönelik Bir Eylem Araştırması

ÖZET

Bu araştırma, Akıcılığı Geliştirme Programının ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin akıcı okuma becerilerinin nasıl geliştirilebileceğini ortaya koymaktadır.

Bu çalışmanın amacı herhangi bir fiziksel veya zihinsel yetersizliği olmayan ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin doğruluk, hız, prozodi gibi akıcı okuma becerilerini geliştirmek ve bu sayede de okuduğunu anlama becerilerine katkı sağlamaktır. Bu amaçla bir Akıcılığı Geliştirme Programı hazırlanmış, program on bir haftalık bir süreçte hafta içi her gün bir ders saati olmak üzere toplam 55 ders saati boyunca uygulanmıştır. Program alanyazında etkililiği kanıtlanmış akıcı okuma yöntemlerinin birlikte kullanıldığı sınıf temelli bir uygulamadır.

Çalışma nitel araştırma desenlerinden eylem araştırması deseninde hazırlanmış ve uygulanmıştır. Araştırma grubu, amaçlı örnekleme yöntemlerinden “kolay ulaşılabilir durum örnekleme” yöntemi ile araştırmacının öğretmenlik yaptığı kendi sınıfından öğrenciler seçilerek oluşturulmuştur. Araştırmada veri toplama aracı olarak ses, ortam ve soru ölçeklerini içeren yanlış analizi envanteri ve

okuma prozodisi aşamalı puanlama anahtarı kullanılmıştır. Ayrıca öğrencilerin doğru okuma yüzdeleri ile okuma hızları da ölçülmüştür.

Uygulama önce ve sonrasında iki bilgilendirici iki öyküleyici olmak üzere toplam dört metin ön ve son test olarak kullanılmıştır. Test sonuçlarına göre doğruluğun %87,18'den %95,25'e, hızın %45,62'den %81,15'e, prozodinin %36,62'den %81,06'ya, anlamanın %49,18'den %75,50'ye çıkarak Akıcılığı Geliştirme Programının, ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin akıcı okuma becerilerini geliştirmede etkili olduğu ortaya çıkmıştır.

Anahtar Kelimeler: Akıcı Okuma, Akıcı Okuma Yöntemleri, Akıcılığı Geliştirme Programı,



**T.C .
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü**

Öğrencinin

Adı Soyadı: Havva VAROL

Numarası: 15302031022

Ana Bilim / Bilim Dalı: İlköğretim / Sınıf Eğitimi

Programı Tezli Yüksek Lisans Doktora

Tez Danışmanı: Yrd. Doç. Dr. Gülhiz PİLTEN

Tezin İngilizce Adı: An Action Research On The Development Of Reading Skills With The Fluency Development Program

SUMMARY

This research reveals how the 4th grader elementary school students of Akıcılığ Geliştirme Programı (Program for Developing Fluency) can develop their fluent reading skills.

The aim of this study is to develop the fluent reading skills such as accuracy, speed and prosody of 4th grader elementary school students with no physical or mental incompetency, and thus to contribute to their reading comprehension skills. With this aim, a Program for Developing Fluency was prepared, and the program was applied for a total of 55 class hours within an eleven-week period as one class hour each weekday. The program is a class-based application in which fluent reading methods that have been proven to be effective in literature were used together.

The study was prepared and applied by using the action research design among the qualitative designs. The research group was formed by choosing students from the class in which the researcher teaches via the "convenience sampling" among the purposeful sampling methods. Within the research, an error analysis inventory

including audio, media and question scales as data collection tools and a reading-prosody-phased grading key was used. In addition, the accurate-reading percentages of the students and their reading speeds were measured.

Before and after the application, a total of four texts (two informative and two narrative) were used as pre-test and post-test. According to the results; accuracy increased from 87.18% to 95.25% , speed increased from 45.62% to 81.15% , prosody increased from 36.62% to 81.06% , comprehension increased from 49.18% to 75.50%; thus revealing that the Program for Developing Fluency is effective in developing the fluent reading skills of 4th grader elementary school students.

Keywords: Fluent Reading, Fluent Reading Methods, Program for Developing Fluency

TEŞEKKÜR

Bu çalışmanın hazırlanması esnasında bilgilerini, emeğini ve zamanını benden esirgemeyen, her ihtiyaç duyduğumda tüm yoğunluğuna rağmen bıkmadan benimle ilgilenen saygıdeğer hocam, tez danışmanım Sayın Yrd. Doç. Dr. Gülhiz Pilten'e en içten saygı ve teşekkürlerimi sunarım.

Yıllar sonra bir maceraya atılarak yüksek lisans eğitimi almamda ve bu çalışma boyunca benden desteğini ve yardımını hiçbir zaman esirgemeyen sevgili ailelerimiz Varol ve Karabacak ailelerine, canım eşime ve özellikle birlikte geçireceğimiz zamandan aldığım oğlum Mustafa Çağrı'ya çok teşekkür ederim.

Bugün bulunduğum yeri borçlu olduğum, beni ben yapan, üzerimde emeği olan ilkokuldan üniversiteye kadar bütün öğretmenlerime teşekkürü bir borç bilirim.

Çalışmayı birlikte gerçekleştirdiğim sevgili miniklerime ve on beş yıl boyunca öğretmenleri olmaktan gurur duyduğum bütün evlatlarıma sevgilerimi sunarım.

Son olarak beni okutan, geliştiren, öğretmenlik hayatımda daima örnek aldığım meslektaşım ve ağabeyim rahmetli Erdoğan Karabacak'a minnet, şükran ve gönülden dualarımı sunarım.

Havva VAROL

İÇİNDEKİLER

Bilimsel Etik Sayfası	ii
Tez Kabul Formu	iii
Özet	iv
Summary.....	v
Teşekkür	vii
İçindekiler	ix
Tablolar Listesi	xii
BÖLÜM 1- GİRİŞ	1
1.Problem Durumu	1
1.1. Problem Cümlesi	2
1.2. Alt Problemler	2
1.3. Araştırmanın Amacı ve Önemi	3
1.4. Varsayımlar	4
1.5. Sınırlılıklar	5
1.6. Tanımlar	5
BÖLÜM 2- KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	6
2.1. Okuma	6
2.2. Okuma Güçlüğü	7
2.3. Sesli Okuma Hataları	8
2.4. Akıcı Okuma	10
2.4.1. Akıcı Okumanın Bir Göstergesi Olarak Okuduğunu Anlama	11
2.4.2. Akıcı Okuma Becerileri	12
2.4.2.1. Doğruluk	13
2.4.2.1.1. Kelime Tanıma	13
2.4.2.2. Okuma Hızı	14
2.4.2.2.1. Okumada Otomatiklik	15
2.4.2.3. Prozodi	15
2.5. Akıcı Okuma Yöntemleri	17
2.5.1. Tekrarlı Okuma Yöntemi	17
2.5.2. Kelime Tekrar Modeli	18

2.5.3. Eşli Okuma Yöntemi	19
2.5.4. Yankılayıcı Okuma (Eko Okuma)	19
2.5.5. Koro Okuma	20
2.5.6. Nörolojik Etkileme Modeli	21
2.5.7. Okuyucu Tiyatroları Oluşturma.....	22
2.5.8. 3P (Pause, Prompt, Praise- Duraksama, Yönelme, Övme) Metodu	22
2.5.9. Yapılandırılmış Akıcı Okuma Yöntemi	23
2.5.10. Akıcı Okumayı Geliştirme Dersi	24
2.6. Okumanın Değerlendirilmesi	24
2.7. İlgili Araştırmalar	26

BÖLÜM 3-

YÖNTEM.....31

3.1. Araştırmanın Modeli	31
3.2. Çalışma Grubu	32
3.3. Veri Toplama Araçları	43
3.3.1. Okumada Ses Kayıtları	43
3.3.2. Günlük Kayıtları	43
3.3.3. Yanlış Analizi Envanteri	43
3.3.3.1. Ortam Ölçeği	44
3.3.3.2. Seslendirme Ölçeği	45
3.3.3.3. Soru Ölçeği	45
3.3.4. Kelime Tanıma Yüzdesi	47
3.3.5. Okuma Hızı	47
3.3.6. Hata Sayısı.....	48
3.3.7. Okuma Prozodisi	49
3.4. Verilerin Toplanması	50
3.5. Verilerin Toplanma Süreci	51
3.5.1. Hazırlık Süreci	53
3.5.2. Uygulama Süreci	54
3.5.2.1. Akıcılığı Geliştirme Programı	54
3.5.2.2. Programın Uygulanışı	56
3.6. Verilerin Analizi	63

BÖLÜM 4- BULGULAR VE YORUM	64
4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar	64
4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar	65
4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular Ve Yorumlar	67
BÖLÜM 5- SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	69
5.1. Sonuç	69
5.2. Tartışma	71
5.3. Öneriler	73
Kaynakça	75
Ekler	79
Ek-1	80
Ek-2	82
Ek-3	84
Ek- 4	85
Özgeçmiş	87

Tablolar Listesi

Tablo 1- Ayla'nın Uygulama Öncesi Okuma Durumu	33
Tablo 2- Ergin'in Uygulama Öncesi Okuma Durumu	34
Tablo 3- Büşra'nın Uygulama Öncesi Okuma Durumu	36
Tablo 4- Rüveyda'nın Uygulama Öncesi Okuma Durumu	37
Tablo 5-Cem'in Uygulama Öncesi Okuma Durumu.....	38
Tablo 6- Mahmut'un Uygulama Öncesi Okuma Durumu	39
Tablo 7- Tarık'ın Uygulama Öncesi Okuma Durumu	41
Tablo 8- Mine'nin Uygulama Öncesi Okuma Durumu	42
Tablo 9- Akyol' un (2003) Uyarladığı Ortam Ölçeği	44
Tablo 10- Akyol'un (2003) Uyarladığı Seslendirme Ölçeği	45
Tablo 11- Basit Anlama Soru Ölçeği	46
Tablo 12- Derinlemesine Anlam Ölçeği	46
Tablo 13- Güneş'in (2013) Geliştirdiği Sınıf Bazında Hedeflenen Okuma Oranları.	48
Tablo 14- Okuma Prozodisi Aşamalı Puanlama Anahtarı	49
Tablo 15- Ateşman Tarafından Geliştirilen Okunabilirlik Aralıkları	52
Tablo 16- Ön test ve Son Test Metinlerinin Ortalama Kelime-Cümle Uzunlukları ve Okunabilirlik Düzeyleri	52
Tablo 17- Akıcılığı Geliştirme Programı Eylem Planı	55
Tablo 18- Birinci Alt Probleme Dair Analiz Sonuçları	64
Tablo 19- İkinci Alt Probleme Dair Analiz Sonuçları	66
Tablo 20- Öğrencilerin Ön Test ve Son Test Akıcı Okuma Seviyeleri	67

BÖLÜM 1

GİRİŞ

Bu bölümde problem durumu, problem cümlesi, alt problemler, araştırmanın amacı ve önemi, araştırmaya yönelik varsayımlar, sınırlılıklar ve tanımlar hakkında bilgi verilmektedir.

1. Problem Durumu

Okuma, bilgi edinmek için kullanılan en temel becerilerdendir. Öğrencilerin, okuma-yazma becerisini kazandıktan sonra hayatlarının büyük bir kısmında okuyarak bilgi edindikleri söylenilebilir. Günümüzde öğretim araçlarının ve eğitim teknolojisinin çok gelişmiş olmasına karşın yine de bilgi edinme sürecinde okuma önemle yerini korumakta, öğrenme büyük ölçüde okumaya dayanmaktadır. Bunun için doğru ve anlamlı okuma, okunan metinden doğru anlamı çıkarabilmenin ilk basamağını oluşturmaktadır. Bu da akıcı okumanın sağlanması ile gerçek olabilecektir. Akıcı okuma ile anlama arasındaki pozitif ilişki araştırmalarla sabit olduğundan (Kim, Wagner ve Foster, 2011; Therrien, 2004; Wolf ve Katzir-Cohen, 2001) anlamaya katkı sağlayan modellerin oluşması için okumanın da sorunsuz olması gerekmektedir (Pike ve diğerleri, 2010; Aktaran: Keskin, 2012: 60). İyi okumayan kişinin okuduğunu tam olarak anlamasını ve doğru bilgiye ulaşmasını beklemek olanaksızdır. Bu sebeple de anlamının gerçekleştirilmesi için öncelikle akıcı okuma çalışmalarının yapılması gerekmektedir. Pek çok kaynak (Chall, Jacobs, ve Baldwin, 1991; Ehri, 2005; Frith, 1985; Tompkins, 2006) akıcı okumayı okuma gelişiminde önemli bir aşama olarak görür ve anlama öncesi bu becerinin kazanılması gerektiğine dikkat çeker (Aktaran: Baştuğ ve Keskin, 2012: 231).

Bugün okullarımızın her kademesinde akıcı okuma sorunu olan öğrencilerle karşılaşmaktadır. Alanyazında yapılmış çeşitli araştırmalar da bunu göstermektedir. (Örn; Yılmaz (2008), Sidekli (2010), Baştuğ (2012), Uzunkol (2013), Dündar ve Akyol (2014), Ekiz, Erdoğan ve Uzuner (2015), Bulut (2016)). Bunların birçoğunda kelime tekrarları, kelime veya sıra atlamalar, eklemeler, ters çevirmeler, hece sonlarını uydurarak okuma gibi sesli okuma hataları gözlenmektedir. Örneğin, Baştuğ (2012)'de

yaptığı araştırmada ikinci, üçüncü, dördüncü ve beşinci sınıfta öğrenim gören her sınıf düzeyinden bir grup öğrencin akıcı okuma becerileri ile okuduğunu anlama ve yazma becerileri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma sonucunda ilköğretim birinci kademe öğrencilerinin akıcı okuma becerileri (doğru okuma, okuma hızı ve prozodi) ile okuduğunu anlama ve yazma becerilerine ait başarılarının genel olarak düşük olduğu sonucuna ulaşmıştır. Tüm bunların sonucunda ise tüm derslere yansıyan bir okuduğunu anlama problemi yaşanmakta ve öğrencinin konu ile ilgili bilgi eksiği olmasa bile yönergeyi doğru okuyamadığı için anlayamamasından veya yanlış anlamasından kaynaklı bir başarısızlık kaçınılmaz olmaktadır.

Yıldırım, Çetinkaya ve Ateş (2013), sınıf öğretmenlerinin akıcı okumaya yönelik öğretmen bilgilerini incelenmişler ve çalışmaya katılan sınıf öğretmenlerinin akıcı okuma konusuna yönelik öğretmenlik bilgilerinin alan, pedagojik ve pedagojik alan bilgisi açısından yeterli olmadığını, özellikle öğretmenlerin akıcı okuma becerilerinin nasıl geliştirileceği ve değerlendirileceği konusuna yönelik bilgilerinin yetersiz olduğunu ortaya koymuşlardır. Ayrıca birçok öğretmenin akıcı okuma becerisi ile ilgili kavram yanılığısına sahip olduğu sonucuna da ulaşmışlardır. Bu sebeple hem öğrencilerin gelişimine katkıda bulunabilmek hem de aynı durumla karşı karşıya kalabilecek sınıf öğretmenlerine örnek teşkil edebilmek amacıyla böyle bir çalışma tasarlanmıştır.

1.1. Problem Cümlesi

Tekrarlı okuma, eşli okuma, eko okuma, koro okuma, sıralı okuma ve okuyucu tiyatrolarından oluşan akıcı okuma yöntemlerini kullanarak hazırlanmış akıcılığı geliştirme programının, ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma becerileri üzerindeki etkisi nedir?

1.2. Alt Problemler

1. Hazırlanan akıcılığı geliştirme programının ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin akıcı okuma becerilerini geliştirmede etkisi nedir?

2. Akıcılığı geliştirme programının ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin soru ölçeği bazında okuduğunu anlama becerilerini geliştirmede etkisi nedir?

3. Araştırma öncesi ve sonrasına göre öğrencilerin okuma seviyelerinde bir değişiklik gözlenmiş midir?

1.3. Araştırmanın Amacı ve Önemi

Sadece Türkçe dersinde değil, diğer derslerde de öğrencilerin, okuduğunu doğru anlamlandıramamaktan kaynaklanan bir başarısızlıkla sık sık karşı karşıya kalmaları gibi sebepler, araştırmacı olarak, öncelikle bu başarısızlığın hangi sebeplerden kaynaklandığını araştırmaya yöneltmiştir. Yapılan gözlemlerin sonunda açığa çıkmıştır ki, öğrencilerin seri bir şekilde okuyamamaları, tekrarlama, atlama, kelimelerin son hecelerini değiştirerek yanlış okuma veya olmayan bir kelimeyi cümleye ekleme gibi kelime hataları yapmaları kısaca akıcı okuyamamaları, okudukları yönergelerden doğru anlamı çıkaramamalarının nedenlerinin başında gelmektedir. Bunu en iyi destekleyen örnek de şu olmuştur; öğrenci kendi okuduğu yönergeden doğru anlamı çıkaramazken ve bunun doğal bir sonucu olarak da doğru cevaba ulaşamazken; aynı yönergeyi öğretmen okuduğunda hiç zorlanmadan doğru cevaba ulaşmaktadır. Bu da akıcı okuma ve anlam kurma arasındaki bağa örnek teşkil edebilecek bir durum olarak nitelendirilebilir. Bu sebeple yaşanan sorunun aşılabilmesi için öncelikle okuma becerilerinin geliştirilmesi gerektiği kanaati oluşmuştur.

Bu çalışmanın amacı; tasarlanan akıcılığı geliştirme programının ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin akıcı okuma becerilerinin gelişimine etkisini belirlemek ve bu yolla öğrencilerinin anlama becerilerine katkıda bulunmaktır. Yapılan çalışmanın sınıf öğretmenlerinin yararlanabileceği, kendi sınıflarında rahatlıkla uygulayabilecekleri bir şekilde araştırma sürecini ve öğrencilerin gelişimini yansıtmak da yine araştırmanın amaçları arasındadır.

Türkiye’de akıcı okuma ile ilgili yapılan diğer çalışmalar incelendiğinde; daha çok tek bir akıcı okuma yönteminin uygulamada kullanıldığını, (örn; Yılmaz (2008) kelime tekrar modeli, Yüksel (2010) kelime kutusu stratejisi, Duran ve Sezgin (2012) yankılayıcı okuma modeli ve yine aynı yıl rehberli okuma yöntemi, Baştuğ ve Kaman (2013) nörolojik etkileme yöntemi) özellikle de tekrarlı okuma yönteminin daha fazla

tercih edildiği görülmektedir. (örn; Yılmaz (2006), Kaman (2012), Dünder ve Akyol (2014) Yapılandırılmış akıcı okuma yöntemi ise oldukça az sayıda çalışmada yer almaktadır. (Keskin (2012), Akyol (2014)) Bu çalışmalarda da uygulama yapılan sınıfın kendi öğretmeni tarafından yapılmış olanı ise yok denecek kadar azdır. Çoğunlukla dışarıdan araştırmacıların yaptığı çalışmalar söz konusudur. Ayrıca çok büyük bir çoğunlukla bu çalışmalar sadece akıcı okuyamayan öğrenciler tespit edilerek bire bir uygulamalarla veya yine akıcı okuyamayan öğrencilerden oluşturulmuş gruplarla yürütülmüştür. Alanyazında okuma seviyeleri farklılık gösteren öğrencilerden oluşan daha büyük gruplarla ya da bir sınıfın tamamıyla uygulanan yöntemlere Yıldırım, Turan ve Bebek (2012), Akyol (2014) ve Çayır ve Ulusoy (2014) haricinde rastlanmamıştır. Akyol (2014), çalışmayı kendi sınıfında uygularken, Çayır (2014), Yıldırım ve diğerleri (2012) araştırmacı olarak dışardan öğrencilerle çalışmıştır.

Sınıf ortamında, öğrencilerin okuma becerilerinin geliştirilmesini sağlayacak ve tüm seviyeden öğrencilere aynı anda uygulanabilecek yöntemlerin geliştirilmesine ve uygulanmasına ihtiyaç vardır. Bu araştırma, bir sınıfta bulunan bütün öğrencilerle birlikte yürütülmesi ve okuma düzeyi bakımından farklı düzeylerdeki öğrencilerin uygulamalarda bir arada yer alması, sadece öyküleyici ya da bilgilendirici metinlerin değil şiirlerden, manzum fabllardan, dinleme metinlerinden ve okuyucu tiyatrolarından da yararlanılması, ayrıca diğer çoğu çalışmanın aksine araştırmayı sınıf öğretmenin bizzat kendisinin gerçekleştirmesi bakımlarından yapılmış diğer araştırmalardan farklılık göstermektedir.

1.4. Varsayımlar

Araştırmada başlıca varsayımlar şunlardır:

1. Geliştirilen ölçme çalışmalarında öğrencilerin sorulara içtenlikle cevap verdiği
2. Öğrencilerin kullanılan metinlerle daha önce karşılaşmadıkları varsayılmaktadır.

1.5. Sınırlılıklar

Bu çalışma;

- 2016-2017 eğitim ve öğretim yılı ile sınırlıdır.
- Isparta ili Şarkikaraağaç ilçesine bağlı taşımalı bir köy ilkokulunun dördüncü sınıf öğrencileri ile sınırlıdır.
- Kullanılan desen gereği elde edilen bulguların genellenebilirliği sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Akıcı Okuma: Akıcı okuma, 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 okumadır (Akyol, 2006: 4).

Yapılandırılmış Akıcı Okuma: Belli bir amaç için akıcı okuma yöntemlerinden birden fazla yöntemin tek bir uygulama altında yapılandırılarak kullanılmasıdır (Keskin, 2012: 42).

BÖLÜM 2

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Okuma

Alanyazında okuma ile ilgili birçok tanım yapıldığını görmekteyiz. Bunlardan bazıları şöyledir: Okuma, okuyucunun yalnızca kelimeleri seslendirmekle kalmadığı aynı zamanda okuduğundan anlam çıkardığı, birbirine bağlı birden fazla görevin aynı anda yürütülmesini gerektiren karmaşık bir performanstır (Miller ve Schwanenflugel, 2006).

Okuma, yazılı veya basılı işaretlerin belirli kurallara uyularak seslendirildiği, metindeki duygu, düşünce ve fikirlerin kavrandığı basit bir çözümleme tekniğinin ötesinde, görme, işitme fonksiyonlarının ve zihinsel yetenekleri harekete geçiren bir öğrenme çabasıdır (Razon, 1982: 19).

Okuma; metnin düşünsel örüntüsünü kavrama, düşünceler arasındaki bağıntı ve ilişkileri bulgulayıp saptama bunları kendi içinde bir düzene koymaya yönelik zihinsel bir süreçtir. (Özdemir, 1993; 11).

Güzel (1998); Bu beceri eş zamanlı olarak sözcükleri çözümlemeyi ve anlamayı gerektirmektedir. Akıcı okuma ve okuduğunu anlama okumanın iki önemli bileşenidir. (Aktaran: Seçkin, 2012; 1).

Okuma, H. Akyol (2006) tarafından, ön bilgilerin kullanıldığı, yazar ve okuyucu arasındaki etkili iletişimi temel alan, uygun bir yöntem ve amaç doğrultusunda, düzenli bir ortamda gerçekleştirilen anlam kurma süreci olarak tanımlanmaktadır.

Alanyazında yer verilen tanımlarda okumanın, yazının çözümlenmesi ve anlamlandırılması gibi özellikleri vurgulanmaktadır. Geçmişten günümüze kadar insanoğlunun edindiği tecrübeyi, ulaştığı bilgiyi bir sonraki nesle aktarma ihtiyacı hissederek yazıyı kullanması, hiç şüphesiz okumanın önemini her geçen gün daha da arttırmıştır. Medeniyetlerin gelişim süreci içinde insanoğlu için en etkili ve kolay öğrenme yolu okumak olmuştur. Yine tanımlardan yola çıkarak okumanın basit bir işlemmiş gibi görünmesine rağmen esasen beynin birden çok alt beceriyi aynı anda kullanarak gerçekleştirebilmesine bağlı olduğu söylenebilir.

Okumanın gerçekleşmesinde ilk adım okuyucunun kelimeyi tanımasıdır. Kelimenin tanınması okuyucunun sözcüğü anlamlandırmasına olanak sağlamaktadır. Bu anlamlandırma aşamasında okuyucu ön bilgilerini kullanır. Bu aşamada sözcüğün anlamlandırılması sağlanamaz yahut eksik sağlanırsa metin anlaşılabilir. Anlamlandırılan yapılar geçici hafızaya yerleştirilmekte ve okuyucunun ön bilgileri ile beraber tüm anlama ulaşmaktadır. Burada elde edilen anlam eğer okuyucu tarafından önemli bulunursa, uzun süreli belleğe yerleştirilmekte ve bunun sonucunda da okuma ve anlama gerçekleşmektedir (Akyol, 2006).

Okuyucunun metinden doğru anlamı çıkarabilmesinin, okumaktan zevk alabilmesinin ve bu sayede okuma alışkanlığı kazanabilmesinin ilk şartının okumanın hatasız yapılması olduğu düşünülebilir.

2.2. Okuma Güçlüğü

İlkokulun ilk yıllarından itibaren okuma becerisini kazanmış her öğrenciden kendi seviyesindeki metinleri akıcı bir şekilde okuyabilmesi ve okuduğundan doğru anlama ulaşabilmesi beklenir. Ancak okuma eğitiminin en temel ve önemli sorunu öğrencinin okuma güçlüğü yaşamasıdır. Okuma güçlüğü, çocuğun yaşı, aldığı eğitim ve zekâ düzeyi dikkate alındığında, okuma başarısı yönünden beklenenin altında olması şeklinde ifade edilebilir (Yılmaz, 2006: 12).

Hatalı okuma yapan öğrenciler, okunan metinden çıkarım yapamama, metindeki neden sonuç ilişkilerini anlayamama, olaylar arasında bağlantı kuramama gibi yetersizlikler yaşamaktadırlar (Baydık, 2011).

Çocuğun okuma öğrenebilmesi; sağlık durumu, nörolojik ve fizyolojik yapısı, zihinsel, duygusal ve sosyal gelişimi ile içinde yaşadığı çevresel koşullara bağlanmaktadır. Sosyal ve kültürel olanakların yetersizliği, zihinsel uyarıcıların azlığı nasıl çocuğun okuma öğrenimini geciktiriyorsa, demokratik bir eğitim anlayışıyla yetişmemiş olmak, evde söz hakkına sahip olmamak, aile sohbetlerine katılmamak da okuma alanındaki başarıyı olumsuz yönde etkilemektedir. Aile atmosferinin gerginliği, çocuğa ve onun okul durumuna karşı ailesinin ilgisizliği, çocuğun ders çalışma koşullarının kötü olması da çocuğu başarısızlığa götüren olumsuz ev koşulları olarak sayılabilir. (Razon, 1982; 15).

Okuma güçlüğüne sahip öğrencilerin, okuma güçlükleri farklı özellikler gösterebilmektedir. Genel olarak okuma güçlüğüne sahip öğrenciler şu özellikleri taşımaktadırlar (Cain, 2010; Aktaran: Duran ve Sezgin, 2012: 635):

- Okuma ve okuma çalışmalarından hoşlanmazlar.
- Sınıf içinde sesli okuma yapmaktan çekinirler.
- Akıcı okuyamazlar. Okuma hızları oldukça düşüktür.
- Okuma becerileri çok yavaş gelişme gösterir.
- Okumanın yanında yazım ve anlama yetenekleri de zayıftır.
- Okudukları metinleri anlatmakta sıkıntı yaşarlar.
- Sınıf içerisinde verilen yönergeleri takip edemezler.

2.3. Sesli Okuma Hataları

Okumanın amacına ve yapılaş şekline göre birçok çeşidi bulunmaktadır. En temel okuma türleri sesli ve sessiz okumadır. Öğrencilerin akıcı okuma seviyelerini sesli okuma hatalarını belirleyerek tespit edilir. En sık görülen sesli okuma hatalarını ise şu şekilde sıralamak mümkündür.

Atlayıp Geçmeler (Bırakmalar): Bırakma; öğrencinin metni okurken bir kelimeyi ya da heceyi hiç okumadan atlayıp geçmesidir. Okuma yaparken bırakmalar kelimenin tamamında, hecede veya harflerde yapılabilir. Hatta bazen satırın tamamını atlayan, okumayan öğrenciler olabilir. Bu şekildeki hatalar, zaman zaman okuyucunun hızlı okuma kaygısıyla kelimelere dikkat etmeyişiinden, kelime ve harf tanıma yetersizliğinden kaynaklanıyor olabilir (Akyol, 2001)

Ekleme: Okuma sırasında metinde olmayan bir sesin, hecenin ya da kelimenin metne dâhil edilmesidir. Ekleme, okunan cümleye başka bir anlam verilebileceğinden ve cümlemin anlamını bozabileceğinden dolayı okuma hatası olarak kabul edilmektedir (Harris ve Sipay, 1990; Aktaran: Dağ, 2010: 65). Yapılan ekleme yazarın anlatmak istediği düşünce ile uyuyor, cümlemin anlamını bozmuyor ise kaygılanmaya gerek yoktur. Gereğinden fazla ve anlamsız eklemeler yapılıyorsa bu hataları gidermek için çalışmalar yapılmalıdır.

Ters Çevirmeler: Harris ve Sipay'e (1990) göre ters çevirme; harflerin, hecelerin ya da kelimelerin yer değiştirmesi veya tersine çevrilerek okunmasıdır (Aktaran; Duran ve Sezgin, 2012; 636). Ters çevirmelerle genellikle okumanın yeni öğrenildiği zamanlarda daha çok karşılaşılr. Öğrencinin “d” ile “b” harflerini yahut “ev” ile “ve” kelimelerini karıştıarak yanlış söylediği durumlar ters çevirmelere örnektir.

Tekrarlar: Öğrencinin okuduğu bir sözcüğü birden fazla tekrarlayarak söylemesi yahut geri dönüp son bir kaç kelimeyi yeniden okuması da yine sık görülen sesli okuma hatalarındandır. Tekrarların en önemli sebebi yetersiz kelime tanıma becerisidir. Yeni okuyacağı kelimeyi anlamlandırmaya zorlanınca zaman kazanmak için istemsiz olarak kelime tekrarı yapan çocuklar vardır. Çocuk kendi düzeyindeki bir materyali okurken çok tekrar yapıyorsa bir alt düzeye inilmelidir. Eğer o okumalarda tekrar sayısı azalıyorsa bu durum kelime tanıma problemi ile ilişkilidir. Kolay materyal verilince tekrarlamalar değişmiyorsa ortada daha ciddi problemler vardır. Bu alışkanlığı gidermek için okuma yaptırılırken, kelimelere işaret ettirilerek okuma yaptırılabilir. Küçük bir kartla her okunan kelimenin üstü kapatılarak okuma yaptırılabilir. Ayrıca, koro şeklinde, teyp eşliğinde, tekrarlayıcı ve eko okumalar yaptırılabilir (Akyol, 2003; 176-177).

Telaffuz Hataları: Telaffuz hatası, kelimenin hecelerine dikkat etmeme, kelimenin bir ya da iki harfine bakarak kelimeyi tahmini olarak okuma gibi çeşitli nedenlere dayanmaktadır. Şive farklılığı da telaffuz hatasına neden olabilir. Telaffuz hataları, fonetik hatalar olarak kabul edilir (Salvia ve Ysseldyke, 1978; Aktaran; Duran ve Sezgin, 2012; 637).

Yanlış Okuma: Öğrencinin kelimeyi doğru seslendirememesinden kaynaklanır (Akyol, 2005: 170). “Komşumuzun oğlu iyi bir dağcıydı.” tümcesindeki dağcıydı yerine “bağcıydı” kelimesini okuması yanlış okuma hatasına örnek olarak gösterilebilir.

Duraklama: Çocuğun bir kelimeyi okumak için iki saniye beklemesi, kelimeyi tanımada tereddüt etmesi duraklama hatası olarak kabul edilmektedir (Salvia ve Ysseldyke, 1978; Aktaran; Duran ve Sezgin, 2012; 638).

Harris ve Sipay (1990)'e göre tüm bunların dışında noktalama işaretlerine dikkat etmeme, kendi kendine düzeltme vb. okumadaki diğer hatalardır (Duran ve Sezgin, 2012; 638). Ayrıca öğrencinin metni akıcı bir şekilde okuyamaması da yine okuma hataları arasında değerlendirilebilir.

2.4. Akıcı Okuma

Alanyazında akıcı okumanın birçok tanımına rastlamak mümkündür. Çünkü akıcı okuma, öğretmenlerin ve okuma araştırmacılarının ilgilendiği, bu alanda çalışmalar yürüttüğü ve önem verdiği bir konudur.

Akıcı okuma, 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 okumadır (Akyol, 2006: 4). Harris ve Hodges'e (1995) göre akıcı okuma, anlamayı olumsuz etkileyebilecek kelime tanıma problemlerinden bağımsız olarak okuyabilmektir; otomatik olarak okumadır (Aktaran; Keskin, 2012: 20). Samuels (1979/1997) akıcı okumayı, kelimeyi hızlı ve doğru bir şekilde okuma olarak tanımlamıştır (Aktaran: Yılmaz, 2006: 39).

Zutell ve Rasinski'ye (1991) göre akıcı okuma, kelime tanımaya fazla çaba sarf etmeden otomatik olarak, cümle içindeki anlam ünitelerine dikkat ederek, tonlamaları, vurgulamaları gereken yerlerde doğru uygulayarak yazarın heyecanını ve duygularını, okuma işine yansıtarak yapılan okumadır. Zutell ve Rasinski bu tanımlarında, anlamayı ve doğru kelime tanımayı doğrudan işin içine katmak yerine süreci başından sonuna kadar ilgilendiren bir unsur olarak görmektedir. Onlara göre, bu iki unsur okuma işinin tamamını kapsayan ve akıcı okuma ile karşılıklı olarak etkileşim içinde olan elemanlardır (Keskin, 2012: 20).

Pikulski ve Chard (2005)'a göre; akıcı okuma, okuyucunun okuduğu parçayı anlamlandırmasını sağlayan etkili kelime tanıma becerisidir. Bu becerinin gelişiminde okuyucunun parçayla ilgili önceki deneyimleri etkilidir. Parçayı önceden okuma ve parçada geçen kelimelere aşina olma akıcı okumayı etkiler (Aktaran; Baştuğ, 2012: 26).

Kuhn ve diğerlerine (2010) göre akıcı okuma, kelimeyi doğru okuma, okumada otomatikleşme ve prozodik özelliklerden oluşan bir yapıdır ve bütün bunlar okuyucunun anlam kurmasını kolaylaştırır. Yeterince kazanılan akıcı okuma becerisi hem sesli hem de sessiz okumada anlamayı geliştirebildiği gibi bunun aksinin yaşandığı durumlarda da anlamayı sınırlayabilmektedir (Aktaran; Keskin, 2012: 20).

Okumanın önemi, öğretim programlarında da ifade edilmiş, bütün derslerin ilk basamağını okumanın oluşturduğu, etkin okuyamayan ve okuduğunu anlayamayan bir öğrencinin başarı düzeyinin düşük olacağı belirtilmiştir (Sünbül vd., 2010: 10). Devamlı

okuyanların doğal olarak ön bilgi ve deneyimleri ile kelime hazineleri gelişmiş olacaktır. Dolayısıyla bu öğrencilerin akıcı okumalarının ve okuduğunu anlama becerilerinin gelişerek öğrencilerin akademik başarılarına da önemli bir katkı sağlayacağı söylenebilir. Yukarıdaki tanımlar incelendiğinde akıcı okumanın okuyucunun doğru, seri, vurgu ve tonlamalara dikkat ederek metnin duygusunu öne çıkarıp konuşurcasına yapılan bir okuyuş olmasının yanı sıra, anlamayı da sağlayan bir kelime tanıma becerisi olma özellikleri vurgulanmaktadır.

2.4.1. Akıcı Okumanın Bir Göstergesi Olarak Okuduğunu Anlama

Okuma eyleminin amacına ulaşmış olması anlamamanın gerçekleşmesiyle oluşabilir. Metinde anlatılmak istenen duyguyu, düşünceyi veya fikri tüm boyutlarıyla kavrayabilmenin, öğrenilen bilgileri doğru yorumlayabilmenin, metinden çıkarımlar yapabilmenin, üzerine düşünebilmenin, analiz-sentez vb. yapabilmenin okuduğunu anlama becerisinin gelişmesiyle mümkün olabileceği belirtilebilir.

Kişinin okuduğunu anlayabilmesi ise metni akıcı bir şekilde okumasına bağlıdır. İyi okuyucular birçok kelimeyi seri olarak tanıyabildiklerinden okuduklarından anlam çıkararak metindeki düşünceyi geliştirebilirler. Bununla beraber zayıf okuyucuların birçoğunun ise anlama sıkıntısı vardır. Metindeki kelimeleri doğru bir şekilde tanıyamadıklarından dikkatlerinin anlamadan ziyade seslendirmeye yoğunlaştırırlar.

Metinden anlam çıkarmayı, basit anlama ve derinlemesine anlama (çıkarımsal anlama) süreci olarak kabaca iki bölümde alabiliriz. Basit anlama süreci metinde doğrudan ifade edilen fikirlere ve bilgiye odaklanmaktadır. Barrett Taksonomisine göre; bu anlama düzeyindeki basit görevler metindeki bir olayı, bilgiyi veya gerçeği tanıma veya hatırlamaya yöneliktir. Daha karmaşık görevler ise metindeki birden fazla bilgiyi tanıma veya hatırlama ya da okunan metindeki olayları sıralama şeklinde olabilir. Derinlemesine anlama/çıkarımsal anlama düzeyinde ise öğrenci metinde açık bir şekilde ifade edilen fikirleri veya bilgileri kullanarak sezgilerine ve kişisel deneyimlerine dayalı olarak tahminler yapar ve hipotezler oluşturur. Öğrencinin yaptığı çıkarımlar, doğası gereği farklı yönlerden gelip aynı noktada birleşebilir ya da birbirleriyle farklılaşan çıkarımlar da olabilir. Öğrencinin yaptığı çıkarımların altında yatan nedenler sorgulanabilir de sorgulanmayabilir de. Genel olarak derinlemesine anlama, okuma

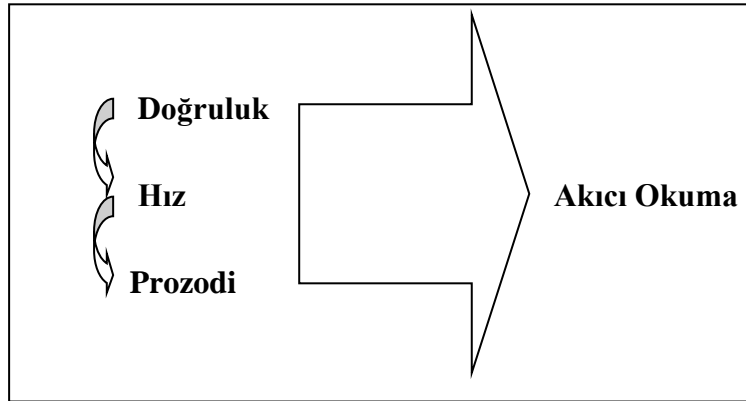
amaçları ve metindeki bilginin ötesine geçen yüksek düşünme ve hayal gücü vasıtası ile güçlendirilir (Yıldırım, 2012).

Türkiye’de yapılan, akıcı okuma ve anlama arasındaki ilişkiyi irdeleyen Baştuğ ve Akyol (2012), Başaran (2013), Baştuğ ve Keskin (2012)’in araştırma sonuçları akıcı okuma ve anlama arasında pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur.

2.4.2 Akıcı Okuma Becerileri

Akıcılık, birbiriyle ilişkili olan ve anlamaya köprü oluşturan üç farklı beceriyi içerir. Bunlar hız, doğruluk ve prozodidir.

Şekil 1. Akıcı Okuma Becerileri



(Baştuğ, 2012)

Şekil 1 ‘de de görüldüğü gibi akıcı okuma; üç değişik becerinin okuma sürecinde aynı anda gerçekleştirilmesi ile oluşmaktadır. Bu becerilerin gelişimi birbirini etkilemektedir.

Dowhover (1987) yaptığı çalışmada; öğrencilerin okuma hızları, doğru okumaları ve anlamaları arttığında, onların prozodik okuma düzeylerinin de geliştiğini bulmuştur. Öğrencilerin akıcı okuma becerileri ile okuduklarını anlamaları arasında çift yönlü bir ilişkinin olduğunu ortaya koymuştur. Okuduğunu anlama, akıcı okumayla; akıcı okuma, okuduğunu anlamayla ilişkilidir. Akıcı okumanın üç becerisi olarak doğru okuma, okuma hızı ve prozodi aynı derecede önem arz etmesin karşın bu beceriler arasında bir gelişim sırası vardır. Mathson, Allington ve Solic (2006)’e göre okuyucular

ilk olarak doğru okuma ya da kelime tanıma-ayırma; ikinci olarak otomatik-hızlı okuma; üçüncü olarak ise prozodik özelliklerle okumayı öğrenirler. Buna göre prozodik okumanın kazanılması, doğru okuma ve okuma hızının kazanılmasına bağlıdır. Yani kelimeleri doğru tanıyamayan, okumasını belirli bir hıza ulaştıramayanların prozodik okumaları zordur (Aktaran: Baştuğ, 2012: 34-35). Akıcı okuma becerileri aşağıda ayrıntılı olarak açıklanmıştır.

2.4.2.1. Doğruluk

Kelimelerin doğru seslendirilmesi akıcı okumanın ana unsurudur. Doğruluk, kelimelerin doğru bir şekilde seslendirilerek okunmasıdır. Bu beceri alfabenin ilkelerini anlamayı, ses olaylarını kavramayı, geniş bir sözcük dağarcığına sahip olmayı, sonraki kelimeyi tahmin edebilmek için metinde verilen ipuçlarını bulmayı ve kullanmayı gerektirir. Ek olarak doğruluk, diğer akıcı okuma bileşeni olan hız için de son derece önemlidir (Hudson vd.,2005; Aktaran, Başaran, 2013: 2279). Çünkü doğru okuyamayan öğrenci kelimeyi doğru seslendirmekte zorlandığında metni kesik kesik okur, ya da sık sık geri dönüş yaparak düzeltme gereği hisseder. Bu da hem metnin hızlı okunabilmesine hem de anlaşılabilmesine engel teşkil eder (Başaran, 2013).

Doğruluk, akıcı okumanın ilk basamağıdır. Öğrencinin metnindeki hece, kelime ve cümleleri doğru seslendirerek okuması, onu akıcılık yolunda ilerletecek ve böylece metinden doğru anlamı çıkarmaya muktedir hale getirecektir.

2.4.2.1.1. Kelime Tanıma

Kelime tanıma, okuma sürecinin temelidir. Akıcı okumanın önemli bir unsuru olarak okumadaki doğruluk, kelimeyi doğru tanıma ve doğru çözümleme kabiliyetidir (Baştuğ; 2012: 35). Okuma süreci, kelimeyi oluşturan harf, hece gibi bileşenlerin hem ses olarak hem de görsel olarak iyi bilinmesi ile başlamaktadır. Öğrencinin okuması geliştikçe cümlenin gelişinden kelimeyi tahmin etmesi ve kelimeyi görsel olarak algılayınca da doğru seslendirmeyi gerçekleştirmesi kelime tanımanın sağlanması açısından önemlidir. Okuma alışkanlığı kazanmış, daha çok kitap okuyan öğrencilerde diğer öğrencilere nazaran kelime tanımanın daha gelişmiş olduğu gözlenmektedir.

Çünkü öğrenci sık sık kelimelerle karşı karşıya kaldığından artık kelimeyi görür görmez yapılarını çözmekte ve bu da doğal olarak okumanın otomatikleşmesine yani hızına katkı sağlamaktadır.

Okuyucular kelimeyi doğru tanıyabilmek için; harf ya da harf kombinasyonlarını tanıyabilmeli, sesleri birleştirebilmeli, heceleri okuyabilmeli, kelimenin okunuşunu ve anlamını kesin olarak belirlemek için hem harf ve sesi hem de anlam ipuçlarını kullanabilmelidir (Hudson ve diğerleri, 2005; Aktaran: Baştuğ, 2012: 36).

2.4.2.2. Okuma Hızı

Okuma hızı kelimeyi tanıma ve okuma süresi olarak tanımlanabilir (Baştuğ, 2012: 38). Hız, okullarda okumanın geliştirilmesi, bir yandan da ölçülmesi adına öğretmenlerin en çok üzerinde durduğu bir okuma becerisidir. Bunun için öğrencilerin bir dakikada okuduğu kelime sayısını bulabilmek ve arttırabilmek için çalışmalar yaparlar. Okuma hızını, okuyucunun metni okuyup bitirene kadar geçen süre olarak da tanımlanabilir. Kelime tanımının gerçekleşmesiyle birlikte okuma hızında buna bağlı olarak artış gözlemlenir.

Rasinski'ye (2000) göre yavaş, uğraşılı ve isteksiz okuma, akıcılığa ve anlamaya olumsuz etki eder. Metin kelime kelime okunduğu için anlam ünitesi oluşturulamaz. Bunun sonucu olarak gerek bir cümle içindeki kelimeler arasında gerekse metindeki cümleler arasında bir bağ kurulamaz ve okunan metinden anlam kurulamaz (Aktaran; Baştuğ,2012: 39). Okuma hızı akıcı okumayı etkilediğinden doğal olarak metinden anlam kurma sürecini de etkileyecektir. Yavaş okuyan bireyler kelime kelime veya kesik kesik okuduğu için metinde sunulan düşünceleri kavramada sorun yaşarlar. Öte yandan hızlı okumanın da yine akıcılığın ve anlamının önünde bir engel olduğu söylenebilir. Çünkü hızlı okuma yaparken birey metnin noktalama işaretlerine, metindeki anlam ünitelerine dikkat etmeyeceğinden hem akıcılığa ulaşamama, hem de beklenen düzeyde bir anlamayı gerçekleştirilememesi durumu ile karşı karşıya kalabilir.

Okuma hızı ne çok yavaş ne de çok hızlı olmalıdır. Çok hızlı okumak da anlama oranını düşürmektedir (Akyol, 2016: 79). Birey okumayı cümlelerin anlam bütünlüğünü bozmadan seri, anlaşılır bir biçimde, noktalama işaretlerine ve anlam ünitelerine dikkat ederek tamamlamalıdır.

2.4.2.2.1. Okumada Otomatiklik

Mccormack ve Pasquarelli (2010)'a göre otomatiklik, ister sesli ister sessiz olsun hızlı ve doğru bir okuma yaparken zihinsel aktivitelerin daha çok anlama yoğunlaşarak yaptığı okumadır. Johnson (2008), otomatiklik teorisine göre okuyucular, daha çok pratik yaparak ve çok okuyarak zihinlerinde otomatik kelime tanıma sözlüğü oluştururlar. Böylece onlar için kelimeyi bir anda tanımak ve okumak kolaydır. Vacca ve diğerleri (2006) otomatikleşme kavramını araba sürme ve tenis öğrenme ve oynama sürecine benzetmekte ve otomatiklik kavramını açıklamaya çalışmaktadırlar. Wilger (2008)'e göre okumada otomatikliği kazanma, sadece akıcı okuma ve anlama için değil aynı zamanda akıcı okumanın önemli bir ögesi olan prozodi için gerekliliktir. Otomatik kelime tanımayı kazanan okuyucular, sesli okumada kelimeleri doğru ve hızlı bir şekilde tanıdıkları için, noktalama, vurgulama, tonlama ve anlam ünitesi oluşturma gibi prozodik özellikleri daha rahat sergilerler. Anlamada olduğu gibi dikkat kaynakları, kelime tanıma ve hızlı okumaya ayrılmak yerine metnin anlamına ve yapısına uygun seslendirmeye ayrılır. Bu da okuyucunun prozodik okumasını destekler (Baştuğ, 2012).

Tanımdan yola çıkarak otomatikliğin, her bir kelimeyi doğru ve hızlı bir şekilde tanımaya bağlı olduğu gibi okunan metni hızlı ve pürüzsüz bir şekilde anlayıp anlamı zihinde takip etmeye de bağlı olduğu sonucuna ulaşılabilir. Böylece okumada otomatikliği geliştiren okuyucuların, zamanlarını kelime tanımayla harcamayacaklarından zihinsel olarak anlamaya daha çok yoğunlaşabilecekleri düşünülebilir.

2.4.2.3. Prozodi

Prozodi okuyucunun metni anladığının temel göstergelerinden biridir. Prozodi bu anlamda okuma sürecinde hem anlamayı etkileyen hem de anlamadan etkilenen bir akıcı okuma becerisidir (Baştuğ; 2012: 53). Akıcı okumada, okuyucunun otomatikleşme becerisi kazanması akıcı okuma açısından bir dereceye kadar yeterli görünmesine rağmen onu tamamlayan en önemli unsur prozodidir (Keskin, 2012: 31). Mathson ve diğerlerine (2006) göre akıcı okuma becerileri arasında bir gelişim sırası vardır.

Okuyucu önce doğru okumayı, daha sonra hızlı okumayı, son olarak ise prozodik okumayı öğrenir (Aktaran: Baştuğ, 2012: 139).

Tanımlardan hareketler prozodinin, akıcılığı tamamlayan önemli bir unsur olduğu anlaşılmaktadır. Akıcılığa giden yolda sırasıyla doğruluk, kelime tanıma, hız, otomatiklik ve en sonunda da prozodi aşılması gereken merdiven basamakları olarak düşünülebilir. Bu bileşenlerin hepsinin, birbirinin ön hazırlayıcısı oldukları anlaşılmaktadır. Prozodinin, akıcılık ve anlama arasındaki bir köprüünün son taşı olduğu söylenilebilir. Prozodi, noktalama işaretlerine, vurgu ve tonlamaya, anlam ünitelerine dikkat ederek; metindeki duyguyu yansıtarak okumanın gerçekleştirilmesi olarak tanımlanabilir.

Prozodik okuyucu sesli okumasıyla metni betimler. Metni gerek içerik gerekse yapı yönüyle yorumlar. Bu beceri onun metinden anlam kurmasına yardım eder. Ayrıca böyle bir okuma, dinleyenlerin anlamasını kolaylaştırır (Baştuğ, 2012). Prozodiyi etkileyen faktörler; ön öğrenmeler, metnin okunabilirliği, okuyucunun amacı, kelime hazinesi, kelime tanıma gücü, kelimeleri okuma ve anlama hızları olarak sıralanabilir (Başaran, 2013).

Alanyazında akıcı okuma becerilerini geliştirmeye yönelik olarak kullanılan birçok akıcı okuma yöntemi bulunmaktadır. Bu yöntemleri kullanırken şu hususlara dikkat etmek önemlidir (Allington, 2006; Pikulski ve Chard, 2005).

- Okuma araç gereçleri öğrencilerin seviyesine uygun olmalıdır.
- Öğrencilerden zaman zaman sesli okumaları istenmeli ve gerekli dönüt ve düzeltmeler yapılmalıdır.
- Sadece hız veya sadece anlama üzerinde durulmamalıdır. Özellikle hızlı okuma yarışmalarında bu hususa dikkat etmek gerekir. Öğrenciler daha hızlı okumaları için zorlanmamalıdır.
- Bir kelimeyi yanlış okuduklarında veya önemsiz bir hata yaptıklarında öğrenciler durdurulmamalıdır. Derste okuma yapılırken özellikle sırayla okuma esnasında öğretmen uzun uzun açıklamalar yapmamalıdır.
- Sessiz okuma yapılırken de öğrencilerin akıcı okumaları istenmelidir.
- Öğrenciden okuma esnasında dikkatini okuduğu metne vermeleri, bilinçli bir şekilde zihninde olanları kontrol etmeleri istenmelidir (Aktaran; Başaran, 2013: 2279).

Araştırmalarda akıcı okuma becerilerinin geliştirmeye yönelik olarak kullanılan ve olumlu sonuçlar alınan yöntemler aşağıda açıklanmaya çalışılmıştır.

2.5. Akıcı Okuma Yöntemleri

Akıcı okuma becerilerinin geliştirmek için çeşitli yöntemler kullanılmaktadır. Bu yöntemler grupla uygulanabildiği gibi bireysel olarak da uygulanabilen stratejilerdir. Bu stratejiler, genel olarak yardımcı ve yardımcı olmayan akıcı okuma yöntemleri olarak ikiye ayrılabilir. Yardımsız akıcı okuma yöntemleri kişinin bir model desteğine ihtiyacı olmadan uygulayabileceği stratejilerdir. En çok bilinen ve okullarımızda da sıkça kullanılan tekrarlı okuma yöntemi buna en iyi örnektir. Yardımlı akıcı okuma yöntemleri ise öğrenciye doğrudan bir model desteğinin sunulduğu ve özellikle akıcı okuma becerilerinden prozodiyi geliştirmeye katkısının olduğu stratejilerdir. Nörolojik etki metodu, eşli okuma, koro okuma gibi (Keskin,2012).

Akıcı okuma çalışması yaparken kullanılan okuma parçalarının çocukların düzeyine uygun (1-8. Sınıflar) metinlerden seçilmesi son derece önemlidir ve bu metinlerdeki kelime sayıları aşağıdaki aralıklarda olmalıdır (Akyol, 2016: 98).

- a) Birinci ve ikinci sınıflar, 25-100 kelime arası
- b) Üçüncü ve dördüncü sınıflar, 100-200 kelime arası
- c) Beşinci ve altıncı sınıflar, 200-300 kelime arası
- d) Yedinci ve sekizinci sınıflar, 300-350 kelime arası

2.5.1. Tekrarlı Okuma Yöntemi

Tekrarlı okuma yöntemi; metinlerin akıcı okumaya ulaşıncaya kadar birkaç kere tekrar edilerek okunmasıdır (Akyol, 2016). Bu yöntemde okuma güçlüğü olan öğrenciler, bir yetişkinin rehberliğinde ilgili metinleri kolaydan zora doğru sistematik bir biçimde birden fazla tekrar ederek okumaktadırlar. Sistemli olarak yapılan tekrarlar neticesinde okuma güçlüğü olan öğrencilerin, okuma hatalarında azalma, okuduğunu anlama becerilerinde gelişme ve motivasyonlarında bir artma olmaktadır. Bunun sonucu

olarak, öğrenciler akıcı okuma becerisi kazanmaktadırlar. Tekrarlı okuma okullarda sınıf öğretmenleri tarafından kullanılan yöntemlerin başında gelmektedir. Özellikle birinci sınıfta metinlerle çalışılırken çok başvurulan bir yöntemdir. Öğrencinin yardımsız olarak da yapabileceği uygulaması en kolay yöntemlerden biridir. Öğrenci metni sesli olarak okur ve öğretmen okuma hatalarını tespit eder. Öğretmen tarafından belirlenen okuma hataları öğrenciye tekrar okutmak suretiyle düzeltilir. Tekrarlı okuma yöntemi, tek öğrenciyle bire bir uygulanabildiği gibi küçük bir grupta da uygulanabilir. Beklenen akıcılığa ulaşıncaya yeni bir metin seçilir. Metnin bir kopyası öğrencilerin evde bir büyükleriyle birlikte okuma yapabilmeleri için evlerine gönderilir. Yöntemin ne şekilde uygulanacağıyla ilgili araştırmacılar farklı biçimler geliştirebilir (Yılmaz, 2006).

Tekrarlı okuma yöntemi, çocukların kelimeleri doğru bir şekilde tanımalarına katkı sağlamaktadır. Rashotte ve Torgesen'in (1985) araştırma sonuçları tekrarlayıcı okumanın bilhassa okuma yetersizliği olan öğrencilerde hem doğru okumayı geliştirdiği hem de okuma hızını %50 artırdığını göstermektedir. Ayrıca yapılan bu okuma çalışması çocuklarda kendine güveni geliştirmekte ve okumaya ilgiyi artırmaktadır (Akyol, 2016: 86).

2.5.2. Kelime Tekrar Modeli

Kelime tekrar stratejisi, metin içinde yanlış okunan kelimelerin tekrar tekrar okunması şeklinde yapılan alıştırma yöntemidir (Yılmaz,2008). Bu stratejide, ilk olarak öğrenci metni okur, öğretmen takip eder. Metin okunduktan sonra yanlış okunan kelimeler öğretmen tarafından önceden hazırlanmış kartlara yazılır ve öğrenciden tekrar okuması beklenir. Öğrencinin kelimeyi 5 sn. içinde okuması beklenir. Doğru olarak okunan kelimeler kaldırılırken, yanlış okunan kelimeler tekrar okutulmak üzere saklanır. Yanlış okunan kelimeler, öğretmen tarafından okunur ve öğrenciye tekrar ettirilir. Öğrenci kendisine sunulan kelimeleri doğru bir şekilde okuyuncaya kadar öğretmen işlemleri tekrar eder. (Rosenberg, 1986; Aktaran, Yılmaz,2008: 328).

Fleisher ve Jenkins (1983)'in araştırma sonucu okuma hatalarını düzeltmede ve akıcı okumayı sağlamada kullanılan kelime tekrar tekniğinin, kelime tanımada çok önemli fayda sağladığını göstermiştir (Perkins, 1988; Aktaran: Yılmaz, 2008: 328).

2.5.3. Eşli Okuma Yöntemi

Okuma becerileri açısından birbirinden farklılık gösteren iki öğrencinin sınıf düzeyine uygun bir metni tekrarlı ve dönüşümlü olarak ve birbirlerinin hatalarını düzelterek yaptıkları sesli okuma etkinliğidir (Vaughn ve Linan-Thompson, 2004; Aktaran: Keskin, 2012: 40). Eşli okuma, ikili gruplar hâlinde yapılan okuma çalışmaları olarak tanımlanmaktadır. Bu çalışmada öğrenciler birbirlerine yardım ederek metni okumaya ve anlamaya çalışırlar. Bu uygulamada öğrenciler karşılıklı olarak eşleşirler ve genellikle okuma metnini sıra ile okurlar. Bu durum her iki öğrenciye de okuma pratiği sağlamaktadır. Eşleşmelerde öğrencilerin istediği arkadaşları ile eşleşmelerine izin verilir. Bazı zamanlarda ise öğretmen kendisi eşleştirir. Eşli okumada öğrencinin arkadaşına kelime tanımada takıldığında yardım etmesi onun kendine güven kazanmasına yardımcı olur. Eşli okumada eşlerden birinin diğerine göre daha iyi okuyucu olabileceği gibi seviyeleri eşit olan öğrenciler de bu çalışmayı gerçekleştirebilir. Biri daha iyi okuyan eşlerin birleşmesi, okuması zayıf olan eş açısından hatalarının yerinde ve zamanında düzeltilmesi imkânını sağlar. Ayrıca hem okuyan hem de dinleyen öğrenci için dikkatin üst düzeyde olduğu bir yöntemdir. Çünkü öğrencinin biri hatasız okuyabilmek için dikkatini yoğunlaştırırken, diğeri ise okuyucunun hataları gözden kaçırmamak için dikkat kesilecektir (Keskin, 2012).

Bu yöntem birleştirilmiş sınıflarda biri büyük biri küçük sınıftan seçilen öğrenciler arasında da rahatlıkla uygulanabilir. Ayrıca aile üyelerinden birisi, öğretmen veya iyi okuyan bir öğrenci eş olarak seçilebilir. Öğrencinin eşinin öğretmeni veya başka bir yetişkin olduğu yöntemlere alanyazında rehberli okuma yöntemi denilmektedir (Duran ve Sezgin, 2012: 641).

2.5.4. Yankılayıcı Okuma (Eko Okuma)

Yankılayıcı okuma, öğretmen ya da iyi okuyan bir öğrenci tarafından kelime, cümle veya kısa paragrafların yüksek sesle okunması, öğrencilerin de bunları tekrar etmesine denilmektedir (Güneş, 2007). İyi okuyucu bir kelimeyi ya da cümleyi okurken zayıf okuyucu okunanı parmağı veya kalem ile takip eder. İyi okuyucu, kelimeyi ya da cümleyi okuduktan sonra zayıf okuyucunun aynen tekrar etmesini ister. Zayıf

okuyucunun hata yaptığı ya da takıldığı bölümler iyi okuyucu tarafından tekrar tekrar okunur. Zayıf okuyucu ise bu bölümleri tekrar eder (Duran, Sezgin; 2012: 150).

Richek ve diğerlerine (2002) göre; bu yöntem için nazım türünde metinler de seçilebilir. Yankılı okuma kısa parçalarda daha etkilidir ve özellikle başlangıç seviyesindeki okuyuculara uygundur (Aktaran; Kaman, 2012: 20).

2.5.5. Koro Okuma

Poore ve Ferguson (2008)'a göre koro okuma basit, kolay uygulanabilen ve oldukça etkili bir araçtır. İki veya daha fazla kişi ile birlikte aynı anda ve uyum içinde gerçekleştirilir. Doğrudan prozodik becerileri geliştirmeye ve kelime tanıma zorluklarını aşmaya yönelik uygulanabildiği gibi ikinci dil öğretiminde de kullanılmaktadır. (Aktaran: Keskin, 2012: 38). Koro okuma en iyi ve en zayıf öğrenciyi bir araya getirmektedir. Bu tekniğin uygulanmasında şiirlerden yararlanılabilir. Bu durum en çok okuma yetersizliği olan öğrencilere katkı sağlayacaktır (Akyol, 2016: 88). Bu öğrencilere dolaylı olarak grup desteği sağlanmış olur (Akyol,2014: 39). Koro okumada bütün sınıf metni tek ses olarak okumaya özen gösterir. Uygulamaya başlangıcında öğretmen tarafından model okuma yapılabilir ya da sesli kitaplardan faydalanılabilir.

Önceden belirlenen metinler üzerinde bütün grubun katılımıyla da yürütülebilir, Farklı gruplara farklı metinler de verilebilir. Koro okuma öğrenciler tarafından eğlenceli bulunduğu için kelime tanıma konusunda yaşanan sıkıntılar kolaylıkla aşılabilmektedir. Koro okuma için en uygun metinler içerisinde ritim barındıran okuma parçaları ve şiirlerdir (Richek ve diğerleri, 2002; Aktaran: Keskin, 2012: 37).

Koro okuma çalışmaları farklı şekillerde uygulanmaktadır. En fazla kullanılan çeşitleri; Nakarat Koro Okuma, Bir Satır Bir Çocuk, Diyalog, Koro Şarkı Söyleme gibi değişik şekillerde uygulanmaktadır. (Rasinski, 2010; Aktaran: Keskin, 2012: 39). Öğrencilerin metni okurken, her cümleyi başka bir öğrenci sırayla okuyabilir. Öğrenciler cümlelerin yanı sıra paragrafları da paylaşabilirler. Bu uygulama esnasında öğrenciler kendi sıralarını geçirmemek için dikkatlerini metne daha çok vermektedirler. Böylece uygulama esnasında okuma yapmayan öğrencinin takibi bırakmasının da önüne

geçilebilmektedir. Bu araştırmada koro okuma ve onun farklı bir uygulaması olan sıralı okuma yönteminden de yararlanılmıştır.

2.5.6. Nörolojik Etkileme Modeli

Bu uygulamada öğretmen ve öğrenci birlikte çalışmaktadır. Heckelman tarafından 1966'da zayıf okurları geliştirmek için geliştirilen Nörolojik Etkileme Yöntemi, öğretmen ve öğrencinin yan yana oturduğu ve uyum içinde hızlı okuduğu çok duygusal/duyumsal bir yaklaşım olarak anlatılmaktadır (Aslan ve Dirik, 2008: 3-4). Öğretmen, nörolojik etkileme modelinde öğrenciye etkili bir model olma yoluyla destek sağlamakta ve böylelikle öğrencinin okuma hatalarının azaltılması amaçlanmaktadır (Keskin, 2012).

Nörolojik etki metodunun uygulama aşamaları ve uygulamalarda dikkat edilmesi gereken hususlar şunlardır:

1. Yaklaşık 200 kelimelik bir metin seçilir. Metnin güçlük düzeyi okuyucunun okuma düzeyine uygun olmalıdır.
2. Çalışma en az 8 seans devam etmeli ve ölçüm yapılmalı şayet bir gelişme görülmezse durdurulmalıdır. Çünkü bu yöntem bazı öğrenciler üzerinde etkili iken bazıları üzerinde etkili olmayabilir (Richek ve diğerleri, 2002).
3. Seanslar özellikle başlangıç aşamasında kısa tutulmalıdır (10 dakika civarı).
4. Öğretmen ve öğrenci aynı ağızdan okur. Ancak öğretmen öğrenciye göre biraz daha sesli ve hızlı okumalıdır. Başlangıçta öğrenci öğretmeni takip etmekte ve onunla birlikte okumakta zorlanabilir. O yüzden öğretmen okuma sesini ve hızını iyi ayarlamalıdır. Çalışma ilerledikçe bu sorun ortadan kalkmaya başlar ki bu da öğrencinin okumasında gelişme olduğunu gösterir.
5. Öğrenci öğretmenin sol tarafına ve hafif öne oturur ve öğretmen, beynin sol bölümünde yer alan dil yeteneğini etkilemek için öğrencinin sol kulağına doğru okur. Öğretmen duraklama, anlam ünitesi oluşturma gibi sesli okuma prensiplerine dikkat ederek akıcı okuma modeli oluşturur.
6. Öğretmen metnin üzerinde kelime ve cümle boyunca parmağıyla takip eder. Bunun amacı öğrencinin okunanı gözüyle takip etmesidir ve okuduğu yeri

kaybetmemesidir. Öğrencinin gözleri öğretmenin okuduğu satır-çizgi boyunca devam eder.

7. Öğrenci bağlamı da kullanarak okumaya ve anlamaya başladığında öğretmen okuma sırasında öğrencinin öne geçmesine izin vermelidir. Ancak öğrencinin okuma sorunu yaşadığı yerlerde, zor kelimelerde-ihtiyaç halinde- öğretmen öğrenciye destek sağlamalıdır (Baştuğ ve Kaman, 2013: 295).

2.5.7. Okuyucu Tiyatroları Oluşturma

Young ve Rasinski (2009)' ye göre okuyucu tiyatroları yazılı bir metnin tekrarlı ve yönlendirmeli bir şekilde seyircilere okunmasına dayanan bir stratejidir (Uzunkol, 2013: 72). Bu stratejide rollerle ilgili metinler ezberlenmek zorunda değildir ancak birkaç defa okumayı gerektirmektedir. Öğrencilere roller vermek okuma hızını ve anlamayı geliştirmekte ve öğrenciyi okumaya motive etmektedir. Öğrencilerin metindeki karakterlerin yerine geçerek bunu en iyi şekilde canlandırmak için metni hızlı ve otomatik bir şekilde okumaları gerekmektedir. Bunun içinde piyesleri çalışırken metni tekrar tekrar okurlar. Bir anlamda öğrenciler hıza ve vurguya odaklanmaktadırlar. Bu yüzden akıcılığı arttırmak için etkili bir stratejidir. Öğrencilere bu çalışmalarda şiirler, kısa hikâyeler, hatta tarihi kitaplardan kısa alıntılar dramatize ettirilebilir (Akyol, 2016: 86).

2.5.8. 3P (Pause, Prompt, Praise – Duraksama, Yönelme, Övme) Metodu

3P metodu, bire bir öğrenme programlarından biridir. Öğretmen, ebeveyn ya da akranlardan herhangi biriyle bire bir yapılan işlemsel bir süreci kapsar. Yöntemin iki temel unsuru vardır. Birincisi, uygun okuma materyalinin sağlanması; diğeri ise, öğreticinin öğrenciye “duraksama, yönelme ve övme” şeklinde verdiği dönüttür. Duraksama (pause) evresinde, bağlama (context) uygun olan kelimeyi bulması ve hatasını düzeltmesi için öğrenciye yeterli zaman verilmektedir. Öğrenci, beş saniyelik bir duraklama sonrasında hatasını düzeltemezse ya da hata yaparsa bir sonraki aşama olan yönelme aşamasına geçilir. Bu aşama, cevabı direkt vermeksizin ipuçları sunarak

ve kendini düzeltmesi için fırsat tanıyarak çözümlemesine (decode) yardım etmeyi kapsayan bir aşamadır. Son aşama olan övme aşaması ise, uygun okuma davranışının sözel övgü ile desteklenmesi sürecini kapsar (Burns, 2006; Aktaran: Dağ, 2010: 66).

3P metodu ile gerçekleştirilen okuma çalışmaları, boşluk tamamlama (cloze) tekniğinin esas alındığı etkinlikler ile desteklenmiştir. Boşluk tamamlama tekniği, okuyucunun iyi bilmediği kelimeleri tahmin etmesine yardım ederek bağlamdaki ipuçlarının farkına varmasını sağlamak için tasarlanmış bir tekniktir. Cümledeki veya paragraftaki belli kelimelerin silinmesi ve okuyucunun paragrafın anlamından yola çıkarak boşluğa gelebilecek uygun kelimeyi tahmin etmesi olayıdır. Bu teknik, daha çok grup çalışmalarını kapsamaktadır. Hazırlanan paragraflar, çocuklar için çoğaltılır ya da projeksiyondan yansıtılır. Çocuklar, grup hâlinde boşluğa en uygun alternatifi belirleme konusunda tartışır ve bunu öğretmenlerine arz ederler (James, 2004; Westwood, 1997; Aktaran: Dağ, 2010: 66).

2.5.9. Yapılandırılmış Akıcı Okuma Yöntemi

Keskin (2012) tarafından geliştirilen bu yöntemin oluşturulmasında, prozodik modelleme (Dowhower, 1991) ve cümleyi anlam gruplarına bölme (Dowhower, 1991; Hudson, Lane ve diğerleri, 2005) etkinliklerinin birleştirilmesi temel alınmıştır. Bu yöntemin uygulamasında sesli kitapların kullanılması gerekmektedir. Yapılandırılmış Akıcı Okuma Yöntemi'nde ilk olarak, sesli kitaplardaki metin noktalama işaretleri konmadan yazılı ortama aktarılır ve öğrencilere dağıtılır. Okunacak metnin konusu ve yazarı üzerinde öğrencilerle konuşarak ön bilgiler oluşturulmaya çalışılır. Daha sonra, metin sesli kitaptan birkaç defa dinlenir. Dinleme yapılırken, dağıtılan kopyalar üzerinde, öğrencilerle birlikte metindeki cümleler anlam gruplarına göre kesme işareti (/) ile işaretlenir. Yani cümledeki anlam grupları kesme işareti ile birbirinden ayrılır. İşaretleme sırasında öğrenci anlam grubunu bulamadıysa kayıt gerektiğinde durdurularak metin cümle cümle dinlenir. Yine dinleme esnasında öğrencilerle birlikte noktalama işaretleri de yerleştirilir. Bütün metin bu şekilde tamamlandıktan sonra tekrar başa dönülerek, sesli kitap cümle cümle dinlenir. Bir cümle dinlendikten sonra, konulan kesme işaretleri dikkate alınarak, anlam gruplarına göre sıra ile öğrencilere okutturulur. Bu aşamada, öğrenciden sesli kitaptaki okumaya yakın bir okuma yapması beklenir. Bu

yöntemle öğrencilerden sesli kitaptaki vurgulama ve tonlamaları okumalarına yansıtılmaları hedeflenmektedir (Keskin, 2012).

2.5.10. Akıcı Okumayı Geliştirme Dersi

Dersin ilk 10-5 dk. bir kısmında gerçekleştirilir. Okunacak metin çoğaltılarak öğrencilere dağıtılır. Öğretmen metni okurken öğrenciler sessizce takip eder. Bu adım öğretmen tarafından birkaç kez tekrarlanır. Sonra öğretmen metnin içeriğini ve kendi okumasının niteliğini öğrencilerle tartışır. Tüm sınıf metni birkaç kez koro halinde okur. Sınıf çiftlere bölünür. Çiftlerdeki öğrenciler metni sırayla birbirlerine okur. Çiftlerdeki öğrencilerin görevleri, arkadaşı metni okurken onun okuması takip etmek, gerekli olduğu yerde ona yardımcı olmak ve arkadaşına olumlu dönütler vermektir. Daha sonra roller değişir ve aynı süreç tekrarlanır. Son olarak öğrenci çalıştığı metni eve götürüp aile bireylerine okur (H. Akyol vd., 2014: 73).

2.6. Okumanın Değerlendirmesi

Araştırmalar, değerlendirmenin başarılı bir öğretim için önemli olduğu düşüncesini desteklemektedir. Birçok bilimsel araştırma düzenli değerlendirmenin okumayı öğrenmede öğrenci başarısıyla olumlu yönde ilişkili olduğunu göstermiştir (Postlethwaite ve Ross, 1992; Aktaran: Akyol vd., 2014). Öğrencilerin akıcı okuma becerileri değerlendirilerek onların genel okuma becerileri hakkında bilgi sahibi olunabilir.

İyi okuyucular ve zayıf okuyucular arasındaki en bariz farklar aşağıda özetlenmiştir (Baştuğ, 2012).

İyi okuyucular;

- Akıcı okurlar.
- Anlamaya daha çok vakit ayırırlar.
- Okuma kolaydır, otomatikleşme sağlanmıştır.
- Okuma esnasında kendilerine güvenirler.

- Okuma sırasında okumasını kontrol etme, okuduklarıyla ilgili yorum yapabilme gibi becerileri sergileyebilirler.

Kötü okuyucular;

- Akıcı okuyamazlar.
- Kelime tanımaya ayırdıkları vakit fazladır, bu yüzden anlamaya az vakitler kalır.
- Okuma zor bir uğraştır.
- Okuma esnasında kendilerine güvenleri azdır.
- Okuma sırasında okumasını kontrol etme, okuduklarıyla ilgili yorum yapabilme gibi becerileri gösteremezler.

Mostow ve Duong (2009: 1) çeşitli kaynaklara başvurarak sesli okumanın değerlendirilme sebeplerini şöyle açıklamıştır:

1. Öğrencinin sınıf düzeyi ve zamana göre sahip olması gereken sesli okuma düzeylerini karşılaştırmaktır. Öğrencinin akıcı okuma düzeyinin kontrol edilmesidir.

2. Akıcılığın gelişmesini destekleyen tekrarlı ve sürekli okumaya öğrenciyi güdülemektir. Öğrencinin akıcı okuma düzeyi hakkında bilgi vererek, akıcılığını geliştirmesi için onu motive etmektir.

3. Öğrencinin kelime tanıma, hız ve prozodi gibi akıcı okuma becerilerinin zaman içindeki gelişimini incelemektir.

4. Akıcı okumayı geliştirmek amacıyla uygulanan yöntemlerin etkililiğini karşılaştırmaktır.

5. Akıcı okumanın okuduğunu anlamayla olan ilişkisini araştırmak için öğrencilerin sesli okumalarının değerlendirilmesidir.

6. Akıcı okuma becerilerini değerlendirerek öğrencinin bir metni anlaması hakkında tahminde bulunmaktır (Aktaran: Baştuğ, 2012: 70-71).

Ülkemizde sesli okuma hatalarının tespit edilerek öğrencinin bulunduğu akıcı okuma seviyesinin belirlenmesinde, araştırmacıların en çok kullandığı yöntemlerin başında Akyol'un uyarladığı Yanlış analizi envanteri ve okuma prozodisi aşamalı puanlama anahtarı gelmektedir. Rasinski (1989), Rasinski, Padak, ve diğerleri, (1994), Sturtevant, (1994), Scheriff, (2012), Smith (2011), Stahl ve Heubach, (2005), Rasinski ve diğerleri, (2012), Yılmaz ve Köksal (2008), Yılmaz (2006), Yılmaz (2008), (Keskin, 2012; 2014), Yüksel (2010), Dağ (2010), Kaman (2012), Duran ve Sezgin

(2012), Baştuğ (2012), Yıldırım ve diğeri, (2012), Baştuğ ve H. Akyol (2012), Uzunkol (2013), Dündar ve H. Akyol, (2014), Çayır (2014), M. Akyol, (2014), Bulut (2016) gibi araştırmacılar, akıcı okumayı değerlendirmek için araştırmalarında Yanlış analizi Envanterini ve okuma prozodisi aşamalı puanlama anahtarını kullanmışlardır. Araştırmanın Yöntem bölümünde ölçüklerin kullanılışı ayrıntılı olarak ele alınacaktır.

2.7. İlgili Araştırmalar

İlgili araştırmalar bölümüne Türkiye’de yapılmış, birden çok akıcı okuma yönteminin kullanıldığı ve birebir uygulamalar yerine daha büyük gruplarla yahut sınıfın tamamı ile gerçekleştirilmiş araştırmalar alınmıştır.

Sidekli (2010), yaptığı araştırmada sesli okuma ve anlama güçlüğü bulunan ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin yapılandırıcı yaklaşım etkinlikleri kullanarak geliştirmeyi amaçlamıştır. Araştırmayı, eylem araştırması deseninde ve ölçüt örnekleme yöntemi ile Ankara ili Sincan İlçe Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı Ulubatlı Hasan İlköğretim Okulu 5. sınıftan seçilen üçü kız, beşi erkek olmak üzere sekiz öğrenci seçilerek yapmıştır. Araştırmacı, çalışma grubunda bulunan öğrencilerin sırasıyla hece, kelime ve cümle tanımlarını geliştirmeye yönelik çalışmalar tasarlamıştır. İlk beş hafta boyunca hecelerden anlamlı kelimeler oluşturma, belli sayıda kelime vererek alfabetik sıralama yaptırma, bazı kelimeleri eksik metinler vererek o kelimeleri buldurma ya da yazım yanlış olan metinler vererek kelimelerin doğru yazımını buldurma, anahtar kelimelerle hikâyeye anlama vs. gibi etkinlikler uygulamıştır. Sidekli (2010), akıcı okuma çalışmalarına ise daha sonra ağırlık verdiğinden bahsetmiştir. Altıncı haftadan itibaren öğrencilerin kendilerini ve arkadaşlarını değerlendirebilecekleri noktaya ulaştığına kanaat getirdiğinden grupta sesli okuma çalışmaları yaptırmış, yapılan hataları buldurarak önceden belirledikleri bir sesli ifade ile okuyan uyarılarak düzeltilmesi sağlanmıştır. Daha sonraki dönemlerde ise televizyon okuma etkinliği yaptırmıştır. Daha sonra yapılan etkinlikler anlamayı geliştirmeye yönelik etkinliklerdir. Yapılandırıcı okuma ve anlama etkinliklerinin öğrencilerin sesli okuma, okuduğunu anlama düzeylerine ve hatalarına etkisini belirlemek için dördüncü test sonuçları ile birinci test sonuçları karşılaştırılmıştır. Öğrencilerin birinci testte hatasız okuma düzeyleri “*yetersiz (endişe) düzeyde*” iken

dördüncü testte “*bağımsız düzeye*” yükseldiği saptanmıştır. Öğrencilerin sesli okuma hataları ile bu hataları yapma sıklığının azaldığı görülmüştür. Okuduğunu anlamada ise öğrenciler birinci testte “*yetersiz (endişe) düzeyde*” iken dördüncü testte “*öğretilebilir düzeye*” yükseldikleri görülmüştür. Araştırma sonuçlarına göre, öğrencilere uygulanan “*yapılandırıcı okuma ve anlama etkinlikleri*” nin sesli okuma ve okuduğunu anlama güçlüğü olan öğrencilerin güçlüklerinin iyileşmesinde, okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin gelişmesinde etkili olduğu bulunmuştur.

Keskin (2012), yaptığı araştırma ile eşli okuma, koro okuma ve yapılandırılmış akıcı okuma yöntemlerinin, ilköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin akıcı okuma becerileri üzerindeki etkisinin ne olduğunu incelemeyi amaçlamıştır. Bu çalışmada, eşitlenmemiş ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel model kullanmıştır. Araştırmayı örneklem seçimi ve deney uygulaması olmak üzere iki aşamada gerçekleştirmiştir. Çalışmayı Afyonkarahisar il merkezindeki üç ayrı okuldan 172 tane ilköğretim dördüncü sınıf öğrencisi ile yapmıştır. Deneysel uygulamayı ise, örneklem seçimine dâhil edilen öğrenciler arasından, okuma hızı, doğru okuma, prozodik okuma ve okuduğunu anlama becerileri yönünden endişe düzeyinde kalan 39 öğrenci ile gerçekleştirmiştir. Eşli okuma grubu, koro okuma grubu, yapılandırılmış akıcı okuma grubu ve kontrol grubu olmak üzere dört ayrı grupla çalışmalar yapmıştır. Öncelikle öğrencilerin okuma hızlarını, doğru okuma yüzdelerini, prozodik okuma düzeylerini ve son olarak da anlamayı ölçerek seviyelerini belirlemiştir. Yapılandırılmış okuma grubundaki çalışmasını toplam 24 ders saatinde tamamlamıştır. Bu grupta yaptığı çalışmalar şu şekildedir; araştırmacı öncelikle Milli Eğitim Bakanlığı, Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü’nün (Milli Eğitim Bakanlığı, 2011) hazırlamış olduğu, 100 Temel Eserin tanıtımına yönelik sesli kitap bölümlerini yazıya aktarmış ve 100-200 kelimelik metinler oluşturmuştur. Bu metinlerdeki noktalama işaretlerini kaldırılmıştır. Metinleri öğrencilere, iki defa dinletmiş ve sonraki dinlemede cümledeki anlam gruplarına ve göre kesme işareti (/) ile işaretlemeler yaptırmıştır. Bu işaretleme sırasında metni cümle cümle dinletmiş ve noktalama işaretleri bulunmayan metne noktalama işaretleri koydurmuştur. İşaretlemeden sonraki okuma çalışmasında; bir cümle seslendirildikten sonra internet ortamındaki kayıt durdurulmuş; seslendirmede olduğu gibi kesme ve noktalama işaretlerine dikkat edilerek öğrenciden cümleyi tekrar okuması istenmiştir. Yapılan okumada öğrenci, cümledeki tonlama ve vurgulamaları tam olarak yansıtamadıysa bir diğer öğrenciye okutturulmuştur. Bu şekilde bütün metin

tamamlanmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara bakıldığında yapılandırılmış okuma yöntemi uygulanan gruptaki öğrencilerin prozodi becerileri üzerinde etkili olduğu görülmüştür.

M. Akyol'un (2014) yaptığı araştırma, yapılandırılmış akıcı okuma yönteminin normal sınıflarda öğrenim gören ilkokul üçüncü sınıf öğrencilerinin akıcı okuma ile okuduğunu anlama becerileri üzerindeki etkisini belirlemeyi amaçladığı yarı deneysel bir çalışmadır. Araştırmanın çalışma grubunu Adana ili Yüreğir merkez ilçesine bağlı bir ilkokulda öğrenim gören üçüncü sınıf öğrencilerinden oluşturmuştur. Akyol, yapılandırılmış akıcı okuma yöntemi uygulamalarını kendi sınıfında yapmış ve aynı okulda bulunan üçüncü sınıf şubelerinden bir diğerini de kontrol grubu olarak belirlemiştir. Her iki grupta da okuma-yazma bilmeyen öğrencilerle kaynaştırma öğrencilerini grupların dışında tutarak deney grubunda 28, kontrol grubunda ise 30 öğrenci ile çalışmıştır. Yapılandırılmış okuma çalışmalarına başlamadan önce her iki guruba uygulama öncesi değerlendirme çalışmaları yaparak her iki grubun da okuma hızlarını, doğru okuma yüzdelerini, prozodik okuma düzeylerini ve okuduğunu anlama durumlarını tespit etmiştir. Deney grubu ile Keskin (2012)'in geliştirip uyguladığı yapılandırıcı okuma tekniklerini uygulamıştır. Akyol da aynı Keskin gibi Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü tarafından hazırlanmış olan 100 Temel eserin tanıtımına yönelik sesli kitap bölümlerini yazıya aktarmış ve 150-200 kelimelik metinler oluşturmuştur. Bu metinlerdeki noktalama işaretlerini kaldırılarak öğrencilere iki defa dinletmiştir. Daha sonra öğrencilerden noktalama işaretlerini konulması gereken yerlere yerleştirmelerini istemiştir. Noktalama işaretleri ve kesme işaretlerinin eksiksiz bir şekilde konulmasından sonra, sesli hikâyeden bir cümle dinleterek kaydı durdurmuş ve öğrenciden cümleyi dinlediği modele uygun bir şekilde, noktalama ve kesme işaretlene dikkat ederek, vurgu ve tonlamaları okumasına yansıtarak okumasını istemiştir. Öğrencinin dinlediği cümleyi vurgu ve tonlamalara uygun bir şekilde okuyamadığı durumlarda bir diğer öğrenciye okutmak kaydıyla bütün metni bu şekilde tamamlamıştır. Keskin'in çalışmasında olduğu gibi bazı metinlerin bitirilmesi bir ders saatinden fazla sürmüştür. Çalışmayı Serbest Etkinlikler dersinde haftada üç gün olmak üzere, 12 haftada toplam 40 uygulama yapmıştır. Araştırma sonuçlarına bakıldığında; deney gurubunun okuma hızında %61,38, doğru okuma becerisinde %4,55 prozodik okuma becerisinde %78,30 ve okuduğunu anlama becerisinde %81,74 oranlarında artış olduğu belirlenmiştir.

Yıldırım Turan ve Bebek (2012), yaptıkları araştırmada akıcı okumayı geliştirme dersi öğretim programının öğrencilerin akıcı okuma, okuduğunu anlama ve dinlediğini anlama becerileri üzerine etkilerini araştırmışlardır. Çalışmayı “tek gruplu ön test-son test” yarı deneysel araştırma deseninden faydalanarak gerçekleştirmişlerdir. 2011-2012 eğitim-öğretim yılında Kırşehir ili merkezinde bulunan bir devlet ilkokulunun 3. sınıfında okuyan toplam 29 öğrenciyle yapılan çalışmada, başlamadan önce ve çalışma tamamlandıktan sonra öğrencilerin akıcı okuma, okuduğunu anlama ve dinlediği anlama becerileri değerlendirilmiş ve araştırmanın amacına uygun analizler gerçekleştirilmiştir. Uygulama dört hafta boyunca haftada beş gün olmak üzere toplamda 20 günde tamamlanmıştır. Akıcı okumayı geliştirme dersi öğretim etkinliklerini ilk dersin ilk 10-15 dakikalık bir zaman diliminde uygulamışlardır. Araştırmacılar [(ikinci ve üçüncü yazar) (her gün sırayla)] çocukların sınıf seviyesine uygun metin (genellikle bu metinler yaş grubuna uygun şiirler, fabllar, kısa metinler, tekerlemeler, şarkı sözleri vb. materyaller) seçmişler ve her bir öğrenci için çoğaltıp öğrencilere dağıtmışlardır. Daha sonra araştırmacılarından biri (ikinci veya üçüncü yazar) metni tüm sınıfa okurken öğrenciler kendi önlerindeki örneklerden araştırmacının yaptığı okumayı sessizce takip etmişlerdir. Araştırmacının model okuması birkaç kez tekrarlanmıştır. Sonra araştırmacı metnin içeriğini ve kendi okumasının niteliğini sınıfla birlikte tartışmıştır. Tüm sınıf metni araştırmacıyla birlikte birkaç kez koro hâlinde okumuştur. Araştırmacı aynı zamanda koro halinde okumanın farklı durumlarını (eko okuma) bu süreçte kullanmıştır. Daha sonra sınıf, araştırmacı tarafından çiftlere bölünmüştür. Çiftlerdeki öğrenciler sırayla metni birkaç kez birbirlerine okumuşlardır. Araştırmacı tarafından çiftlerdeki öğrencilere görevlerinin “arkadaşı metni okurken onun okumasını takip etmek, gerekli olduğu yerde ona yardımcı olmak ve arkadaşına olumlu dönütler vermek olduğu” ifade edilmiştir. Daha sonra roller değişmiş ve aynı süreç tekrarlanmıştır. Araştırmacı sınıftaki öğrencileri tekrar gruplayarak onlardan gönüllü olanlarının metni arkadaşlarına okumalarını istemiştir. Son olarak öğrenciden çalıştığı metni evine götürmesi ve metni anne, baba veya diğer aile bireylerine okuması söylenmiştir. Elde edilen sonuçlar, akıcı okumayı geliştirme dersi öğretim programının öğrencilerin okuma hızı, okuduğunu anlama ve dinlediğini anlama becerilerini geliştirmede etkili olduğunu göstermiştir.

Çayır ve Ulusoy (2014), geliştirilen Akıcılığı Geliştirme Programı ‘nın ilkokul ikinci sınıf öğrencilerinin akıcı okuma ve anlama becerilerine etkisini belirlemeye

çalışmışlardır. Çalışma, nitel araştırma yöntemlerinden “*Eylem araştırması*” ile desenlemiştir. Araştırmayı; Ankara İli, Pursaklar ilçesinde bulunan bir ilkokulun ikinci sınıfında öğrenimlerine devam eden 36 öğrenci ile yürütülmüştür. AGP tüm sınıfa yönelik tasarlanmış ve çalışma, pilot ve asıl olmak üzere iki aşamada gerçekleştirilmiştir. Pilot uygulama toplam 50 ders saatinde 28 tane ikinci sınıf öğrencisi ile 2012-2013 eğitim öğretim yılında yapılmış, buradan alınan sonuçlara göre programda ihtiyaç duyulan değişiklikler yapılarak asıl uygulamaya geçilmiştir. 2013-2014 eğitim öğretim yılında ise toplam 80 ders saatinde 36 tane ikinci sınıf öğrencisi ile öğrencilerin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerini geliştirmek için Akıcılığı Geliştirme Programı’nı (AGP) uygulanmıştır. Akıcılığı Geliştirme Programı (AGP) sınıf temelli bir okuma programdır. Araştırmacılar, etkisi okuma otoriteleri tarafından kabul edilen akıcı okuma yöntemlerinin (koro okuma, eko okuma, eşli okuma, tekrarlı okuma) sınıf ortamında uygulanabilecek bir formata getirilmesini amaçlanmışlardır. Uygulamalar koro okuma, eko okuma, eşli okuma, tekrarlı okuma ve okuyucu tiyatrosu yöntemlerinin farklı günlerde ve farklı metinlerle uygulanması şeklinde gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonuçlarında ise öğrencilerin ön testte yaptıkları temel okuma hatalarının büyük çoğunluğunu son testte yapmadıkları gözlenmiştir. Öğrencilerin doğru okuma yüzdelerinde, okuma hızlarında ve prozodi puanlarında artış olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca öğrencilerin okuduğunu anlama durumlarında da gelişmeler gözlenmiştir. Bu çalışmada tasarlanan AGP’ nin öğrencilerin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerini geliştirerek, beklenen etkiyi gösterdiği düşünülmektedir.

Tüm bu araştırmalarla benzer şekilde gerçekleştirilen akıcılığı geliştirme programında da birden fazla akıcı okuma yönteminden yararlanılmıştır. Farklı olarak ise tüm akıcı okuma yöntemleri her oturumda yapılandırılarak bir arada kullanılmıştır. Ayrıca materyal çeşitliliği olarak Yıldırım, Turan ve Bebek (2012)’in araştırmaları gibi öyküleyici ve bilgilendirici metinlerin haricinde şiirlerden, fabllardan, tekerlemelerden, şarkı sözlerinden yararlanılmış, onlarınkinden farklı olarak okuyucu tiyatrolarından ve dinleme metinlerinden de faydalanılmış böylece zengin bir içerik oluşturulmaya çalışılmıştır. Yine birebir uygulama yerine farklı okuma düzeylerinde bulunan aynı sınıftaki öğrencilerle yürütülmüştür. Ayrıca çeşitli sınıf içi yarışmalarla etkinlikler daha eğlenceli hale getirilmeye çalışılmış ve araştırmacı araştırmayı kendi sınıfında uygulamıştır.

BÖLÜM 3

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve analizi ele alınmıştır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden araştırmacının aynı zamanda uygulayıcı da olabildiği eylem araştırması deseni ile yürütülmüştür. Araştırmayla ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin sesli okuma hatalarını gidererek akıcı okuma becerilerini geliştirmek, dolayısı ile anlama becerilerine de katkı sağlamak, ayrıca sınıfında aynı problemle karşı karşıya olan sınıf öğretmenlerine de bir nevi örnek teşkil edebilmek amaçlanmıştır.

“Eylem araştırması, bir okulda çalışan yönetici, öğretmen, eğitim uzmanı veya diğer kuruluşlarda çalışan mühendis, yönetici, planlamacı, insan kaynakları uzmanı gibi bizzat uygulamanın içinde olan bir uygulayıcının doğrudan kendisinin ya da bir araştırmacı ile birlikte gerçekleştirdiği ve uygulama sürecine ilişkin sorunların ortaya çıkarılması ya da hâlihazırda ortaya çıkmış bir sorunu anlama ve çözmeye yönelik sistematik veri toplamayı ve analiz etmeyi içeren bir araştırma yaklaşımıdır.” (Şimşek ve Yıldırım, 2013: 333). O'Brien (2003)'a göre eylem araştırması; bir grup insanın bir problemi tanımlaması, problemi çözmek için bir şeyler yapması, çabalarının ne kadar başarılı olduğunu görmesi, eğer sonuçtan tatmin olmazlarsa yeniden denemesi kısaca, yaparak ve yaşayarak öğrenmesidir (Aktaran: Aksoy, 2003: 477). Eylem araştırmasında geliştirilmek veya değiştirilmek istenen durumla ilgili verilerin toplanması ve bu verilerin analiz edilmesi sürecinde çeşitli teknik ve yöntemler kullanılabilir. Eylem araştırmasında yaygın olarak kullanılan yöntem ve teknikler günlük tutma, gözlem, görüşme, belgesel tarama, anket ve örnek olaydır (Aksoy, 2003).

Öğrencilerin çok sık sesli okuma hataları yapmaları, metinleri konuşurcasına akıcı okuyamamaları, bununla birlikte gerek etkinlik yönergelerinde, gerekse soru çözerken soru yönergelerinde anlam karmaşası yaşamaları, bu sorunları gidermeye yönelik

çalışmalar yapabilmek amacıyla, araştırmada eylem araştırması deseni tercih edilmesine neden olmuştur. Araştırma 2016-2017 eğitim öğretim yılının ikinci döneminde 11 haftalık bir süreçte gerçekleştirilmiştir. Veri toplama araçları olarak, gözlem, günlük kayıtları, okumada ses kayıtları, kelime tanıma yüzdesi formülü, okuma prozodisi aşamalı puanlama anahtarı, okuma hızı ölçülmüş ve yanlış analizi envanteri, kullanılmıştır.

Öğrencilerin yönergeleri ya da metinleri kendi okuduklarında anlayamamaları ya da doğru çıkarıma ulaşamamaları, aynı yönergeyi öğretmen okuyunca herhangi bir sıkıntı yaşamadan doğru sonuca ulaşmaları problemin okuma hatalarından kaynaklandığı sonucunu doğurmuştur. Bu nedenle ilk iş olarak alanyazın taranarak bu konuda hangi bilimsel çalışmalar yapıldığı, ne gibi sonuçlar alındığı araştırılmıştır. Okul mevcudunun az olması, sınıfların tek şubeli olması, yine okulun taşınmalı eğitim yapan bir köy okulu olması gibi nedenlerle bir kontrol grubu oluşturulamaması, araştırmanın tamamen nitel desende gerçekleştirilmesine zemin hazırlamıştır.

3.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2016-2017 eğitim-öğretim yılında Isparta ili Şarkikaraağaç ilçesine bağlı taşınmalı bir köy ilkokulunda eğitim gören dördüncü sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Sınıf mevcudu 10 öğrenciden oluşmaktadır. Kaynaştırma öğrencisi olan bir öğrenci ile okuma-yazmaya yeni geçmiş bir diğer öğrenci araştırma kapsamı dışında bırakılmıştır. Uygulama, geriye kalan 4'ü kız, 4'ü erkek olmak üzere 8 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma grubu, amaçlı örnekleme yöntemlerinden "kolay ulaşılabilir durum örnekleme" yöntemi ile araştırmacının öğretmenlik yaptığı kendi sınıfından öğrenciler seçilerek oluşturulmuştur.

Kolay ulaşılabilir durum örnekleme nitel araştırmalarda yaygın olarak kullanılan bir örnekleme yöntemidir. Bu araştırma yöntemi araştırmaya hız ve pratiklik kazandırır (Yıldırım ve Şimşek, 2013: 141). Çalışılan okulun tek şubeli bir köy okulu olması, çevrede çalışma grubuna denk olabilecek başka bir dördüncü sınıf bulunmaması gibi nedenler, bu örnekleme yönteminin seçilme sebeplerindedir.

Çalışma grubu birinci sınıfta zorunlu olarak 12 haftalık uyum ve hazırlık süreci uygulandığı ve okula başlama yaşının 60-66 ay olabildiği ikinci devre öğrencileridir.

Sosyo-ekonomik olarak alt gelir grubunu temsil etmektedir. Öğrencilerle ilgili bilgiler takma isimlerle çalışma raporuna aktarılarak genel özellikleri aşağıda ifade edilmeye çalışılmıştır.

Ayla: Anne ve babası ayrıdır. Anne ve babasından tek çocuktur. Babası, babaannesi ve dedesi ile yaşamaktadır. Ebeveynlerinin her ikisi de ilköğretim mezunudur. Babası mevsimlik işçidir. Yılın belli dönemlerinde özellikle de bahar ve yaz dönemlerinde, şehir dışında çalıştığından öğrenci birkaç ay babasından ayrı kalmaktadır. Babası dışında Ayla'nın derslerine yardımcı olabilecek kimsesi bulunmamaktadır. Zaman zaman anneannesinde kaldığı da olmaktadır. Düzenli bir aile yaşamı bulunmamaktadır. Birinci sınıfa 64 aylık olarak başlamıştır. Çok yoğun bir şekilde okuma hataları yapmaktadır. En sık yaptığı okuma hatası ekleme, ters çevirme, yanlış okuma, sıra atlamadır. Noktalama işaretlerine, vurgu ve tonlamaya dikkat etmeden okumaktadır. Hızlı okuma kaygısı ile okuması hataya meyil vermektedir. Ayla'nın uygulama öncesi okuma durumunu ortaya koyacak nitelikte bazı göstergeler aşağıda sunulmuştur.

Tablo-1: Ayla'nın Uygulama Öncesi Okuma Durumu

AYLA	Seslendirme Ölçeği	Ortam Ölçeği	Soru Ölçeği	Prozodi Ölçeği	Okuma Hızı	Okuma Yüzdesi	Hata Sayısı
Rüyaların Sana Ne Anlatıyor?							
Türü: Bilgilendirici	% 48	%32	% 29	%31	38	% 74	139
Zorluk Derecesi: Kolay							
Kâğıtlar Ülkesi							
Türü:							
Öyküleyici	% 50	% 34	% 38	% 25	40	% 81	164
Zorluk Derecesi:							
Kolay							
Ortalama	% 49	% 33	%33,50	% 28	39	%77,50	151,50

Yanlış analizi envanterine göre (ses ölç.+ ortam ölç.+ soru ölç.) 115,5 puan ortalama ile öğrenci Ayla endişe düzeyindedir. Ayrıca yine okuma yüzdesi sonucu da %92'nin altında olduğundan yine endişe düzeyindedir ve okuma hızı 39 kelimedir.

Prozodi puanı oldukça düşüktür. Neredeyse metnin üçte biri kadar hata yapmıştır. Günlük kayıtlarına göre öğrenci okuma esnasında kâğıda çok fazla eğilmektedir. Okuyamadığı kelimeyi uydurarak seslendirmekte, seslendirdiği kelimenin anlamsız oluşuna aldırmadan okumaya devam etmektedir. Ses tonu zaman zaman çok alçalmakta, özellikle de okumakta zorlandığı kelimeleri seslendirirken duyulamayacak şekilde sesini alçaltmaktadır. Kimi zaman da, özellikle kısa kelimelerde ses tonunu yükselterek bağırma yoluna gitmektedir. Ara ara içinden seslendirme yapmaktadır. Kesik kesik noktalama, vurgu ve tonlamaya dikkat etmeden okuma yapmaktadır.

Ergin: Üç kardeşin en küçüğüdür. Anne ve babası ilkokul mezunudur. Diğer kardeşleriyle arasında 10 yıldan fazla yaş farkı vardır. Annesi ev hanımı, babası ise çiftçidir. Okuma yazmaya en son geçen öğrencidir. Sık sık anlama problemi yaşamaktadır. Çoğu zaman sözlü yönergelerde de anlama sıkıntısı görülmektedir. Okuma ve yazma süreci sorunlu geçmiş, üçüncü sınıfa kadar uzamıştır. Zaman zaman harfleri unuttuğundan, yazamadığından şikâyet etmektedir. Evde derslerine yardımcı olan kimse bulunmamaktadır. Bireysel çalışmalar, ayrı ödevlendirme yapılmaktadır. Verilen ev çalışmalarını yerine getirmediğinden çok fazla ilerleme kaydedilememektedir. Kelimeleri tanımada ve okuduğunu anlamada güçlük yaşamaktadır. Kitap okuma alışkanlığı yoktur. Çalışmalar esnasında en çok devamsızlık yapan öğrencidir. Ayrıca yine devamsızlığı yüzünden son test metinlerinden biri uygulanamamıştır. Ergin'in uygulama öncesi okuma durumunu ortaya koyacak nitelikte bazı göstergeler aşağıda sunulmuştur.

Tablo-2: Ergin'in Uygulama Öncesi Okuma Durumu

Ergin	Seslendirme Ölçeği	Ortam Ölçeği	Soru Ölçeği	Prozodi Ölçeği	Okuma Hızı	Okuma Yüzdesi	Hata Sayısı
Rüyaların Sana Ne Anlatıyor? Türü: Bilgilendirici Zorluk Derecesi: Kolay	% 55	%37	% 29	%25	22	% 75	148

Kâğıtlar							
Ülkesi							
Türü:							
Öyküleyici	% 58	% 41	% 23	% 25	13	%86	183
Zorluk							
Derecesi:							
Kolay							
Ortalama	% 56,50	% 39	% 26	% 25	17,50	% 80,50	165,50

Yanlış analizi envanterine göre (ses ölç.+ ortam ölç.+ soru ölç.); 121,5 puan ortalama ile öğrenci Ergin endişe düzeyindedir. Ayrıca yine okuma yüzdesi sonucu da % 92 ‘nin altında kaldığından yine endişe düzeyinde ve okuma hızı 17,5 kelimdir. Prozodi puanı da yine oldukça düşüktür. Hata sayısına baktığımızda ise neredeyse metnin yarıya yakını hatalı okuduğunu görüyoruz. Günlük kayıtları notlarına göre, grupta okuması en kötü seviyede olan öğrencidir. Heceleyerek okumaktadır. Noktalama işaretlerine dikkat etmeden, vurgu ve tonlama yapmadan okumaktadır. Sık sık duraklamaktadır. Kelimeleri ağızda yuvarlayarak seslendirmektedir, özellikle de okumakta zorlandığı kelimeleri yuvarlayarak anlamsız kelimeler söylemektedir. Çok sık sıra atlama hatası yapmaktadır. Ses tonunu zaman zaman alçaltıp yükseltmektedir, özellikle doğru seslendirebildiği kelimeleri bağırarak, okuyamadığı kelimeleri ise sessizce ifade etmektedir. Duygusuz bir ses tonu vardır. Sık sık uzun aralar ve tereddütler görülmektedir. Zorlanarak okumaktadır.

Büşra: İki kardeşten küçük olanıdır. Annesi ve babası ilkokul mezunudur. Ablası üniversitede okumaktadır. Babası inşaat işçisi, annesi ev hanımıdır. Ailesi eğitime düşkün ve Büşra ile daima ilgili insanlardır. Okumaya ilk geçen öğrencilerdendir. En çok yaptığı kelime hatası tekrarlarıdır. Zaman zaman ekleme yaparak veya kelime sonlarındaki heceleri değiştirerek okumaktadır. Hızlı okuma kaygısı ile noktalama işaretlerine dikkat etmeden okuma yapmaktadır. Okuma hataları nedeniyle etkinlik yönergelerinden yanlış anlam çıkardığından, doğru cevabı bildiği halde yanlış cevap verme sorunu yaşamaktadır. Ayrıca vurgu ve tonlama yapmadan okuma yapmaktadır. Büşra’nın uygulama öncesi okuma durumunu ortaya koyacak nitelikte bazı göstergeler aşağıda sunulmuştur.

Tablo-3: Büşra'nın Uygulama Öncesi Okuma Durumu

Büşra							
	Seslendirme Ölçeği	Ortam Ölçeği	Soru Ölçeği	Prozodi Ölçeği	Okuma Hızı	Okuma Yüzdesi	Hata Sayısı
Rüyaların Sana Ne Anlatıyor?							
<u>Türü:</u>							
Bilgilendirici	% 86	%70	% 64	%43	59	% 93	76
<u>Zorluk Derecesi:</u>							
Kolay							
Kâğıtlar Ülkesi							
<u>Türü:</u>							
Öyküleyici							
<u>Zorluk Derecesi:</u>							
Kolay							
	% 81,5	%63,50	% 67,50	% 43	60	% 93	99,50
Ortalama							

Yanlış analizi envanterine göre (ses ölç.+ ortam ölç.+ soru ölç.) 212,5 puan ortalama ile öğrenci Büşra öğretim düzeyindedir. Ayrıca yine okuma yüzdesi sonucu da %93 le' yine öğretim düzeyinde ve okuma hızı 60 kelimedir. Prozodi puanı %50'nin altında kalmıştır. Hata oranına baktığımızda ise metnin beşte birini hatalı okuduğunu görüyoruz. Günlük kayıtlarına göre okuma esnasında çok fazla tekrar yaptığı, özellikle kelimeleri ilk hecelerinden itibaren tekrarlayarak okuduğu gözlenmiştir. Noktalamaya dikkat etmediği için iki ayrı cümlenin kelimelerini sanki bir cümleymiş gibi okuyarak anlam bozukluğuna yol açmaktadır. Ses tonu yükselip alçalarak pürüzlü bir şekilde okumaktadır. Tonlamaya dikkat etmeye çalışsa da yaptığı okuma hataları nedeniyle ahenkli bir okuma yapamamakta, cümleleri seslendirirken ses tonu dalgalanmaktadır.

Rüveyda: Tek çocuktur. Annesi ortaokul, babası ilkokul mezunudur. Annesi ev hanımıdır, aynı zamanda dönem dönem tarım işçiliği de yapmaktadır. Rüveyda'ya derslerinde daima annesi destek olmuştur. Babası inşaat işçisidir. Okumaya ilk geçen öğrencilerden biri de Rüveyda'dır. Hızlı okuma kaygısı bulunmaktadır. Bu nedenle

noktalama işaretlerine dikkat etmeden okumaktadır. Hızlı okuduğu için yorulup nefessiz kaldığında yanlış yerlerde durduğundan cümlelerde anlam kayması oluşmaktadır. Rüveyda' da da Büşra'daki yanlış anlam çıkarma ve vurgu tonlama hataları görülmektedir. Rüveyda'nın uygulama öncesi okuma durumunu ortaya koyacak nitelikte bazı göstergeler aşağıda sunulmuştur.

Tablo-4: Rüveyda'nın Uygulama Öncesi Okuma Durumu

Rüveyda	Seslendirme Ölçeği	Ortam Ölçeği	Soru Ölçeği	Prozodi Ölçeği	Okuma Hızı	Okuma Yüzdesi	Hata Sayısı
Rüyaların Sana Ne Anlatıyor? Türü: Bilgilendirici Zorluk Derecesi: Kolay	% 77	% 59	% 52	% 50	45	% 90	96
Kâğıtlar Ülkesi Türü: Öyküleyici Zorluk Derecesi: Kolay	% 90	% 69	% 66	% 43	48	% 88	127
Ortalama	% 83,5	% 64	% 59	% 47,50	46,50	% 89	111,50

Yanlış analizi envanterine göre (ses ölç.+ ortam ölç.+ soru ölç.) 206,50 puan ortalama ile öğrenci Rüveyda öğretim düzeyindedir. Ayrıca yine okuma yüzdesi sonucu da % 92 'nin altında olduğundan endişe düzeyinde ve okuma hızı 46,50 kelimedir. Prozodi puanı %50'nin altında kalmıştır. Hata oranına baktığımızda ise metnin dörtte birini hatalı okumuş olduğu görülmektedir. Günlük kayıtlarına göre, sık sık uzun duraklamalar yapmaktadır. Sesi zaman zaman azalarak kesilmektedir. Noktalamaya dikkat etmeye çalışsa da yaşadığı tereddütler ve duraksamalar nedeniyle okumanın ahengi bozulmaktadır. İfadesiz ve duygusuz bir okuma söz konusudur.

Cem: Lisede okuyan bir ablası vardır. Anne ve babası ilkokul mezunudur. Babası şoförlük yapmaktadır. Annesi ev hanımıdır aynı zamanda kendi tarlalarındaki tarım işleriyle de ilgilenmektedir. İlkokulun ilk iki yılında bazı ailevi sorunlar nedeniyle babasıyla ayrı yaşamak zorunda kalmışlardır. O dönemlerde dersleri ile annesi alâkadar olmuştur. Babanın dönüşü ile okuma faaliyetlerinde duraksama yaşamıştır. Sebeplerinden biri babasının Türkçe dersinin önemli olmadığı, matematik dersinin çok daha önemli olduğu, matematiğe daha fazla zaman ayırması gerektiği gibi yönlendirmeleridir. Veli toplantılarında ve bireysel görüşmelerde bu durum velisi ile görüşülmüş ve doğrusu anlatılmaya çalışılmıştır. Ancak okuma hataları yerleştiğinden öğrenci hâlâ seri bir şekilde okuyamamaktadır. Kesik kesik, oldukça yavaş bir okuma yapmaktadır. Noktama işaretlerine dikkat etmemektedir. Zaman zaman okuduğu kelimeleri uzatarak şiveli bir şekilde seslendirmektedir. Cem'in uygulama öncesi okuma durumunu ortaya koyacak nitelikte bazı göstergeler aşağıda sunulmuştur.

Tablo-5: Cem'in Uygulama Öncesi Okuma Durumu

Cem	Seslendirme Ölçeği	Ortam Ölçeği	Soru Ölçeği	Prozodi Ölçeği	Okuma Hızı	Okuma Yüzdesi	Hata Sayısı
Rüyaların Sana Ne Anlatıyor? Türü: Bilgilendirici Zorluk Derecesi: Kolay	% 88	%64	% 29	%28	42	% 87	48
Kâğıtlar Ülkesi Türü: Öyküleyici Zorluk Derecesi: Kolay	% 81	% 58	% 38	% 25	61	% 95	79
Ortalama	% 84,50	% 61	% 33,50	% 26,50	51,5	% 91	64

Yanlış analizi envanterine göre (ses ölç.+ ortam ölç.+ soru ölç.); 179 puan ortalama ile öğrenci Cem endişe düzeyindedir. Ayrıca yine okuma yüzdesi sonucunun da % 92'nin altında olmasıyla yine endişe düzeyindedir ve okuma hızı 51,5 kelimedir. Prozodi puanı çok düşüktür. Günlük kayıtlarındaki notlara göre, öğrenci noktalama işaretlerine dikkat etmeden, heceleyerek okumaktadır. Okuyuşunda sanki bir melodi mırıldanırcasına bir heceleme şekli var. Kâğıdın üzerine çok fazla eğilmektedir. Nefesini ayarlayamadığı için okuma esnasında sık sık yutkunma ihtiyacı hissetmektedir. Monoton bir ses tonuyla okumaktadır.

Mahmut: Üç kardeşin en küçüğüdür. Biri lisede, diğeri ortaokulda iki ablası vardır. Annesi ilkokul, babası ortaokul mezunudur. Annesi ev hanımıdır aynı zamanda tarım işçiliği yapmakta, kendi yetiştirdiği ürünleri pazarda satmaktadır. Babası da yine tarımla uğraşmaktadır. Üçüncü sınıfta evleri yandığından dedesinin evinde onlarla birlikte yaşamaktadırlar. Derslerine ilk başlarda annesi yardımcı olmaktayken şimdi kimse ilgilenememektedir. Okurken çok hızlı okumaya çalışmakta, sürekli olarak kelimeleri yanlış okumaktadır. Aynı zamanda konuştuğu gibi okuyan bir öğrencidir. Örneğin “salıncak” kelimesini “sallangaç” diye seslendirmektedir. Ayrıca çoğu kelimeyi okurken zorlandığında dilinin dönmediğinden şikâyetçi olmaktadır. Noktalama işaretlerine asla dikkat etmemekte, zaman zaman sıra atlamaktadır. O da Rüveyda gibi yanlış yerlerde duraklama yaptığından cümlelerde anlam kayması yaşanmaktadır. Mahmut'un uygulama öncesi okuma durumunu ortaya koyacak nitelikte bazı göstergeler aşağıda sunulmuştur.

Tablo-6: Mahmut'un Uygulama Öncesi Okuma Durumu

Mahmut	Seslendirme Ölçeği	Ortam Ölçeği	Soru Ölçeği	Prozodi Ölçeği	Okuma Hızı	Okuma Yüzdesi	Hata Sayısı
Rüyaların Sana Ne Anlatıyor?							
Türü: Bilgilendirici							
Zorluk Derecesi: Kolay	% 61	%45	% 52	% 37	41	% 83	85

Kâğıtlar							
Ülkesi							
Türü:							
Öyküleyici	% 60	% 40	% 52	% 37	47	% 83	185
Zorluk							
Derecesi:							
Kolay							
Ortalama	% 60,5	% 42,5	% 52	% 37	44	% 83	135

Yanlış analizi envanterine göre (ses ölç.+ ortam ölç.+ soru ölç.); 155 puan ortalama ile öğrenci Mahmut endişe düzeyindedir. Ayrıca yine okuma yüzdesi sonucu da % 92 ‘nin altında kaldığından yine endişe düzeyinde ve okuma hızı 44 kelimedir. Prozodi puanı da yine düşüktür. Hata oranına baktığımızda ise neredeyse metnin dörtte birinden fazlasını hatalı okumuştur. Günlük kayıtları notlarına göre, öğrenci kelime kelime okuma yapmakta, kelimelerin son hecelerini okumadan ya da uydurarak seslendirme yapmaktadır. Sık sık tereddütler yaşamaktadır. Sesi zaman zaman azalarak kesilmektedir. Okuması oldukça monotondur, ifadesiz ve duygusuz bir okuyuş yapmaktadır. Noktalama işaretlerine dikkat etmeden okuduğu için, durmaması gereken yerlerde durarak anlam kaymasına yol açmaktadır. Uydurarak okuma yapmakta, anlamsız kelimeler söylemekte ancak bunun farkına varmadan, kendi okuyuşuna kulak vermeden okuyuşuna devam etmektedir. Seslendirmekte zorlandığı kelimelerde zaman zaman “ne” deyip duraksamaktadır.

Tarık: Üç kardeşin en küçüğüdür. Biri açık lisede biri ortaokulda iki ablası vardır. Annesi ve babası ilkokul mezunudur. Annesi ev hanımıdır. Ayrıca kalp hastasıdır. Babası böbrek hastasıdır ve kendi evinde tamir işleri yapmaktadır. Takılarak okumaktadır. En sık yaptığı okuma hatası kelimelerin özellikle son heceleri değiştirerek yanlış okumasıdır. Ayrıca zaman zaman tekrarlar yapmaktadır. Verilen ev çalışmalarını genelde yapamadan gelmektedir. Derslerine evde yardımcı olacak kişiler bulunmasına rağmen velilerinden zaman zaman ders çalışmaya yanaşmadığı gibi şikâyetler gelmektedir. Diğer derslerde de etkinlik yönergelerini veya problem cümlelerini anlayamamaktan şikâyet etmektedir. Tarık’ın uygulama öncesi okuma durumunu ortaya koyacak nitelikte bazı göstergeler aşağıda sunulmuştur.

Tablo-7: Tarık'ın Uygulama Öncesi Okuma Durumu

Tarık	Seslendirme Ölçeği	Ortam Ölçeği	Soru Ölçeği	Prozodi Ölçeği	Okuma Hızı	Okuma Yüzdesi	Hata Sayısı
Rüyaların Sana Ne Anlatıyor? Türü: Bilgilendirici Zorluk Derecesi: Kolay	% 80	%61	% 35	% 37	42	% 93	87
Kâğıtlar Ülkesi Türü: Öyküleyici Zorluk Derecesi: Kolay	% 69	% 48	% 42	% 37	44	% 91	88
Ortalama	% 74,50	% 54,50	% 38,50	% 37	43	% 92	87,50

Yanlış analizi envanterine göre (ses ölç.+ ortam ölç.+ soru ölç.) 167,50 puan ortalama ile öğrenci Tarık endişe düzeyindedir. Ayrıca yine okuma yüzdesi sonucu da % 92 'ile öğretim düzeyi sınırındadır. Okuma hızı 43 kelimedir. Prozodi puanı %50'nin altında kalmıştır. Hata oranına baktığımızda ise metnin beşte birini hatalı okumuş olduğu görülmektedir. Günlük kayıtlarına göre, öğrencinin ses tonu zaman zaman azalarak kesilmektedir, zorlanarak okumakta kelimeleri uydurmaktadır. Uygun olmayan vurgulama ve tonlama yüzünden anlam kayması oluşmaktadır. İfadesiz ve duygusuz bir ses tonu vardır.

Mine: İki kardeşin büyük olanıdır. Küçük kardeşi henüz okul çağında değildir. Anne ve babası ilkokul mezunudur. Annesi ev hanımı babası sanayide işçidir. Çekingen bir yapısı olduğundan konuşurken zaman zaman kelimeleri uzatarak ya da kesik kesik telaffuz etmekte, okuma yaparken de kelimeleri aynı şekilde seslendirmektedir. Ayrıca okuma esnasında sık sık durmakta ve yutkunmaktadır. Yine Mine de hızlı okuma isteği

nedeniyle noktalama işaretlerine dikkat etmemektedir. Mine'nin uygulama öncesi okuma durumunu ortaya koyacak nitelikte bazı göstergeler aşağıda sunulmuştur.

Tablo-8: Mine'nin Uygulama Öncesi Okuma Durumu

Mine	Seslendirme Ölçeği	Ortam Ölçeği	Soru Ölçeği	Prozodi Ölçeği	Okuma Hızı	Okuma Yüzdesi	Hata Sayısı
Rüyaların Sana Ne Anlatıyor? Türü: Bilgilendirici Zorluk Derecesi: Kolay	% 82	%62	% 70	% 50	49	% 87	80
Kâğıtlar Ülkesi Türü: Öyküleyici Zorluk Derecesi: Kolay	% 79	% 60	% 76	% 50	64	% 96	105
Ortalama	% 80,5	% 61	% 73	% 50	56,50	% 91,50	92,50

Yanlış analizi envanterine göre (ses ölç.+ ortam ölç.+ soru ölç.) 214,50 puan ortalama ile öğrenci Mine öğretim düzeyindedir. Ayrıca yine okuma yüzdesi sonucu da % 91,50 ile yine öğretim düzeyi sınırında ve okuma hızı 56,50 kelimedir. Prozodi puanının %50 olduğunu görüyoruz. Hata oranına baktığımızda ise metnin beşte birini hatalı okumuş olduğu görülmektedir. Günlük kayıtlarına göre sık sık tekrarlar yapmaktadır. Okuma esnasında oldukça heyecanlı bir tavır sergilemektedir. Ara vermeden okuduğu için metni okurken sık sık nefessiz kalmakta, derin nefesler alarak okumaya devam etmektedir. Noktalama işaretlerine dikkat etmeden, duygusuz bir ifade ile okumaktadır. Okuması monotondur. Düşük sesle okumaya devam etmektedir.

Bu araştırmada uygulamanın sınıf temelli bir çalışma olmasından, araştırmacının aynı zamanda sınıfın kendi öğretmeni oluşundan ve öğrencilerin kendilerini daha rahat

hissetmeleri gibi nedenlerden çalışma ortamı olarak öğrencilerin kendi sınıfı tercih edilmiştir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak okumada ses kayıtları, araştırmacı tarafından tutulan günlük kayıtları, doğru okuma ve kelime tanımayı tespit için ses ve ortam ölçekleri, okuduğunu anlamının tespitine yönelik basit ve derinlemesine anlam sorularını içeren soru ölçeği, okuma prozodisinin ölçülmesine yönelik ise Okuma Prozodisi Aşamalı Puanlama Anahtarı kullanılmıştır. Ayrıca öğrencilerin kelime tanıma yüzdeleri ve okuma hızları da ölçülmüştür. Veri toplama araçları detaylı olarak aşağıda açıklanmıştır.

3.3.1. Okumada Ses Kayıtları

Araştırmada verilerin sağlıklı işlenebilmesi için tüm testlerde okutulan metinlerin kaydı için ses kayıt cihazından yararlanılmıştır.

3.3.2. Günlük Kayıtları

Çalışmanın doğasına uygun olarak yapılan tüm çalışmalar boyunca araştırmacı tarafından günlük tutularak yapılan etkinlik süreci, öğrencilerden alınan dönütler, öğrencilerin tutum ve yaklaşımları günlüğe not edilmiştir.

3.3.3. Yanlış Analizi Envanteri

H. Akyol'un (2003) Ekwall ve Shanker'den (1988) uyarladığı Kelime Anlama ve Yüzdeliği Belirleme Kılavuzu ile May (1986)'den uyarlanan Seslendirme ve Ortam ölçeklerinden oluşmaktadır.

3.3.3.1. Ortam Ölçeği

Ortam ölçeği, yanlış okunan kelimeyi öğrencinin kendisinin düzeltmesi, kelime tekrarı yapması, kelime, hece, ses atlaması veya eklemesi, kelimeyi bölerek okuması gibi durumlarda kullanılır. Ortam ölçeğindeki puanlama 0-5 arasındadır.

Tablo-9: H. Akyol ‘un (2003) uyarladığı ortam ölçeği

HATA	PUAN
Hiç okumadı.	0
Okuyamıyor, kelimeyi öğretmen verdi.	1
İlgisiz bir kelime okudu, aynı kelime ve yapıları içermedi.	2
Aynı kelime ve yapıları içerdi.	3
Kendi koyduğu kelime yazarla aynı ifadede.	4
Kendi kendini düzeltti.	5

Ölçeğin puanlama mantığını, uygulamasını şu şekilde örneklendirilebilir. Öğrenci kelimeyi hiç okumadan geçti ise o kelimedenden alacağı puan sıfırdır. Kelimede takılıp bir türlü doğru okuyamıyor ve kelimeyi öğretmen vermiş ise o kelimedenden alacağı puan birdir. Örneğin; öğrenci metindeki “bakışıyla” kelimesini “başıyla” diye seslendirmiş olsun. Burada “başıyla” kelimesi “bakışıyla” kelimesi ile aynı kelime ve yapıları içermediğinden, yani aynı kökten gelmediğinden öğrencinin bu kelimedenden alacağı puan ikidir. Seslendirdiği kelime, metindeki kelime ile aynı kelime ve yapıları içerdi ise o kelimedenden alınacak puan üçtür. Örneğin; “yürüyüşe” kelimesini “yürümeyi” diye okudu ise, kelime kök ve anlam itibariyle aynı yapıları içerdiğinden puanı üç olacaktır. Öğrenci metindeki kelime yerine farklı bir kelime okumasına rağmen, cümlenin anlamı bozulmamış ve yazarın düşüncesiyle aynı anlamı ifade etmiş ise öğrencinin alacağı puan dördür. Öğrenci kelimeyi hatalı okuduğunu fark edip geri dönüp kendisini düzelterek kelimenin doğrusunu okumuş ise alacağı puan beştir.

3.3.3.2. Seslendirme Ölçeği

Seslendirme ölçeği, öğrencinin kelimedeki harflerin ne kadarını doğru seslendirebildiğini ölçmektedir. Seslendirme ölçeğindeki puanlar, okunan kelimedeki harf sayısı ile orantılı olmak üzere 0-n aralığındadır. Orijinal kelime ile okunan karşılaştırıldığında örtüşen harf sayısına göre puan verilmektedir.

Ölçeğin puanlama sistemi aşağıdaki tablo 10'daki gibidir.

Tablo-10: H. Akyol 'un (2003) uyarladığı seslendirme ölçeği

Hata	Puan
Okuduğu kelime ile hiç harf benzerliği yok	0
Okuduğu kelime ile 1 harf benzerliği var	1
Okuduğu kelime ile 2 harf benzerliği var	2
Okuduğu kelime ile n harf benzerliği var	n

Örneklendirmek gerekirse; kelimenin aslı sekiz harfli “haramdır” iken öğrenci “yaramdır” diye seslendirdi ise iki kelime arasındaki ses benzerliği “aramdır” harfleridir. Alınacak puan da sekiz üzerinden yedi puandır. Yani metindeki kelimeyle öğrencinin seslendirdiği kelime arasında ne kadar ses benzerliği var ise o kadar puan alır. Okunan kelimedeki olan ancak metindeki asıl kelimedeki olmayan sesler dikkate alınmaz.

3.3.3.3. Soru Ölçeği

Soru ölçeği anlamayı ölçmek için kullanılan basit ve derinlemesine anlam sorularından oluşmaktadır. Ölçeğin orijinalinde basit anlama soruları, öğrencinin verdiği cevaplarla ilişkili olarak maksimum “2” puan üzerinden değerlendirilmiştir. Derinlemesine anlama soruları ise, yine öğrencinin verdiği cevaplarla ilişkili olarak maksimum “3” puan üzerinden değerlendirilmiştir. Ancak ön test olarak öğrencilere

okutulan metinlerin analizi yapılırken çocukların sorulara verdiği yanıtlardan yola çıkılarak her iki ölçeğe de bir basamak daha eklenmiş ve puanlama aşağıdaki gibi yapılmıştır. Ölçeğin puanlanmasında, araştırmadan elde edilen veriler göz önüne alınarak gerçekleştirilen bu durumun uygulanabilirliğine uzman görüşüne başvurularak karar verilmiştir.

Buna göre basit anlama sorusu puanlarında ölçeğin orijinalinde; “Hiç cevaplanmayan: 0, Yarı cevaplanan: 1, Tam cevaplanan: 2 “ şeklinde 2 puan üzerinden puanlama yapılmaktadır.

Araştırmada kullanılan puan sistemi tablo 11’deki gibidir.

Tablo-11: Basit Anlama Soru Ölçeği

Puan	Verilen Cevaplar
0	Hiç cevaplanmayan
1	Soru ile alakası olmayan ilgisiz cevap
2	Yarı cevaplanan
3	Tam cevaplanan

Derinlemesine anlam soruları için ise orijinal ölçekte; “Hiç cevaplanmayan: 0, Yarı cevaplanan: 1, Beklenen ama eksik cevap: 2, Tam ve etkili cevap: 3” şeklinde 3 tam puan üzerinden hesaplanma yapılmaktadır (Akyol, 2016: 100).

Araştırmada kullanılan derinlemesine anlam soruları ölçeği Tablo-12’deki gibidir.

Tablo-12: Derinlemesine Anlam Soru Ölçeği

Puan	Verilen Cevaplar
0	Hiç cevaplanmayan
1	Soru ile alakası olmayan ilgisiz cevap
2	Yarı cevaplanan
3	Beklenen ama eksik cevap
4	Tam ve etkili cevap

Bu uygulamalar sonucunda her bir ölçekten (ortam– seslendirme–soru ölçekleri) öğrencinin alması gereken toplam puan ve aldığı toplam puan ayrı ayrı bulunur. Sonra bu puanların yüzdesi “alınan puan / toplam puan” formülü ile yine ayrı ayrı hesaplanır. Son olarak da tüm ölçeklerin yüzdelik puanları toplanarak son puan değerine ulaşılır.

Alınan puanlara göre öğrencinin okuma seviyeleri aşağıdaki gibidir. (Aktaran: Dündar, 2014: 368)

- a) 180 puan ve aşağısı “Endişe Düzeyidir”
- b) 180–240 puan aralığı: ”Öğretim düzeyidir
- c) 240 puan ve üstü: “Bağımsız düzeydir”

3.3.4. Kelime Tanıma Yüzdesi

Kelime tanıma yüzdesi, öğrencinin 60 saniyelik sesli okuma sırasında doğru olarak okuduğu kelimelerin yüzdesi hesaplanarak belirlenir. Bu yüzde, doğru okunan kelimelerin sayısının, toplam okunan kelimelerin sayısına (doğru veya yanlış) bölünmesi ile hesaplanır.

$$\frac{\text{Doğru Okunan Kelime Sayısı}}{\text{Okunan Toplam Kelime Sayısı}}$$

Öğretimsel okuma düzeyi genelde doğru kelime tanıma oranının %92-98 olduğu aralığı gösterirken, bağımsız okuma düzeyi ise doğruluk oranın yüzde %99-100 olduğu aralığı işaret etmektedir (Akyol vd., 2014: 10).

3.3.5. Okuma Hızı

“Okuma hızını belirlemek üzere basitçe 60 saniyelik sesli okuma süresince öğrencinin doğru olarak okuduğu kelimeler hesaplanır. Doğru olarak okunan kelimeler, ilk olarak yanlış okunan fakat öğrenci tarafından düzeltilen kelimeleri de içermektedir. Değerlendirme sürecinin doğru bir şekilde yürütülebilmesi için önemli olanın öğrencilerin sadece hızlı okuması değil, kelimeleri doğru bir şekilde seslendirmesi ve prozodik okumaya dikkat etmesi gerektiği unutulmamalıdır.

Türkiye’de öğrencilerin okuma hızlarına ilişkin sınıf bazında ve dönemlik standartlaştırılmış normlar bulunmamaktadır. Sadece Güneş (2000, aktaran; Güneş, 2013) tarafından yapılan çalışmalarda çok sayıda uygulamalar gerçekleştirilmiş ve bu uygulamalardan yola çıkılarak bazı ölçütler geliştirilmiştir.

Öğrencilerin okuma hızına ilişkin elde edilen bilgiler, aşağıdaki tabloda yer alan değerlerle karşılaştırılarak öğrenciler hakkında bir kanıya varılabilir.” (Akyol vd., 2014: 11)

Tablo-13: Güneş ‘in (2013) Geliştirdiği Sınıf Bazında Hedeflenen Okuma Oranları
Sınıf Bazında Hedeflenen Okuma Oranları

Bir Dakikalık Sürede Okunması Gereken Doğru Kelime Sayısı			
Sınıf Düzeyi	Sonbahar	Kış	İlkbahar
1	0-10	10-50	30-90
2	30-80	50-100	70-130
3	50-110	70-120	80-140
4	70-120	80-130	90-140
5	80-130	90-140	100-150
6	90-140	100-150	110-160
7	100-160	120-180	130-180
8	110-160	120-180	130-180

Tabloda da görüldüğü üzere dördüncü sınıf öğrencileri için kelime sayısı 70 ile 140 kelime arasındadır.

3.3.6. Hata Sayısı

Öğrencilerin okurken yaptıkları atlayıp geçmeler, eklemeler, öğretmen tarafından verilen kelimeler, tekrarlar, yanlış okumalar ve ters çevirmeler okuma hataları olarak sayılır (Akyol, 2016: 103).

3.3.7. Okuma Prozodisi

Öğrencinin 60 saniyelik sesli okuyuşu okuma prozodisi aşamalı puanlama anahtarı üzerinden değerlendirilir. İlk önce öğrencinin okuması kaydedilir. Eğitim öğretim yılının başında, bir öğrencinin puanlama anahtarının her bir boyutundan aldığı puanların toplamı 8 ve altında ise kaygı verici bir durum söz konusu değildir. Ancak okul yılının sonunda öğrencinin sınıf düzeyine uygun bir metni okuyarak aldığı puanlar 8 veya daha az ise bu durum öğrencinin ek değerlendirmeye ihtiyaç duyduğunu göstermektedir (Akyol vd., 2014: 13).

Tablo-14’de okuma prozodisi aşamalı puanlama anahtarı değerlendirme ölçütleri yer almaktadır.

Tablo-14: Okuma Prozodisi Aşamalı Puanlama Anahtarı

Boyut	1	2	3	4
İfade ve Ses Düzeyi	İfadesiz ve duygusuz bir okuma sesi var. Okuyucu adeta Sözcükleri sadece söylemiş olmak için okumakta. Metni doğal şekilde okuma için az çaba göstermekte. Düşük sesle okuma eğilimindedir.	Okuma sesinde bazı ifade özellikleri var. Okuyucu metnin bazı bölümlerinde sesini doğal konuşmaya yakın kullanmakta ancak diğer bölümlerde bunu yapmamakta. Halen düşük sesle okumaktadır.	Metnin büyük kısmında okuyucunun Sesi doğal konuşmaya Benzemekte. Arada bir ifadesiz ve duygusuz okuma görülmekte. Metin boyunca ses düzeyi genellikle uygundur.	Metin boyunca İfadenin verdiği duyguyu yansıtarak okur. Doğal şekilde okumakta. İfade ve ses düzeyi metni yorumlamasına göre değişmekte.
Anlam Üniteleri ve Tonlama	Okuma monotondur. Anlam ünitelerine, Kelime gruplarına dikkat ederek okumuyor, çoğunlukla kelime-kelime okumakta.	Sıklıkla iki üç kelimelik gruplar halinde okumakta. Bu gruplamalar akışta kopukluğa neden olmaktadır. Uygun olmayan vurgulama ve tonlama nedeniyle cümle bitişleri anlaşılır şekilde değildir.	Ara vermeden Okumakta, cümle ortasında nefes almak için duraksama ve kısmen de okumada kopukluk görülmekte; vurgulama/tonlama makuldür.	Genellikle kelime gruplarına ve anlam ünitelerine dikkat ederek okumakta, Uygun gruplamalar ifadelerin duygusal özelliklerini ortaya çıkarmakta.
	Sık sık uzun	Metinde		

Pürüzsüzlük	aralar, tereddütler, yanlış başlangıçlar, sesin azalarak kesilmesi, tekrarlar ve / veya Birden fazla deneme görülmekte.	duraksama ve tereddütlerin daha sık görüldüğü ve okumayı bozduğu birkaç “ sorunlu nokta” vardır.	Belirli sözcük ve/veya yapıların neden olduğu zorluklar nedeniyle pürüzsüzlükte bazı kesintiler görülmekte.	Arada bir kesilen okuma genelde pürüzsüzdür. Kelime ve yapı zorlukları çoğunlukla kendi kendini düzeltme yoluyla çabucak çözülür.
Hız	Yavaş ve zorlanarak okumaya devam ediyor.	Orta derecede yavaş okuyor.	Hızlı ve yavaş okumanın düzensiz bir karışımı görülür.	Sürekli olarak konuşma biçiminde okuma söz konusudur.

Zutell ve Rasinski (1991) tarafından geliştirilmiş ve Yıldırım, Yıldız ve Ateş (2009) tarafından Türkçe’ ye çevrilmiştir.

Öğrencinin bu anahtardan alacağı en düşük puan 4, en yüksek puan 16’dır. Hesaplama yaparken öğrencinin puanlama anahtarından aldığı puan 16’ya bölünerek öğrencinin prozodi puan yüzdesi bulunmuş olur.

3.4. Verilerin Toplanması

İlk iş olarak öğrencilere dördüncü sınıf Türkçe ders kitabından bir öyküleyici, bir de bilgilendirici olmak üzere iki metin seçilmiş ve bu metinlere Ateşman’ın (1997)’de geliştirdiği Okunabilirlik formülü uygulanmıştır. Daha sonra hiç görmedikleri bu iki metin öğrencilere okutularak okumaları ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınmıştır. Okuma bittikten sonra öğrenciden metinle ilgili soruları yazılı olarak okuduğu kâğıdın arkasına cevaplandırması istenmiştir. Her öğrenci için okudukları metinlerin yazılı olarak çıktısı alınmıştır. Daha sonra ses kayıt cihazından okumalar dinlenmiş, dinleme yapılırken hem 1 dakika içinde okudukları yer belirlenmiş, hem de öğrencilerin yaptıkları hatalar metin üzerinde belli işaretlemeler yaparak tespit edilmiştir. Örneğin; öğrenci kelimeyi yanlış telaffuz etti ise o kelimenin altı çizilerek öğrencinin söylediği kelime yazılmıştır. Şayet öğrenci kelimeyi yanlış okuyup sonradan kendisi düzeltti ise kendi düzeltti anlamında “k.d.” yazılmıştır. Yahut kelimeyi tekrarladı ise “t” , kelime veya sıra atladı ise “atladı” yazılarak atladığı alan not edilmiştir. Metinler tekrar dinlenerek yapılan işaretlemeler kontrol edilmiştir. Bu işlemten sonra verilerin toplanma süreci dört aşamada gerçekleştirilmiştir.

Birinci aşamada okuma hızlarını belirlemeye yönelik veri toplama araçlarında değinilen formül kullanılarak kelime tanıma yüzdesi her metin için ayrı ayrı hesaplanmış ve sınıf düzeyini belirlemek için metinlerin aritmetik ortalamaları alınmıştır. Veriler bilgisayara girilmiştir. İkinci aşamada ise 1 dakika içinde okudukları doğru okunan ve öğrencinin önce yanlış okuduğu ama geri dönerek düzelttiği kelimeler temel alınarak okuma hızları hesaplanmıştır. Bu hesaplama da yine okunan her metin için yapılmış ve sınıf düzeyi ile ilgili bir fikir verebilmesi adına aritmetik ortalamalar alınmıştır. Veriler Güneş (2013)'in geliştirdiği tablo ile kıyaslanarak bilgisayara girişi yapılmıştır.

Üçüncü aşamada, öğrencilerin prozodi düzeylerini belirlemek için Zutell ve Rasinski (1991) tarafından geliştirilen ve Yıldırım, Yıldız ve Ateş (2009) tarafından Türkçe 'ye çevrilen "Okuma Prozodisi Aşamalı Puanlama Anahtarı" kullanılmıştır. Dördüncü ve son aşamada ise metinlerin üzerine notlar alınmış, kılavuz kâğıtlar incelenerek seslendirme, ortam ve soru ölçekleri hesaplamaları her metin için ayrı ayrı yapılmış ve aritmetik ortalamaları alınarak öğrencilerin akıcı okuma düzeyleri tespit edilmiştir. Daha sonra veriler bilgisayar ortamına aktarılmıştır.

3.5. Verilerin Toplanma Süreci

Ön test sonuçları değerlendirilip öğrenci seviyeleri belirlendikten sonra, öğrencilerin akıcı okuma düzeylerini geliştirmek için uygulanacak akıcılığı geliştirme programı hazırlanmıştır. Hazırlanan Akıcılığı Geliştirme Eylem Planına geçmeden önce ön test metinlerinin okunabilirlik sonuçları ele alınacaktır.

Metinlerin okunabilirlik düzeyleri hesaplanırken Ateşman (1997) tarafından Türkçe 'ye uyarlanan okunabilirlik formülü kullanılmıştır. Çalışmada kullanılan metinlerin hece (seslem), sözcük ve cümle sayıları tespit edilmiştir. İki boşluk arasındaki her öge (otografik bakış açısı), sözcük olarak nitelendirilmiştir. Dilbilimsel olarak cümle görülen her öbek cümle kabul edilmiştir. Nokta (.), soru işareti (?), iki nokta (:) ve üç nokta (...) ile biten sözcük toplulukları cümle kabul edilirken, virgülle bağlanan sıralı bağlı cümleler tek bir cümle olarak düşünülmüştür. Bu işlemde sonra toplam hece sayısının toplam sözcük sayısına bölünmesiyle ortalama sözcük uzunluğu (X_1), toplam sözcük sayısının toplam cümle sayısına bölünmesiyle ortalama cümle

uzunluğu (X_2) hesaplanmış, ardından veriler formüle yerleştirilmiş ve okunabilirlik puanı tespit edilmiştir. Okunabilirlik formülü şöyledir:

$$\text{Okunabilirlik Puanı} = 198,825 - 40,175X_1 - 2,610X_2$$

X_1 = Hece olarak ortalama kelime uzunluğu

X_2 = Kelime olarak ortalama cümle uzunluğu

Ateşman (1997: 74) tarafından geliştirilen okunabilirlik aralıkları Tablo 15’de gösterilmiştir.

Tablo-15: Ateşman Tarafından Geliştirilen Okunabilirlik Aralıkları

Okunabilirlik Derecesi	Okunabilirlik Puanı
Çok Kolay	90-100
Kolay	70-89
Orta Güçlükte	30-49
Zor	30-49
Çok Zor	1-29

(Aktaran: Temur, 2003)

Bu değerlere göre ön test ve son test metnlerinin okunabilirlik düzeyleri Tablo 16’daki gibidir.

Tablo-16: Ön Test ve Son Test Metnlerinin Ortalama Kelime-Cümle Uzunlukları Ve Okunabilirlik Düzeyleri

Metin	Türü	Ortalama Kelime Uzunluğu	Ortalama Cümle Uzunluğu	Okunabilirlik Puanı	Okunabilirlik Düzeyi
Rüyaların Sana Ne Anlatıyor?	Bilgilendirici Metin Ön test metni	2,66	8,44	70	Kolay
Kâğıtlar Ülkesinde	Öyküleyici Metin Ön test metni	2,616	6,079	78	Kolay

Temizlik	Bilgilendirici Metin	116,909	21,506	60,41	Orta güçlükte
	Son test metni				
Mutfaktakiler	Öyküleyici Metin	96,82	14,14	87,8	Kolay
	Son test metni				

3.5.1. Hazırlık Süreci

Hazırlık sürecinde öncelikle velilerle bir toplantı yapılarak uygulanacak Akıcılığı Geliştirme Programı hakkında bilgi verilmiş, onlara programın amacından, uygulama sürecinden ve bu süreçte üzerlerine düşen paydan bahsedilmiş ve destekleri istenmiştir. Daha sonra Milli Eğitim Bakanlığı'nın dördüncü sınıf Türkçe ders kitabı olarak seçtiği kitaptan biri bilgilendirici, diğeri öyküleyici metin olmak üzere iki adet serbest okuma metni seçilmiştir. Özellikle bu metinlerin seçilme sebebi kitaptaki diğeri metinlere nazaran, kelime sayısı ve içerik olarak en uygun metinler olmalarıdır.

Seçilen metinlerin okumaları kayıt altına alınıp öğrenci seviyeleri belirlendikten sonra Akıcılığı Geliştirme Programı için bir eylem planı hazırlanmıştır. Türkçe ders kitaplarındaki metinler bir oturumda bitirilemeyecek kadar uzun olduğundan ve kelime sayılarının dördüncü sınıf metinlerine göre fazla olduğundan dolayı etkinliklerde kullanılan metinler farklı kitaplardan yararlanılarak kullanılmıştır. Akyol (2016)'a göre dördüncü sınıf öğrencilerinin düzeyine uygun okuma parçalarının kelime sayısı en fazla 200 kelime olmalıdır. Hangi metnin ne zaman kullanılacağı planlanarak haftalık bir çalışma çizelgesi oluşturulmuştur (Tablo 17). Çizelgeye uygun biçimde çalışmalar yürütülmüştür.

Uygulama ders saatinde yapıldığından ve ayrıca öğrencilerin kendilerini daha rahat hissetmeleri adına sınıfın kendi dersliğinde gerçekleştirilmiştir. Çalışmada 31 öyküleyici, 4 bilgilendirici, 4'ü manzum 9 fabl, 5 tekerleme (her tekerleme ayrı bir metinle birlikte aynı oturumda uygulanmıştır), biri üç ayrı parçaya ayrılarak aynı zamanda çalışmak üzere toplamda (4+3=7 oturum) 5 şiir, (şiirlerin iki tanesi aynı

zamanda şarkı sözüdür), 4 okuyucu tiyatrosu olmak üzere toplamda 58 ayrı metin kullanılmıştır. Metinlerin beş tanesi aynı zamanda dinleme metnidir.

3.5.2. Uygulama Süreci

Araştırma 2016-2017 eğitim öğretim yılının ikinci döneminde araştırmacının kendi sınıfında kendisi tarafından uygulanmıştır. Resmi tatiller ve zorunlu tatiller dışında çalışma, toplamda 55 oturum gerçekleştirilerek plana uygun bir şekilde (zaman çizelgesinde kaydırma yapılarak) uygulanmıştır.

Öğrenciler program ve yapılacak çalışmalar hakkında bilgilendirilmiştir. Kullanılan akıcı okuma yöntemleri yapılandırılarak bir oturumda birden fazla yöntem kullanılmıştır. Akıcılığı Geliştirme Programı, sınıf temelli olup öğrencilerin akıcı okuma becerilerini geliştirmek için ilgili alan yazın incelenerek hazırlanmıştır.

3.5.2.1. Akıcılığı Geliştirme Programı

Programla olumlu etkisi araştırmacılarla göz önüne serilen tekrarlı okuma, eşli okuma, eko okuma, koro okuma, sıralı okuma ve okuyucu tiyatrolarının sınıf bazında uygulanabilecek bir formata getirilmesi amaçlanmıştır. Buna göre bir oturumda birden fazla yöntem yapılandırılarak kullanılmış böylece öğrencinin hem sıkılmasının önüne geçilmiş, hem de çalışma monotonluktan çıkmış dolayısı ile de uygulanan tüm yöntemlerin faydalarından yararlanılmış, çok boyutlu ve eğlenceli bir çalışma yürütülmüştür. Ayrıca kullanılan metinlerin tek bir türden oluşmaması da yine öğrenciyi çalışma süresince etkinliklerde daha aktif ve daha istekli yapmıştır.

Öğrenciler kendi akranları olan sınıf arkadaşlarıyla işbirliği içinde okuma çalışmalarını yapmış, zaman zaman çeşitli yarışmalar yapılarak öğrencilerin sürece katılması daha da eğlenceli hale getirilmeye çalışılmıştır. Ayrıca süreçte kullanılan okuyucu tiyatrosu metninin biri, okulda düzenlenen velilere ve öğrencilere yönelik anneler günü programında sahnelenmiştir. Eşli okuma çalışması yapılırken öğrencilerin ilk seferde birbirlerinden farklı okuma seviyelerinde olmasına, sonraki eşleşmelerde eşit seviyelerde olmalarına, en önemlisi de seçilen tüm metinlerin öğrencilerin ilgisini

çekecek, düzeylerine uygun ve çok uzun olmayan kısa metinler olmasına dikkat edilmiştir. Akıcılığı Geliştirme programı esnek bir yapıya sahiptir ve tüm öğretmenlerin sınıflarında özellikle de Türkçe derslerinde rahatlıkla uygulayabileceği bir çalışmadır.

Program uygulanırken her oturumda, belirlenen tüm akıcı okuma yöntemleri uygulandığından eylem planında sadece hangi haftada hangi metinlerin kullanılacağı yer almıştır. Programın uygulanışı ayrıca ele alınacaktır. Tablo 17’de; kullanılan metinler, türleri ve hangi zaman diliminde kullanıldığı yer almaktadır.

Tablo-17: Akıcılığı Geliştirme Programı Eylem Planı

Hafta	Pazartesi	Salı	Çarşamba	Perşembe	Cuma
1. HAFTA	Tilki ile Leylek <i>Manzum Fabl</i>	Armağan <i>Öyküleyici</i>	İnsanlık Dersi <i>Öyküleyici</i>	Yarım Çorap <i>Öyküleyici</i>	Eşek ile Deve <i>Tekerleme Kral Öyküleyici</i>
2. HAFTA	Tema Vakfı <i>Bilgilendirici</i>	Paydos <i>Öyküleyici</i>	Öküz ile Kurbağa <i>Fabl</i>	Güvercin ile Karınca <i>Manzum Fabl</i>	Tosun Paşa <i>Öyküleyici</i>
3. HAFTA	İki Kuş <i>Tekerleme</i>	Trafik Kuralları <i>Bilgilendirici</i>	Elimizdekilerin Kıymeti <i>Öyküleyici</i>	Liderlik <i>Öyküleyici</i>	Mustafa Kemal’i Gördüm <i>Şiir/Dinle- me Metni</i>
4. HAFTA	Defterin Macerası <i>Öyküleyici</i>	Metre <i>Tekerleme</i>	Yaralı Güvercin <i>Öyküleyici</i>	Tuzağı Görmedik- ten Sonra <i>Öyküleyici</i>	Boyalı Kırlangıç <i>Öyküleyici</i>
5. HAFTA	Yıldızlar <i>Bilgilendirici dinleme metni</i>	Kurtarma <i>Öyküleyici</i>	Birliğin Önemi <i>Fabl</i>	Vatani Görev <i>Öyküleyici</i>	Ne Mutlu Türküm Diyene <i>Şiir</i>
6. HAFTA	Çevre Temizliği <i>Öyküleyici</i>	Atatürk ve Cemil <i>Öyküleyici</i>	İki İnatçı Keçi <i>Fabl/ Dinleme Metni</i>	Terazi <i>Tekerleme</i>	Tatlı Dil <i>Bilgilendi- rici</i>
				En İyi Dost <i>Öyküleyici</i>	

7. HAFTA	Musa 'nın Yeni Pabuçları <i>Öyküleyici</i>	Tüycan 1. Bölüm <i>Şiir</i>	Tüycan 2. Bölüm <i>Şiir</i>	Tüycan 3. Bölüm <i>Şiir</i>	Unutulan En Önemli Şey <i>Öyküleyici</i>
8. HAFTA	Öküz ile Kurbağa <i>Manzum</i> <i>Fabl</i>	Maket Ev <i>Öyküleyici</i>	Millet <i>Tiyatro Metni</i>	Malı <i>Saygı</i> <i>Öyküleyici</i>	Büyüklerle Köle İle Aslan <i>Öyküleyici</i>
9. HAFTA	Yardım- sever Enes <i>Öyküleyici</i>	Bayrak <i>Şiir</i>	İsraf Haramdır <i>Öyküleyici</i>	Mektup (Hacivat- Karagöz) <i>Tiyatro</i> <i>Metni/dinle-</i> <i>me metni</i>	Sonsuz Güven <i>Öyküleyici</i>
10. HAFTA	Ağustos Böceği ile Karınca <i>Manzum</i> <i>Fabl</i>	Sonsuz Güven <i>Öyküleyici</i>	Bu Vatan Kimin? <i>Şiir</i>	Diş Ağrısı <i>Öyküleyici /</i> <i>Dinleme</i> <i>Metni</i>	Hacivat Karagöz <i>Tiyatro</i> <i>Metni</i>
11. HAFTA	Annelik Kursu <i>Tiyatro</i> <i>Metni</i>	Fedakâr Kadın <i>Öyküleyici</i>	Ayakkabı Tamircisi <i>Öyküleyici</i>	Balıklar <i>Tekerleme</i> Aslan, Eşek Tilki <i>Fabl</i>	Atmaca İle Baykuş <i>Fabl</i>

3.5.2.2. Programın Uygulanışı

Öncelikle öğrencilere program hakkında bilgi verilmiş, çalışmaların nasıl gerçekleşeceği ve kullanılacak yöntemlerin uygulaması anlatılmıştır. Çalışmalar yapılırken öğrencilerle fikir alışverişinde bulunularak sürece dâhil olmaları, böylece daha yararlı ve verimli bir süreç yaşamaları sağlanmıştır.

Çalışmalar, genel olarak özetlemek gerekirse şu şekilde yürütülmüştür. Her defasında çalışmaya başlamadan önce işlenecek metin, fotokopi ile çoğaltılarak öğrencilere dağıtılmıştır. Araştırmacı tarafından birkaç defa örnek okuma yapılmıştır. Onlardan öncelikle metni on beş defa tekrarlı olarak, kendi seslerini duyabilecekleri şiddette sesli okumaları istenmiştir. Tekrarlı okuma tamamlandıktan sonra öğrenciler

öncelikle bir zayıf, bir iyi okuyucu olacak şekilde eşleştirilmiştir. Eşler sırayla birbirlerine okumalar yapmış, takip eden öğrenci okumalar sırasında arkadaşına dönütler verip hatalarını fark ettirerek düzeltmesini sağlamıştır. Daha sonra aynı eşler sırası ile eko, sıralı ve koro okumalar yapmıştır. Çalışmalarını tamamlayan gruplarda eş değişikliğine gidilerek aynı çalışmalar yeni eşlerle de yaptırılmıştır. Her öğrencinin en az üç defa farklı öğrencilerle eşleşmesine dikkat edilmiştir. Son eşleşmelerde aynı okuma seviyesindeki öğrenciler eşleştirilmiştir. Tüm gruplar işlerini bitirdikten sonra bütün sınıf hep birlikte metne uygun olan, onların tercih ettiği bir yöntem seçilerek okumalar yapmıştır. Manzum türde metinlerde öğrenciler daha çok zevk aldığından özellikle koro ve eko okumalar tercih edilmiştir. Bilgilendirici ya da öyküleyici metinlerde öğrencilerin tercihi sıralı okumadan yana olmuştur. Zaman zaman öyküleyici metinlerin uygun olanlarında okuyucu tiyatrosu şeklinde de çalışılmıştır. Çalışma sonunda öğrencilere aynı metni evde ailelerine de okumaları ve bu yöntemlerden istedikleri birini seçerek onlarla birlikte uygulamaları söylenmiştir. Çalışmalar yapılırken öğrenci davranışları, karşılaşılan pürüzler mutlaka günlük defterine not edilmiştir.

İleriki haftalarda zamanı daha verimli kullanabilmek ve tekrarlı okuma sırasında sınıfta oluşan gürültüyü de en aza indirebilmek adına, zaman zaman tekrarlı okuma çalışmasını öğrencilerden bir gün önceden evde yaparak gelmeleri istenmiştir. Bunun için ertesi gün işlenecek metin öğrencilere bir gün önceden dağıtılmış, örnek okumalar yapıldıktan sonra onlardan tekrarlı okuma çalışmasını evde velileri ile birlikte yapmaları istenmiştir. Tekrarlı okuma çalışmasının en az on beş defa olması gerektiği ancak kendileri isterse daha da fazla yapabilecekleri söylenmiştir. Bazı günler çalışma sonlarında öğrenciler sırası ile metinleri okumuş ve diğer öğrencilerle birlikte yapılan okuma hatalarının üzerinde durulmuş böylece çocukların yapılan akıcı okuma hataları ve prozodi üzerine daha da yoğunlaşmaları sağlanmıştır.

Dinleme metinleri işlenirken şu aşamalar uygulanmıştır; metinlerin yazılı olduğu kâğıtlar, üzerlerinde hiçbir noktalama işareti olmadan öğrencilere dağıtılmıştır. Akıllı tahtadan metnin sesli hali dinletilmiş, bu esnada öğrencilerden ses dosyasını çok dikkatli bir şekilde dinlemeleri ve okuyucunun seslendirişine göre metnin noktalama işaretlerini yerleştirmeleri, anlam ünitelerini belirlemeleri istenmiştir. Öğrencilerin işaretlemeleri dikkatlice yapabilmesi için ses dosyası birkaç defa dinletilmiştir. İşaretlemeler bitince hep birlikte akıllı tahtaya yansıtılan metnin noktalama işaretli hali

gözden geçirilmiş, gerekli düzeltmeler yaptırılmış, işaretledikleri anlam üniteleri üzerinde konuşulmuştur. Daha sonra diğer akıcı okuma çalışmalarına geçilmiştir.

Tiyatro metinleri ile çalışılırken ise şu işlemler gerçekleştirilmiştir; metinler yine her öğrenciye basılı olarak dağıtılmıştır. Metindeki karakterler sayısına göre birkaç grup oluşacak şekilde öğrencilere dağıtılmıştır. Onlardan metnin öncelikle tamamını beş defa, kendi karakterlerini ise on defa tekrarlı olarak okumaları istenmiştir. Okumaları biten gruplar tahtaya gelerek metnin duygusuna ve konusuna uygun bir şekilde okuyarak hikâyeyi canlandırmaları istenmiştir. Her grup seslendirme çalışmasını bitirdikten sonra aralarında karakter değişikliğine gidilerek (özellikle Hacivat-Karagöz metinlerinde) yeniden okuma yapmaları istenmiştir. Daha sonra hep birlikte hangi karakteri hangi öğrenci daha iyi seslendirdi ise onlardan yeni bir grup oluşturarak bir kere daha tüm sınıfa okuma yapmaları istenmiştir.

Çalışmayı tekdüzelikten kurtarmak, öğrencilerin sıkılmalarını önlemek ve süreci daha verimli geçirebilmek için yöntemlerin uygulanmasında zaman zaman bir takım değişiklikler yapılmıştır. Örneğin okuma etkinliklerine kelime tekrar modeli de eklenmiştir. Günlük kayıtlarına göre haftalık çalışma zamanlarında yapılan etkinlikler ve gözlemler aşağıda özetlenmiştir.

1. HAFTA: Bu haftada etkinliklerde dört öyküleyici metin, bir manzum fabl ve bir tane de tekerleme kullanılmıştır. Metin öğrencilere dağıtılmış ve araştırmacı tarafından noktalamaya, vurgu ve tonlamaya, anlam ünitelerine dikkat çekerek üç-dört kez örnek okumalar yapılmıştır. Önce öğrenciler 15 defa tekrarlı okuma yapmışlardır. Daha sonra araştırmacı öğrencileri eşleştirmiştir. Eşleşmelerde önce farklı seviyedeki öğrenciler, son turlarda da aynı seviyedeki öğrenciler eşleştirilerek çalışmalar yürütülmüştür. Her eşleşmede öğrenciler sırasıyla eşli okuma, eko okuma ve koro okumalar yapmışlardır. Okumalar eşler değiştirilerek en az üç tur boyunca tekrar edilmiştir. Tüm gruplar görevlerini tamamladıktan sonra öğrencilerin tercih ettiği yöntemlerden biri seçilerek sınıfın tamamı ile birkaç kez okuma yapılarak etkinlikler sonlandırılmıştır. Öğrenciler fabl ve tekerlemede eko ve koro okumayı tercih etmişlerdir. Öyküleyici metinlerde ise tercihleri sıralı okumadan yana olmuştur. Günlük kayıtlarına göre öğrencilerin çalışmalardan zevk alarak istekle etkinlikleri yerine getirdikleri, özellikle hayvanlarla ilgili olan metinlerle eğlenerek çalıştıkları gözlenmiştir.

2. HAFTA: İkinci haftada iki öyküleyici, biri manzum iki fabl ve bir bilgilendirici metin işlenmiştir. Etkinlikler aynen birinci haftadaki sırayla yürütülmüştür. Öğrenciler tüm sınıfla yürütülecek okuma etkinlikleri için öyküleyici ve bilgilendirici metinlerde sıralı okumayı, diğerlerinde ise eko ve koro okumayı tercih etmişlerdir. Günlük kayıtlarına göre tekrarlı okumalar yapılırken sınıfta biraz gürültü olduğu gözlenmiş, öğrencilerden bazılarından arkadaşlarının sesleri yüzünden kendi okuyuşlarına odaklanamadıklarına dair şikâyetler gelmiştir. Öğrenciler bu konuda araştırmacı tarafından uyarıldıktan sonra bu sorunun bir nebze olsun düzeldiği, şikâyetlerin kesildiği gözlenmiştir.

3.HAFTA: Üçüncü haftada üç öyküleyici, bir bilgilendirici, aynı zamanda dinleme metni olan bir şiir ve bir tekerleme metni kullanılmıştır. Şiir hariç diğer metinlerde etkinlikler önceki haftalardaki gibi yürütülmüştür. Şiir, dinleme metni olduğundan etkinliklerin uygulanışı şu şekilde gerçekleştirilmiştir. Metin, fotokopi ile çoğaltılarak öğrencilere dağıtılmıştır. Daha sonra akıllı tahtadan birkaç defa öğrencilere dinletilmiş bu esnada ara ara durdurularak okuyuşun nasıl yapıldığı, ses tonunun nasıl ayarlandığı, nerelerde duraklamalar yapıldığı gibi konular hakkında hep birlikte incelemeler yapılmış, öğrencilerin fikirleri alınmıştır. Bunlardan sonra okuma etkinlikleri önceki haftalarda yapıldığı şekliyle gerçekleştirilmiştir. Bu haftada öğrenciler tüm sınıfla birlikte yürütülecek okuma etkinlikleri için nesir türdeki metinler için sıralı okumayı, manzum türdeki metinler için koro ve metnin tamamının her öğrenci tarafından sırayla okunmasını tercih etmişlerdir. Günlük kayıtlarına göre tekrarlı okumalarda gürültü sıkıntısı yaşanmaya bu haftada da devam edilmiştir. Bu nedenle hem gürültünün önüne geçebilmek hem de zamandan kazanabilmek adına tekrarlı okumaların evde yapılmasına karar verilmiştir. Bunun için ertesi gün çalışılacak metin, bir gün önceden öğrencilere dağıtılarak araştırmacı tarafından örnek okumalar yapılmış ve öğrencilerden tekrarlı okumayı evde velileri ile birlikte yapmaları istenmiştir.

4.HAFTA: Dördüncü haftada beş öyküleyici bir tekerleme metni kullanılmıştır. Okuma etkinliklerine bu hafta sıralı okuma da eklenmiş, eşler birlikte yaptıkları etkinliklerde metinleri cümle cümle sırayla okumuşlardır. Tüm sınıfla yapılacak okuma etkinlikleri için öğrencilerin tercihi yine sıralı okumadan yana olmuştur. Bu etkinliği daha eğlenceli hale getirmek için öğrencilerle bir oyun oynamaya karar verilmiştir. Buna göre araştırmacı tarafından öğrencilere karışık olarak sıra numaraları verilmiş ve

sıralı okumayı bu sırayla yapmaları istenmiştir. Sırasını şaşırın ya da unutan öğrenci bir ceza puanı alacak, beş ceza puanına ulaşan öğrenci arkadaşlarına ya taklit yapacak ya da şarkı söyleyecektir. Hiç ceza puanı almayan öğrenciler oyunun galipleri sayılacaktır. Günlük kayıtlarına göre tekrarlı okumanın evde yapılmış olması hem gürültü sorununu çözmeye yardımcı olmuş, hem fazladan zaman kaldığından ekstradan etkinlikler yapılmasına (yarışmalar gibi) olanak sağlamıştır. Ayrıca yine kayıtlara göre öğrenciler bu haftada yapılan yarışmadan zevk almışlar, yarışma sayesinde dikkatlerini daha uzun süre koruyabilmişlerdir.

5.HAFTA: Beşinci haftada kullanılan metinlerin ikisi öyküleyici, biri bilgilendirici dinleme metni, biri fabl, biri de şiirdir. Okuma etkinlikleri dördüncü haftada uygulandığı şekliyle gerçekleştirilmiştir. Dinleme metni etkinlikleri yapılırken öncelikle metin üzerinde herhangi bir noktalama işareti olmadan çoğaltılarak öğrencilere dağıtılmıştır. Daha sonra yine diğer dinleme metninde olduğu gibi akıllı tahtadan örnek okumalar dinletilmiştir. Dinleme esnasında dikkatli olmaları, okuyucunun seslendirişine göre noktalama işaretlerini yerleştirmeleri ayrıca anlam ünitelerin yerlerini belirlemek için de yine işaretlemeler yapmaları istenmiştir. Metin birkaç defa dinletildikten sonra metnin noktalama işaretli hali tahtada açılmıştır. Öğrencilerin işaretlemeleri, anlam üniteleri üzerine konuşmalar yapılmıştır. Daha sonra diğer okuma etkinliklerine geçilmiştir. Tüm sınıfla yapılacak okuma etkinlikleri için nesir türünde metinler için yine sıralı okumayı, şiir için ise koro okumayı tercih etmişlerdir. Günlük kayıtlarına göre bu haftada koro okuma çalışması esnasında çeşitli gruplar oluşturularak (kızlar-erkekler, ya da tek ve çift numaralılar gibi) bu gruplar arasında uyumlu ve doğru okuma yarışmaları yapılmıştır. Yine kayıtlara göre eko okuma çalışmaları esnasında bazı öğrencilerin metinden okuma yapmadığı sadece dilden okunanları tekrarladığı gözlenmiştir. Bunun için etkinlikler tamamlandıktan sonra araştırmacı gözlemine öğrencilere aktarmış ve çalışmaların olması gerektiği şekilde yapılmasının öneminden bahsedilmiş, öğrencilerden bu konuda daha titiz olmaları istenmiştir. Ayrıca bu haftanın şiiri aynı zamanda bir şarkı sözü olduğundan müzik dersinde de şiirin şarkı hali öğrenilmiştir.

6.HAFTA: Altıncı haftanın metinleri üç öyküleyici, bir tekerleme, bir fabl (dinleme metni), bir tane de dinleme metnidir. Bu haftada yapılan okuma etkinlikleri önceki hafta ile aynı şekilde gerçekleşmiştir. Dinleme metnindeki işleyiş de yine önceki dinleme metninde olduğu gibi gerçekleşmiştir. Günlük kayıtlarına göre bu haftada tüm

sınıfla okuma etkinliklerinin yerine öğrencilerle birlikte akıcı okuma yarışması yapmaya karar verilmiştir. Yarışma şu şekilde yapılmıştır. Önce araştırmacı tarafından nelerin hata olarak değerlendirileceği konusunda açıklama yapılmıştır. Buna göre, atlamalar, ters çevirmeler, tekrarlar, eklemeler, yanlış okumalar hata olarak sayılacaktır. Her öğrenci sırayla tüm metni okuyacak, diğer öğrenciler ve araştırmacı okuyan kişiyi takip edecek ve hatalarını belirleyerek kaydedecek. Okuma tamamlandıktan sonra o kişinin okuması ile ilgili yorumlar yapılmış ve hataları belirlenmiştir. Yarışma sonunda tüm öğrenciler ve hata sayıları listelenmiş, en az hata yapan günün akıcı okuma şampiyonu olarak sınıf panosunda sergilenmiştir. Öğrencilerden gelen istek üzerine bu yarışmaya program sonuna kadar edilmesine ve program sonunda en çok birinci olan öğrencinin tüm yarışmanın galibi olarak ilan edilmesine karar verilmiştir.

7. HAFTA: Bu haftanın metinleri iki öyküleyici ve üç bölüme ayrılmış bir şiirdir. Şiir Türkçe dersinde işlenecek metin olup uzun olduğu için üç bölüme ayrılmıştır. Böylece program Türkçe dersinin etkinlikleri içine serpiştirilerek uygulanmıştır. Okuma etkinliklerine aynı şekilde devam edilmiştir. Bu haftada da geçen hafta başlanılan günün akıcı okuma şampiyonu yarışması yapılmaya devam edilmiştir. Günlük kayıtlarına göre öğrencilerin okuyuşlarının başlangıca göre daha seri olmasına rağmen hâlâ kelime hataları görüldüğü ifade edilmiştir.

8.HAFTA: Bu hafta üç öyküleyici, bir manzum fabl ve ilk defa bir tiyatro metni kullanılmıştır. Günlük kayıtlarına göre okuma yöntemlerine önceki etkinliklere ilaveten öğrencilerin kelime hatalarını gidermeye katkısı olacağı düşüncesi ile kelime tekrar modeli de eklenmiştir. Buna göre eşli okuma esnasında takip eden öğrenci, eşinin kelime hatalarını belirlemiş, okuma bittikten sonra arkadaşına kelime tekrar etkinliği yaptırmıştır. Her kelimeyi ilk defada doğru okuyabilene kadar tekrarlı bir şekilde okumalar yaptırmıştır. Eğer eşin kelime tekrar etkinliğine rağmen hâlâ hatalı okuduğu kelime var ise bu defa o kelimeyi bir kâğıda beş defa yazmasını yazarken de okumasını sağlamıştır. Yazma işlemi bittikten sonra metni bir kere daha okutmuş ve böylelikle okuma hatalarının giderilmesi sağlanmıştır. Kayıtlara göre günün akıcı okuma şampiyonu yarışmasına tiyatro metni dışında diğer metinlerde devam edilmiştir. Tiyatro metni ise şu şekilde işlenmiştir. Örnek okumalar araştırmacı tarafından yapıldıktan sonra metindeki her karakter bir öğrenciye dağıtılarak üç ayrı grup oluşturulmuştur. Her öğrenci öncelikle kendi rollerinin yazılı olduğu bölümlerde tekrarlı okuma yapmıştır. Karakterler değiştirilerek çalışmalar yeniden yapılmıştır. Daha sonra grup içinde sırayla

karakterlerini okuyarak okuyucu tiyatroları yapmışlardır. Grup çalışmaları tamamlandıktan sonra gruplar sırayla tahtaya çıkararak metnin konusuna ve duygusuna uygun bir şekilde okuyarak hikâyeyi canlandırmışlardır. Daha hep birlikte hangi karakteri duygusunu vererek en iyi kimin okuduğu belirlenmiştir. En iyi okuyanlarla metnin tekrardan okumaları yapılmıştır. Son olarak okumalar tamamlandıktan sonra aynı karakterlerin aynı anda okuma yapması kaydıyla koro okumalar yapılmıştır.

9.HAFTA: Dokuzuncu haftanın metinleri bir şiir, bir tiyatro, üç tane de öyküleyici metindir. Günlük kayıtlarına göre öyküleyici metin ve şiirde önceki haftadaki okuma etkinlikleri aynı şekilde bu haftada da gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerden şiiri ezberlemek istediklerini söyleyenler olmuştur. Aynı akıcılık yarışmasına bu metinlerde de devam edilmiştir. Bu haftanın tiyatro metni aynı zamanda dinleme metni olduğundan örnek okumalar akıllı tahtadan dinlenilerek yine gerekli işaretlemeler yaptırılmış, karakterlerin seslendirilişine dikkat çekilmiştir. Diğer tiyatro metinlerinde olduğu gibi aynı şekilde çalışmalar tamamlanmıştır. Kayıtlardaki notlara göre öğrenciler tiyatro metinlerinden çok zevk aldıklarını, bu metinleri oynamak istediklerinden söz etmişlerdir. Ayrıca bu haftanın öyküleyici metinlerinde çalışmalar tamamlandıktan sonra metindeki konuşma bölümlerini paylaşarak okumalar yapmak istemişlerdir. Öğrencilerin isteğine uygun olarak yarışmaya geçilmeden önce diğer okuma etkinliklerinin ardından metinlerin bölümleri karakterler ve anlatıcı olarak öğrencilere dağıtılmış ve okumalar yapılmıştır. Okuyan öğrenciler değiştirilmiş, tüm öğrencilerin okuma yapmış olmasına dikkat edilerek etkinlik tekrarlanmıştır.

10. HAFTA: Onuncu haftanın bir şiir, bir manzum fabl, biri dinleme metni olan iki öyküleyici metin ve bir tane de tiyatro metni bulunmaktadır. Fabl, şiir ve öyküleyici metnin okuma etkinlikleri önceki haftalarda yapıldığı gibi gerçekleşmiştir. Dinleme metni ve tiyatro metinlerinin işlenişi de yine önceki haftalarda aynı türdeki metinlerin işleniş şekliyle yürütülmüştür. Günlük kayıtlarına göre bu hafta öğrencilerden çalıştıkları tiyatro metinlerinden birini canlandırmak istediklerine dair istekler gelmiştir. Ayrıca işlenen şiir aynı zamanda şarkı sözü olduğundan yine müzik dersinde şarkı hali de öğrenilmiştir.

11. HAFTA: Son haftanın metinleri, iki öyküleyici metin, iki fabl, bir tekerleme ve bir de tiyatro metnidir. Bu haftadaki çalışmalar da önceki haftalarda metin türlerine göre yapılan çalışmalarla benzer şekilde yürütülmüştür. Haftanın son gününde tüm

etkinlikler tamamlandıktan sonra altı haftadır yürütülen günün akıcı okuma şampiyonu yarışmasında en çok birinci olan kişi belirlenmiş ve mangala oyunu ile ödüllendirilmiştir. Günlük kayıtlarına göre öğrencilerin ısrarı üzerine bu haftanın tiyatro metni okuldaki anneler günü programında canlandırılmaya karar verilmiştir.

3.6. Verilerin Analizi

Verilerin analiz edilmesinde, veri toplama araçları bölümünde bahsedilen seslendirme, ortam, soru, prozodik okuma ölçekleri, okuma hızı ve okuma yüzdesi formülleri kullanılmıştır. Öğrencilerin her metin için hata sayıları ve hata yüzdeleri belirlenmiştir. Ön test ve son test metinleri her bir öğrenci için tüm ölçekler bazında incelenerek sonuçlar elde edilmiş, edinilen sonuçların ön test ve son test için ayrı ayrı ortalamaları alınmıştır. Yanlış analizi envanterine göre öğrencilerin hangi düzeyde oldukları belirlenmiştir. Alınan sonuçlar ışığında öğrencilerin ön test ve son test değerleri yine aynı ölçekler bazında karşılaştırılarak uygulanan Akıcılığı Geliştirme Programı'nın öğrencilerin durumlarında bir değişiklik oluşturup oluşturmadığı, oluşturdu ise ne düzeyde olduğu incelenmiştir. Yine yanlış analizi envanterine göre son olarak geldikleri düzeyler belirlenerek veriler analiz edilmeye çalışılmıştır.

Yapılan araştırma sonucunda elde edilen verilerin sunumunda öncelikle yüzde ve tekrar sıklıkları kullanılarak elde edilen verilerin bir bütün olarak okuyucuya sunulması amaçlanmıştır. Bu verilerin açıklanması ve yorumlanmasında nitel analiz yöntemlerinden betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın güvenilirliğini artırmak amacıyla uygulama süreci detaylı biçimde sunulmaya çalışılmıştır. Buna ek olarak sıklıkla doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Uygulama sürecinin planlanması sürecinde uzman görüşlerine başvurulmuştur. Aynı zamanda ölçme araçlarından elde edilen verilerin alanyazında sunulan kategorilerle eşleştirilmesi sürecinde de uzman görüşlerinden faydalanılmıştır. Oluşacak hataların önüne geçebilmek ve daha güvenilir sonuçlara ulaşabilmek için tüm hesaplamalar üç ayrı zaman diliminde en baştan yapılmış, gözden kaçan hatalar varsa düzeltmeler yapılarak en doğru sonuca ulaşmaya gayret edilmiştir.

BÖLÜM 4

BULGULAR VE YORUM

4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın birinci alt problemi, “Hazırlanan akıcılığı geliştirme programının ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin akıcı okuma becerilerini geliştirmede etkisi nedir?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu alt probleme dair bulgular ve yorumlar, öğrencilerin akıcı okuma becerileri olan doğruluk, okuma hızı ve prozodi puanları ön test ve son test sonuçları Tablo 18’ de gösterilerek analiz sonuçları açıklanmaya çalışılmıştır.

Doğruluk için kelime tanıma yüzdesi, hız için bir dakikada okunan doğru kelime sayısı, prozodi için ise okuma prozodisi aşamalı puanlama anahtarı sonuçları temel alınmıştır.

Tablo-18: Birinci Alt Probleme Dair Analiz Sonuçları

<i>Öğrenciler</i>	DOĞRULUK		HIZ		PROZODİ	
	Ön Test	Son Test	Ön Test	Son Test	Ön Test	Son Test
AYLA	% 77,50	% 90	39	74	% 28	%87
BÜŞRA	% 93	% 100	60	110	%43	%93
CEM	% 91	% 97,50	42,50	77	% 26,50	% 81
ERGİN	% 80,50	% 90	33,5	59	% 25	%68
MAHMUT	% 83	% 90,50	44	72	% 37	% 65

MİNE	% 91,50	% 100	56,50	89	% 50	% 93
RÜVEYDA	% 89	% 98	46,50	98,50	% 46,50	% 93
TARIK	% 92	% 96	43	69,50	% 37	% 68,50

Tablo 18’ de de görüldüğü üzere 11 hafta boyunca uygulanan Akıcılığı Geliştirme Programı, bütün öğrencilerin akıcı okuma becerileri olan doğruluk, hız ve okuma prozodilerinde ön test ve son test verilerine göre gözle görülür bir artış sağlamıştır. Sınıf bazında akıcı okuma becerileri sonuçları ön test ve son test verilerine göre şu şekilde yansımıştır:

Doğruluk puanı ortalama olarak % 87,18 ‘den % 95,25’ e yükselmiştir. Doğruluk ortalaması endişe düzeyinden bağımsız düzeye yükselmiştir.

Okuma hızı ortalama olarak 45,62 kelimedenden 81,12 kelimeye çıkmıştır. Bu sonuçlarla sınıf seviyesi olan (70-140) kelime aralığı yakalanmış olmaktadır.

Okuma Prozodisi ise, ortalama olarak %36, 62’ den %81,06’ ya yükselmiştir. Yine okuma prozodisinde de artışın iki kattan daha fazla olduğu görülmektedir.

Tüm bu değerler karşılaştırıldığında uygulanan programın, akıcı okuma becerileri üzerinde olumlu bir etkisi olduğu, öğrencilerin tamamının beceri alanlarında ön teste göre gelişme gösterdiği sonucuna ulaşılmaktadır.

4.2 İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın ikinci alt problemi “Akıcılığı geliştirme programının ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin soru ölçeği bazında okuduğunu anlama becerilerini geliştirmede etkisi nedir?” şeklinde biçimlenmiştir.

Ön test metni olan “Rüyaların Sana Neler Anlatıyor?” metninde 3 tane basit anlamaya, 2 tane de derinlemesine anlamaya dayalı toplamda 5 soru sorulmuştur. Soruların tam puanı $(3 \times 3) + (4 \times 2) = 17$ tam puan üzerinden değerlendirilmiştir. Yine ön

test metni olan “Kâğıtlar Ülkesinde” metni için 3 tane basit, 3 tane de derinlemesine anlam sorusu sorulmuştur. Soruların toplam puanı $(3 \times 3) + (3 \times 4) = 21$ tam puan üzerinden hesaplanmıştır.

Son test metni olan “Temizlik” metninde 3 tane basit, 2 tane de derinlemesine anlam sorusu sorulmuştur. Soruların toplam puanı $(3 \times 3) + (4 \times 2) = 17$ üzerinden değerlendirilmiştir. Yine son test metni olan “Mutfaktakiler” metni için ise 3 tane basit anlam, 3 tane de derinlemesine anlam soruları sorulmuştur. Soruların toplam puanı $(3 \times 3) + (3 \times 4) = 21$ tam puan üzerinden hesaplanmıştır.

Bu alt probleme ilişkin veriler Tablo 19’da ifade edilmiştir.

Tablo-19: İkinci Alt Probleme Dair Analiz Sonuçları

Öğrenciler	Ön Test Sonuçları	Son Test Sonuçları
AYLA	% 33,5	% 62
BÜŞRA	% 67,5	% 89
CEM	% 33,5	% 70,5
ERGİN	% 26	% 58
MAHMUT	% 52	% 70,5
MİNE	% 73	% 92
RÜVEYDA	% 59	% 84
TARIK	% 38,5	% 75

Elde edilen yüzde değerler aşağıdaki düzeyler doğrultusunda yorumlanmıştır.

Bağımsız düzey %90 – 100

Öğretilebilir düzey % 70 – 89

Endişe düzeyi % 70’den aşağı (Aktaran: Sidekli, 2010: 109)

Tablo 19’daki soru ölçeğinin ön test ve son test verilerini karşılaştırdığımızda, uygulanan Akıcılığı Geliştirme Programı’nın öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri

üzerinde olumlu yönde bir etki bıraktığı açıkça görülmektedir. Sınıf bazında ortalama puanları karşılaştırıldığında ise, puanların % 49,18'den % 75,5 'e yükseldiği görülmektedir. Öğrencilerin sınıf olarak anlama bazında ortalamalarının endişe düzeyinden öğretim düzeyine çıktığı görülmektedir. Bireysel olarak incelendiğinde ise endişe düzeyinde olan beş öğrencinin öğretim düzeyine yükseldiğini, öğretim düzeyinde olan bir öğrencinin bağımsız düzeye yükseldiğini, iki öğrencinin ise endişe düzeyinde kalmalarına rağmen puanlarını arttırdıkları görülmektedir. Tüm öğrencilerin soru ölçeği puanlarında artış yaşanması, akıcı okuma yöntemlerinin okuduğunu anlama becerileri üzerindeki olumlu etkisi olduğu sonucunu desteklemektedir.

4.3. Üçüncü Alt Problem İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın üçüncü alt problemi “Araştırma öncesi ve sonrasına göre öğrencilerin okuma seviyelerinde bir değişiklik gözlenmiş midir?” şeklinde biçimlenmiştir. Öğrencilerin araştırma öncesi ve sonrasında akıcı okuma seviyeleri Yanlış Analizi Envanteri sonuçlarına göre karşılaştırılmıştır. Tablo 20’de üçüncü alt probleme ait bulgular yer almaktadır.

Tablo-20: Öğrencilerin Ön Test Ve Son Test Akıcı Okuma Seviyeleri

Öğrenciler	Ön Test YAE Toplam Puanı	Ön Test Akıcı Okuma Seviyesi	Son Test YAE Toplam Puanı	Son Test Akıcı Okuma Seviyesi
AYLA	115,50	Endişe Düzeyi	207,50	Öğretim Düzeyi
BÜŞRA	212,50	Öğretim Düzeyi	289	Bağımsız Düzey
CEM	179	Endişe Düzeyi	235	Öğretim Düzeyi
ERGİN	121,50	Endişe Düzeyi	203	Öğretim Düzeyi
MAHMUT	155	Endişe Düzeyi	225	Öğretim Düzeyi
MİNE	214,50	Öğretim Düzeyi	264	Bağımsız Düzey
RÜVEYDA	206,50	Öğretim Düzeyi	261	Bağımsız Düzey
TARIK	167,50	Endişe Düzeyi	235,50	Öğretim Düzeyi

Yanlış analizi envanterine göre; 180 puan ve aşağısı “Endişe Düzeyi”, 180-240 puan aralığı ”Öğretim Düzeyi”, 240 puan ve üstü “Bağımsız düzeydir”.

Bu bilgilere göre program uygulanmadan önce öğrencilerin beş tanesinin endişe, diğer üç tanesinin ise öğretim düzeyinde olduğu görülmektedir. Akıcılığı geliştirme Programı uygulandıktan sonra ise Ayla'nın, Mahmut'un, Ergin'in, Cem ve Tarık'ın endişe düzeyinden öğretim düzeyine yükseldikleri, özellikle de Cem ve Tarık'ın bağımsız düzey sınırı olan 240 puana oldukça yaklaştıkları, Büşra, Mine ve Rüveyda'nın ise öğretim düzeyinden bağımsız düzeye yükseldikleri görülmektedir. Sonuçlara göre tüm öğrenciler Akıcılığı Geliştirme Programı'na katılmadan önceki okuma seviyelerini programla bir üst düzeye taşımışlardır. Öğrencilerin ön test ve son test verileri karşılaştırıldığında okuma seviyelerinde artış olduğu dolayısıyla olumlu yönde bir değişiklik yaşandığı sonucuna ulaşılmıştır.

BÖLÜM 5

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. Sonuç

Bu araştırmada ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerine farklı akıcı okuma yöntemlerinden oluşan ve farklı türdeki metinlerden yararlanılarak hazırlanmış bir Akıcılığı Geliştirme Programı uygulanmış, uygulanan bu programın akıcı okuma becerilerinin geliştirmedeki etkisi incelenmiştir.

On bir hafta boyunca hazırlanan program öğrencileri sıkılmayacak şekilde, katılımlarını daha da eğlenceli hale getirmeye çalışılarak uygulanmıştır. Uygulama öncesinde ve sonrasında biri öyküleyici biri bilgilendirici olmak üzere ikişer metin ön ve son test olarak kullanılmış, sonuçları değerlendirilmiştir.

Araştırmanın birinci alt problemi, hazırlanan Akıcılığı Geliştirme Programı'nın ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin akıcı okuma becerilerini geliştirmedeki etkisi ile ilgilidir. Bunun için öğrencilerin akıcı okuma becerileri olan doğruluk, hız ve prozodi düzeyleri incelenmiştir. Doğruluk için "Kelime Tanıma Yüzdesi" formülü sonuçları kullanılmıştır. Hız için öğrencilerin bir dakikada okudukları kelime sayıları, prozodi için ise "Okuma Prozodisi Aşamalı Puanlama Anahtarı" kullanılmıştır.

Doğruluk için "Kelime Tanıma Yüzdesi" sonuçlarını incelediğimizde araştırma öncesine göre, uygulanan Akıcılığı Geliştirme Programı sonrasında tüm öğrencilerin yüzdeler oranlarını arttırdıkları, hatta iki öğrencinin %100'lük bir sonuca ulaştıkları görülmektedir. Sınıf bazında ortalama % 87,18 'den % 95,25' e yükselmiştir. Bu değerler hazırlanan programın akıcı okuma becerisi olan doğruluğu geliştirmede olumlu bir etkisi olduğunu kanıtlamaktadır.

Hız için öğrencilerin uygulama öncesi ve sonrasında bir dakikada okudukları ortalama kelime sayılarını karşılaştırıldığında ise yine tüm öğrencilerin kelime sayılarını arttırdıkları görülmektedir. Sınıf ortalaması ise dakikada 45,62 kelimedenden 81,12 kelimeye yükselmiştir. Dördüncü sınıf kelime aralığı olan (70-140) kelime aralığını

yakalamıştır. Bu değerler, akıcılığı geliştirme programının akıcı okuma becerilerinden olan okuma hızını arttırma konusunda da olumlu sonuçlar doğurduğunu göstermektedir.

Okuma prozodisi için okuma prozodisi aşamalı puanlama anahtarı ön test ve son test sonuçları karşılaştırıldığında, yine tüm öğrencilerin puanlama anahtarı yüzdelerinin arttığı görülmektedir. Özellikle bazı öğrencilerin prozodi yüzdelerinde yüzde elliye yakın bir artış olmuştur. Sınıf ortalaması incelendiğinde ise okuma prozodisi ortalamasının % 36,62' den % 81,06'ya yükseldiği görülmektedir. Bu sonuçlar akıcılığı geliştirme programının, bir akıcı okuma becerisi olan prozodi üzerinde olumlu yönde bir etkisi olduğunu doğrulamaktadır.

Araştırmanın ikinci alt probleminde Akıcılığı geliştirme programının ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin soru ölçeği bazında okuduğunu anlama becerilerini geliştirmede etkisi öğrenilmeye çalışılmıştır. Bunun için öğrencilerin ön test soru ölçeği ortalamaları ile son test soru ölçeği ortalamaları karşılaştırılmıştır. Ortalama sonuçlarına göre tüm öğrencilerin soru ölçeği yüzdelerinin akıcılığı geliştirme programı ile arttığı görülmektedir. Bu artış öğrencilerin akıcı okuma becerilerinin geliştikçe, okuduğunu anlama becerilerinin de geliştiğinin bir göstergesidir. Başka bir şekilde ifade etmek gerekirse, akıcı okuma becerileri ile okuduğunu anlama arasında doğrudan bir ilişki olduğunun bir kanıtıdır. Bu araştırma ile akıcı okuma becerilerinin geliştirilmesi, anlama becerilerinin geliştirilmesinde olumlu bir etkisinin olduğu sonucunu ortaya çıkarmıştır

Üçüncü alt problemi ise araştırma öncesi ve sonrasında öğrencilerin akıcı okuma seviyelerinde bir değişiklik olup olmadığı ile ilgilidir. Öğrencilerin akıcı okuma seviyelerinin belirlenmesinde yanlış analizi envanteri; H. Akyol'un (2003) Ekwall ve Shanker' den (1988) uyarladığı Kelime Anlama ve Yüzdeliği Belirleme Kılavuzu ile May (1986) dan uyarlanan Seslendirme ve Ortam ölçekleri kullanılmıştır. Ön test yanlış analizi envanteri ortalamalarına göre çalışmaya katılan sekiz öğrenciden beşinin endişe düzeyinde, diğer üçünün ise öğretim düzeyinde olduğu belirlenmiştir. On bir haftalık uygulama sonrasında yapılan son test yanlış analizi envanteri ortalamalarının sonuçlarına göre ise endişe düzeyinde olan beş öğrencinin de bir üst düzey olan öğretim düzeyine yükseldikleri, hatta içlerinden ikisinin bağımsız düzey sınırı olan 240 puan sınırına (240) puana yaklaştıkları belirlenmiştir. Öğretim düzeyinde olan diğer üç öğrencinin ise, bir üst seviyeye yani bağımsız düzeye ulaştıkları belirlenmiştir. Tüm öğrenciler uygulanan program sonrasında seviyelerini bir üst düzeye çıkarmışlardır. Bu

sonuçlar da bize öğrencilerin araştırma öncesi ve sonrası akıcı okuma seviyelerinde olumlu bir artış olduğu sonucunu göstermektedir.

Sonuç olarak elde edilen tüm bu veriler, uygulanan Akıcılığı Geliştirme Programının ğrencilerin doğruluk, hız, prozodi gibi akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerini geliştirmede başarılı bir yöntem olduğunu ortaya koymuştur.

5.2. Tartışma

Bu bölümde, ilkokul dördüncü sınıf ğrencilerinin akıcı okuma becerilerini geliştirebilme amacıyla uygulanan Akıcılığı Geliştirme Programı ile ilgili alanyazında yapılan benzer türdeki araştırmaların uygulama yöntemleri ve sonuçları karşılaştırılarak tartişılmıştır.

Bu araştırma sonucunda, okuma becerilerinden olan doğruluğun diğer beceri alanlarına göre en az gelişme gösterilen alan olmasına karşın, ön test ve son test sonuçları karşılaştırıldığında kullanılan akıcı okuma yöntemlerinin doğruluk becerisinin gelişmesinde olumlu etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Sınıf ortalama olarak doğrulukta %95,25 'e yükselirken iki öğrencinin son test doğruluk puanı %100' e ulaşmıştır. Doğruluk puanının en az gelişme gösterilen alan olma nedenlerinden biri olarak öğrencilerin ön test doğruluk puanlarının diğer beceri alanları kadar çok düşük bir oranda olmaması gösterilebilir. M. Akyol'un (2014) araştırmasında da benzer şekilde en az gelişim doğruluk becerisinde görülmüştür. Sidekli'nin (2010) araştırma sonuçlarında ise öğrencilerin hatasız okuma düzeylerinin % 95'in üstüne çıktığı ve "bağımsız düzeye" yükseldikleri görülmüştür. Yıldırım ve diğerlerinin (2012) araştırma sonuçlarında doğruluk ile ilgili herhangi bir bulgu sunulmazken ayır ve Ulusoy'un (2014) araştırmalarında da yine öğrencilerin doğruluk puanlarında artış olduğu gözlenmiştir. Başka bir ifade ile okuma becerilerinden olan doğruluğun geliştirilmesinde akıcı okuma yöntemlerinin olumlu bir etkisi olduğu görüşü araştırmaların sonuçlarıyla da desteklenmiş olmaktadır.

Araştırmanın hız alanındaki sonuçlarına baktığımızda sınıf ortalamasının büyük oranda bir artış göstererek kelime sayısı olarak sınıf aralığını yakaladığı görülmektedir. Benzer şekilde yine Keskin (2012), Yıldırım ve diğerleri (2012), M. Akyol (2014),

Çayır ve Ulusoy'un (2014) araştırma bulguları da akıcı okuma yöntemlerinin hız becerisinde de ilerleme olduğu yönündedir. Diğer bir deyişle okuma hızının artırılmasında akıcı okuma yöntemlerinin olumlu etkisi olduğu diğer araştırmaların sonuçlarıyla da desteklenmiş olmaktadır.

Prozodi becerisi için araştırmanın sonuçları incelendiğinde en çok gelişmenin bu alanda yaşandığını görmekteyiz. Benzer şekilde M. Akyol'un (2014) araştırmasında da aynı sonuç gözlenmiştir. Yine Keskin'in (2012) araştırmasında da prozodinin gelişmesinde en etkili yöntemin yapılandırılmış akıcı okuma yöntemi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde Yıldırım ve diğerlerinin (2012), Çayır ve Ulusoy'un araştırma sonuçlarında da prozodi lehine anlamlı farklılıklar olduğu ortaya çıkmıştır. Bu sonuçlardan hareketle prozodini gelişmesinde akıcı okuma yöntemlerinin etkili olduğunu, en fazla etkinin de yapılandırılmış akıcı okuma yönteminde yaşandığı belirtilebilir.

Araştırmanın okuduğunu anlama ile ilgili sonuçlarına bakıldığında ise öğrencilerin ortalamalarının endişe düzeyinden öğretim düzeyine çıktığını görülmektedir. Benzer şekilde diğer araştırmalarda da Keskin (2012), Yıldırım ve diğerleri (2012), M. Akyol (2014), Çayır ve Ulusoy'un (2014) öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerinde gelişme olduğu belirtilmiştir.

Akıcı okumayı geliştirme programı, okuma becerilerinin gelişimine katkı sağlayan birçok unsuru bünyesinde bulundurmaktadır. Bu unsurlar; çalışmalardaki devamlılık, okuma becerileri üzerinde etkililiği yüzlerce araştırma ile kanıtlanmış olan teknikleri (Cohen (1986), Yılmaz (2006), Dündar ve H. Akyol (2014), Duran ve Sezgin (2012), Keskin (2012) v.b.) bir arada barındırması, dönütler ve öğrencilerin seviyesine uygun eğlenceli metinler şeklinde ifade edilebilir. Bu da öğrencilerin aynı anda çoklu deneyimler içerisinde olması anlamına gelmektedir. National Reading Panel (2000) tarafından yayınlanan raporda yukarıda ifade edilen faktörlerin öğrencilerin akıcı okuma ve anlama becerilerini geliştirmede etkili oldukları ifade edilmiştir.

Son olarak yapılan bu araştırma, akıcı okuma yöntemlerinin uygulanış biçimi, kullanılan materyallerin çeşitliliği, uygulama esnasında öğrencilerden maksimum verim alabilmek için çeşitli sınıf içi yarışmalarla çalışmayı eğlenceli hale getirmesi, ortaya

koymuş olduğu sonuçlar ve akıcılığı geliştirme programının nasıl uygulanacağına yönelik sunduğu detaylı içerik tüm eğitim paydaşları için önem arz etmektedir.

5.3. Öneriler

Araştırmanın bu bölümünde, elde edilen bulgu ve sonuçlardan yola çıkılarak öğretmenlere ve araştırmacılara aşağıdaki önerilerde bulunulmuştur.

Bu çalışma dördüncü sınıf öğrencilerinin akıcı okuma becerilerini geliştirmek amacıyla eylem araştırması deseninde uygulanan nitel bir çalışma olmuştur. Çalışma on bir haftalık bir zaman diliminde 55 ders saati boyunca uygulanmıştır. Araştırma sonucunda katılımcıların akıcı okuma seviyeleri bir sonraki basamağa yükselmiş, doğru okuma, hız, prozodi ve okuduğunu anlama becerileri puanları artmıştır. Araştırma sonunda tüm alanlarda daha iyi bir seviye için çalışmanın süresinin daha uzun tutulabileceği veya öğrencilerin okuma hatalarının türlerine yönelik kişisel ek çalışmalar yapılabileceği kanaati oluşmuştur. Bu nedenle tüm katılımcıların bağımsız seviyeye çıkmasını isteyen araştırmacılar için uygulama süresi daha uzun tutulabilir, hatta çalışma yıl boyunca yapılarak çok daha ileri düzeyde sonuçlar elde edilebilir. Çalışmanın daha uzun tutulması okuma hatalarının üzerine daha çok yoğunlaşarak bu problemin tamamen aşılmasına böylelikle prozodik modellemenin üzerinde daha çok durularak hep istenilen, konuşur gibi okuma diye nitelendirilen okuma düzeyine ulaşmaya da imkân sağlamış olur.

Araştırmacılar daha genellenebilir, istatistiki veri elde edebilmek için yarı deneysel bir çalışma hazırlayabilirler. Böylece akıcılığı geliştirme programının okuma becerilerine etkisi daha da belirginleştirilmiş, diğer yöntemlere göre uygulanabilirlik düzeyi netleşmiş olabilir.

Ülkemizde akıcılığı geliştirme dersi ya da programı uygulamaları oldukça az sayıdadır. Bu çalışmalar çoğaltılarak sınıf temelli uygulamalar yaygınlaştırılabilir, böylelikle işin uygulayıcıları olan öğretmenlere daha çok veri sunulmuş ve bu gibi durumlarda neler yapabilecekleri ile ilgili daha çok seçenek sağlanmış olur. Tek bir akıcı okuma yöntemiyle çalışmak yerine araştırmacılar, uygulamada birden fazla yöntemden ve metin türünden yararlanarak hem çalışmayı monotonluktan kurtarmış hem de sonuca çok boyutlu bir katkı sunmuş olacaktırlar.

Bu araştırmada da kullanılan dinleme metinleri, okuyucu tiyatroları diğer tür metin ve yöntemlere göre daha iyi bir modelleme imkânı sunarak prozodinin geliştirilmesine yönelik daha çok katkı sağlamıştır. Bu nedenle özellikle prozodinin geliştirilmesi üzerine çalışmak isteyen öğretmen ve araştırmacılar bu tarz metinlerden faydalanabilirler.

Öğretmenler akıcı okuma yöntemlerini sınıflarında Türkçe dersi başta olmak üzere diğer derslerde de rahatlıkla uygulayabilirler, derslerin işlenişi sırasında uygun olan yöntemleri etkinliklere serpiştirebilirler. Böylece hem ders etkinlikleri çeşitlenmiş hem de okuma eğitimini tüm derslerde devam ettirmiş olurlar.

Akıcı okuma yöntemleri araştırmacılar için Türkçe dersinin dışında diğer derslerde de etkililiği araştırılabilir bir alandır. Örneğin matematik dersinde problem çözme becerilerini geliştirmeye yönelik olarak tasarlanacak bir akıcı okuma programı ile problem cümleleri üzerinde okuma yöntemlerinin uygulanması test edilebilir. Yahut başka bir derste (fen bilimleri, sosyal bilgiler gibi) etkinlik yönergeleri üzerine de akıcı okuma yöntemleri kullanılarak çalışmalar tasarlanabilir. Akıcı okuma çalışmalarında diğer derslerin geliştirilmesine yönelik olarak da uygulamalar tasarlanıp yapılabilir.

Akıcı okuma yöntemleri, mutlaka her öğretmenin özellikle de sınıf öğretmenlerinin bilgi sahibi olması gereken bir konudur. Bunun için bakanlık tarafından hizmet içi eğitim faaliyetleri düzenlenebilir. Yahut da eğitim fakültelerinin öğretmen yetiştiren bölümlerinde akıcılığı geliştirme konuları, ilgili alan derslerinin içine yer alabilir.

KAYNAKÇA

- Aksoy, Naciye (2003). Eylem Araştırması:Eğitimsel Uygulamaları İyileştirme ve Değiştirmede Kullanılacak Bir Yöntem. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 36, 474-489.
- Akyol, Hayati (2003). Metinlerden Anlam Kurma. *Türklük Bilimi Araştırmaları. Türkçenin Öğretimi Özel Sayısı*,13, 49-58.
- Akyol, Hayati (2005). *Türkçe İlkokuma Yazma Öğretimi*. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Akyol, Hayati (2006). *Yeni Programa Uygun Türkçe Öğretim Yöntemleri* (2. Baskı). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Akyol, Hayati (2016). *Türkçe Öğretim Yöntemleri*. (8. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Akyol, Hayati, Yıldırım, Kasım, Ateş, Seyit, Çetinkaya, Çetin ve Rasinski, Timothy (2014) . *Okumayı Değerlendirme*. Ankara: Pegem Akademi
- Akyol, Hayati ve Keskin, Hasan K. (2014). Yapılandırılmış Okuma Yönetiminin Okuma Hızı, Doğru Okuma ve Sesli Okuma Prozodisi Üzerindeki Etkisi. *Anadili Eğitimi Dergisi Journal of Mother Tongue Education ADED- JOMTE*, 2 (4), 107-119
- Akyol, Mustafa (2014). *Yapılandırılmış Akıcı Okuma Yönteminin Üçüncü Sınıf Öğrencilerinin Akıcı Okuma ile Okuduğunu Anlama Becerilerine Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, NİĞDE ÜNİVERSİTESİ Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Niğde.
- Aslan, Derya ve Dirik, M.Zahit (2008). İlköğretim İkinci Sınıf Öğrencilerinin Okuma Güçlüklerini Gidermede Okumayı Geliştirici Duyuşsal Yaklaşımın Etkisi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(1), 1-18.
- Başaran, Mustafa (2013). Okuduğunu Anlamanın Bir Göstergesi Olarak Akıcı Okuma. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(4), 2277-2290,
- Baştuğ, Muhammet (2012). *İlköğretim Birinci Kademe Öğrencilerinin Akıcı Okuma Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Doktora Tezi, GAZİ ÜNİVERSİTESİ Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Baştuğ, Muhammet ve Keskin, Hasan K. (2012). Akıcı Okuma Becerileri ile Anlama Düzeyleri (Basit ve Çıkarımsal) Arasındaki İlişki. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)* , Cilt 13, (3), 227-244
- Baştuğ, Muhammet ve Keskin, Hasan K. (24 -26 Mayıs - 2012). Geçmişten Günümüze Akıcı Okuma (Bildiri). *11. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu*, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Rize.
- Baştuğ, Muhammet ve Kaman, Şafak (2013). Nörolojik Etki Yönteminin Öğrencilerin Akıcı Okuma ve Anlama Becerilerine Etkisi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Yıl 13, Sayı 25, 291 – 309.*
- Baydık, Berrin (2011). Okuma Güçlüğü Olan Öğrencilerin Üstbilişsel Okuma Stratejilerini Kullanımı ve Öğretmenlerinin Okuduğunu Anlama Öğretim Uygulamalarının İncelenmesi. *Eğitim ve Bilim 36(162)*, 301-319.
- Bıyıklı, Hatice ve Öztaş, Yaşar (2013). *İlköğretim Türkçe ders Kitabı 2. Sınıf*. Ankara: Doku Yayınları.
- Bilge, Hayrullah (2015). *Orta Okul Öğrencilerinin Akıcı Okuma Becerilerinin Çeşitli Değişkenlere Göre Karşılaştırılması*. Yüksek Lisans Tezi, ERZİNCAN ÜNİVERSİTESİ Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzincan.
- Bozbey, Sabahat, vd. (2012). *İlköğretim Türkçe Ders ve Çalışma Kitabı 4. Sınıf* . Ankara: Özgün Yayınları
- Bulut, Seyfettin (2016). *Tekrarlı Okuma Çalışmalarının İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Sesli Ve Sessiz Okuma Akıcılığını Geliştirmeye Etkisi*, Yüksek Lisans Tezi, GAZİ ÜNİVERSİTESİ, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Coşkun, Eyyup (2002). Okumanın Hayatımızdaki Yeri ve Okuma Sürecinin Oluşumu.
- Çayır, Aybala ve Ulusoy, Mustafa (2014). Akıcılığı Geliştirme Programının İlkokul İkinci Sınıf Öğrencilerinin Okuma Ve Anlama Becerileri Üzerindeki Etkisi. *Cumhuriyet International Journal of Education – CIJE, Vol 3, (2), 26-43.*
- Dağ, Nilgün (2010). Okuma Güçlüğü'nün Giderilmesinde 3P Metodu ile Boşluk Tamamlama (Cloze) Tekniğinin Kullanımı Üzerine Bir Çalışma. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi 11(1)*, 63-74.

- Duran, Erol ve Sezgin, Betül (2012a) . Yankılayıcı Okuma Yönteminin Akıcı Okumaya Etkisi. *On dokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(2), 145-164
- Duran, Erol ve Sezgin, Betül (2012b) Rehberli Okuma Yönteminin Akıcı Okumaya Etkisi. *GEFAD / GUJGEF* 32(3), 633-655
- Dündar, Hakan ve Akyol, Hayati (2014). Okuma ve Anlama Problemlerinin Tespiti ve Giderilmesine İlişkin Örnek Olay Çalışması, *Eğitim ve Bilim*, 39, (171), 361-377.
- Ekiz, Erdoğan, ve Uzuner, Fatma Gül (2012). Okuma Güçlüğü Olan Bir Öğrencinin Okuma Becerisinin Geliştirilmesine Yönelik Bir Aksiyon Araştırması. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2). 111-131
- Erhan, Gülşen (2012). *İlköğretim Türkçe Ders Kitabı 3. Sınıf*. İzmir: Kartopu Yayıncılık.
- Güneş, Firdevs (2007). *Türkçe Öğretimi ve Zihinsel Yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Kaman, Şafak (2012). *Akıcı Okuma Stratejilerini Kullanmanın İlköğretim Üçüncü Sınıf Öğrencilerinde Okuma Becerisini Geliştirmeye Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, AHİ EVRAN ÜNİVERSİTESİ Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırşehir.
- Karasu, Mehmet (2009). Akıcı Okumayı Sağlamaya Yönelik Uygulanan Yöntemlerin Etkililiği. Ankara; MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı
- Keskin, Hasan Kağan (2012). *Akıcı Okuma Yöntemlerinin Okuma Becerileri Üzerindeki Etkisi*. Doktora Tezi, GAZİ ÜNİVERSİTESİ Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Miller, Justin and Schwanenflugel, Paula J. (2006). Prosody of syntactically complex sentences in the oral reading of young children. *Journal of Educational Psychology*, Vol 98(4), Nov 2006, 839–853.
- Müftüoğlu, Alev (2017). *Bilgi Kovanı*. Ankara: Çalışkan Arı Yayınları
- Özdemir, Emin. (1987). *İlkokul Öğretmenleri İçin Türkçe Öğretimi Kılavuzu*. İstanbul: İnkılap Kitapevi.
- Razon, Norma (1982). Okuma Güçlükleri. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 7(39), 11-21.
- Seçkin, Şaziye (2012). *Okuma Güçlüğü Olan ve Olmayan İlköğretim Öğrencilerinin Okuma Akıcılıkları*. Yüksek Lisans Tezi, ANKARA ÜNİVERSİTESİ Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Sidekli, Sabri (2010). *İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Okuma ve Anlama Becerilerini Geliştirme (Eylem Araştırması)*. Doktora Tezi, GAZİ ÜNİVERSİTESİ Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Sünbül, A.Murat, Yılmaz, Ercan, Demirer, Veysel, Ceran, Dilek, Işık, Albdülkadir, Çintaş, Derya, Çalışkan, Muhittin ve Alan, Selahatin (2010). *İlköğretim Öğrencileri Kitap Okuma Alışkanlıkları: Konya İli Araştırma Raporu*. Konya: Selçuk Üniversitesi Matbaası.
- Uzunkol, Ebru (2013). Akıcı Okuma Sürecinde Karşılaşılan Sorunların Tespiti ve Giderilmesine Yönelik Bir Durum Çalışması, *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt 9, Sayı 1*, ss.70-83.
- Yavuztürk, Mesut (2017). *4.Sınıf Akıllı Şirin Okuma-Anlama Görsel Hafıza Dikkat ve Genel Yetenek*. Konya: Artıbir Yayınları.
- Yıldırım, Kasım (2012). Öğretmenlerin Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Becerilerini Değerlendirmede Kullanabilecekleri Bir Sistem: Barrett taksonomisi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* ,9(18), 45-58.
- Yıldırım, Kasım, Çetinkaya, Çetin ve Ateş, Seyit (2013). Akıcı Okumaya Yönelik Öğretmen Bilgisi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10 (22), 263-281.
- Yıldırım, Necati (2002). *Tekerleme Şenliği*. İzmir: Top Yayıncılık.
- Yılmaz, Muamber (2008). Kelime Tekrar Tekniğinin Akıcı Okuma Becerilerini Geliştirmeye Etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6 (2), 323-350.
- Yılmaz, Muamber (2006). İlköğretim Üçüncü Sınıf Öğrencilerinin Sesli Okuma Hatalarını Düzeltmede ve Okuduğunu Anlama Becerilerini Geliştirmede Tekrarlı Okuma Yönteminin Etkisi. Doktora Tezi, GAZİ ÜNİVERSİTESİ Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

EKLER

EK 1- Ön Test Bilgilendirici Metin

EK 2- Ön Test Öyküleyici Metin

EK 3- Son Test Bilgilendirici Metin

EK 4- Son Test Öyküleyici Metin

EK 1- Ön Test Bilgilendirici Metin

RÜYALARIN SANA NELER ANLATIYOR?

Kaç kez bir arkadaşına “ Dün gece çok garip bir rüya gördüm. “ dedin? Pek çok kez mi? Bir gecede altı tane rüya görebilirsin. Bunlardan bazıları mutlaka garip ve çılgındır!

Rüyalar beyninin hatıraları, duyguları ve düşünceleri depolayan bir bölümü sayesinde ortaya çıkar. Geceleri beyin, hafızanda sakladıklarını son günlerde düşündüklerinle karıştırır. Bunun sonucunda da rüyalarımız oluşur. Sonuç çılgın ama gerçekçi rüyalar olabilir.

Rüyalar nadir olarak gerçeğe dönüşür ama sana hayatında neler olduğuna dair ipuçları verebilir. “Rüyalar, derin duygularımızla iletişim kurmamıza yardım eder.” Diyor rüya araştırmacısı Alan Siegel (Elin Sigel), “ Kendimiz hakkında bize çok şey anlatabilir, hatta bazı problemlerimizi anlamamıza yardım edebilir.”

Bilim insanları birçok rüyanın, anlamları olan ortak temalar içerdiğini keşfetti. İşte hayatında neler olduğu hakkında sana birçok ipucu verecek birkaç rüya çeşidi:

- Korkunç bir canavar ya da dev, peşine düşmüş, seni kovalıyor. Rüya boyunca bundan kurtulamıyorsun.

Rüyada seni takip eden korkunç şey, hayatta yaşadığın ve yüzleşmek istemediğin bir problemin sembolüdür. Ama rüyan sana bu problemden kaçmak yerine onunla yüzleşmeni söylüyor.

- Sokakta yürürken bir anda uçmaya başladın. Gerçek hayatta da yükseklerde uçuyor olabilirsin. Belki arkadaşların seni lider olarak görüyor ya da ailen sana daha fazla özgürlük tanımaya karar verdi. Hayat sana gülümsüyor.

- Her gün okuldan eve yürüdüğün yol karmaşık dönüşleri ve dolambaçları olan bir labirente dönüştü. Acaba neredesin? Kendini hayatın içinde kaybolmuş hissediyor olabilirsin. Zorlu bir karar vermen mi gerekiyor? Yanlış bir karar vermekten korkuyor olabilirsin. Bu durumdan kurtulmak için seçenekleri çok iyi değerlendir.

- Öğretmenin büyük bir sınav yapacağını söyledi. Ya sınava geç kaldın ya da zamanında yetiştin ama bildiğin her şeyi unuttun! Yakında gerçekleşecek büyük bir olay ya da proje için endişeleniyorsun. İyi hazırladıysan rüyada gördüklerin sadece heyecanlı olduğunun göstergesidir. Bu da çok normaldir. Çalışmayıp tembellik ettiysen bu rüyayı uyarı olarak gör ve hemen çalışmaya başla.

- Koca bir fil sana doğru koşuyor ama sen hareket edemiyorsun. Büyük olasılıkla kendini hayatında bir yerlerde sıkışmış hissediyorsun. Sanki bir konuya takıldın kaldın ve ilerleyemiyorsun. Bu duruma nasıl düştüğünü anlamalı ve gelecek için daha akıllı seçimler yapmalısın.

EK 2- Ön Test Öyküleyici Metin

KÂĞITLAR ÜLKESİNDE

Küçük çocuk, mavi gözlerini kâğıdı bol olan bir ülkede açtı. Oradan tanıdı dünyayı. Sandı ki bütün insanlar kendisi gibi kâğıdı bol olan bir dünyada yaşıyorlar.

Onu, kâğıttan yapılmış bir havluya sildiler. Kâğıt avluyu buruşturup kâğıt sepetine attılar. Kâğıttan yapılmış bir bez koydular altına. Duvarı kâğıtla kaplanmış olan bir odada uyudu ilk uykusunu. Annesi, o büyüyünceye kadar kâğıt bez kullandı. Hep kâğıt havlulara kurulandı yıkanınca. Her yıl odasındaki duvar kâğıdını rengini değiştirdiler.

Biraz büyüdü. Gördü ki mutfaklarında da bir yığın kâğıt var. Ellerini kâğıt havluya kurulamayacağı hiçbir zaman unutmazdı. Grip olduğunda annesi kâğıt mendilleri tutuşturdu eline.

Biraz daha büyüdü. Çocuk yuvasına gönderdiler onu. Kâğıt kesmeyi öğrendi orada. Kâğıt çantası oldu küçücük. Bol bol resimler çizdi kâğıtlara. Sanırsınız ki kâğıt kesmekten başka bir şey öğrenmeyecek. Kâğıtları kesti. Tutkalla yapıştırdı. Evler yaptı. Ağaçlar, kuşlar yaptı. Güneş yaptı. Yıldızlar yaptı. Kesti yaptı, kesti yaptı. Kestiği kâğıtlardan, odası kâğıt kırpıntılarıyla doldu. Çocuk yuvasının sepeti de öyle.

Yıllar geçti. Süt dişlerini attı kâğıtların arasına, okula başladı. Okulda daha çok kâğıt boyadı, kesti, okudu. Defterler, kitaplar her taraf kâğıt doluydu. Ev kâğıtlardan, reklam amacıyla gönderilmiş broşürlerden, kataloglardan geçilmiyordu. Kâğıt peçete koleksiyonu yapmaya başladı o sıralarda.

Yaş günlerinde odasını renkli kâğıtlarla süslüyordu. Duvarlarına parlak kâğıtlara basılmış büyük hayvan resimleri astı. Tuvalet kâğıdı bitince yerine yenisini takmayı öğrendi. Yılbaşı hediyeleri için süslü kâğıtlar seçmeyi de. Kâğıt ve kartonlarla dolan çöp sepetinin boşaltmaya yardım ediyordu annesine. O yıl sınıfını geçince babası onu başka bir ülkeye götürdü trenle. Sınıfı geçme hediyesi olarak.

Gittiği yerlerde her taraf yemyeşildi. Bir küçük çocuk gördü kuzularını otlatan. Çocuk, treni görünce anlaşılabilir hareketlerle koştu trenin yanı sıra. Koşarken bağılıyor, bir şeyler istiyordu. Ama anlayamadı trendeki çocuk, yanı sıra koşan çocuğun ne istediğini. Tren çok hızlı gidiyordu.

...

Küçük çocuk siyah gözlerini kâğıdı az olan bir ülkede açtı. Oradan tanıdı dünyayı. Sandı ki bütün insanlar kendisi gibi kâğıdı az olan bir dünyada yaşıyorlar. Toprak damlı, saman katılarak sıvanmış toprak duvarlı odada uyudu ilk uykusunu.

Biraz büyüdü. Gördü ki evlerinde, kaplarını dizdikleri raflarda birkaç soluk gazete parçası var. Şeker pancarından kağı, çamurdan oyuncak fırınlar, evler yaparak büyüdü. Hasta olduğu zaman annesi ona bir bardak sıcak süt verdi.

Biraz daha büyüdü. Artık kuzuları güdüyor, tarlaya yemek götürüyor, dere kenarında çimiyor, ağaçlara tırmanıyor, kuş yakalıyordu.

Tarla sulamaya babasına yardım ederken süt dişleri döküldü bir bir. O sene okulun yolunu tuttu sevinç içinde. Kâğıdı ilk kez okulda gördü. Hem de çok çok kâğıdı. Alfabesinin ne çok yaprağı vardı öyle! Öğretmen kızılıyordu resim dersinde kâğıt karalamaya. Hele defterden yaprak koparmayı görmek bile istemiyordu. Bir keresinde anlatmıştı:

“Başkente bir belediye başkanı vardı. Eski gazete kâğıtlarını topladı çocuklarla. Onlardan tam bir milyon tane çocuk kitabı bastırdı. Çocuklara okumaları için dağıtacaktı.” Devamını çok merak etmişti. Ne olmuştu o kitaplar acaba? Çocuklar okuyabilmiş miydi?

Okul yılları çabuk geçti. O güzelim kitaplardan ayrıldı. Köyün çobanlığına başladı. Azık torbasında taşıdığı okuma kitabının yaprakları çoktan eskimiş, dağılmaya yüz tutmuştu. Ama yine de her gün çıkarıp okuyordu. Bir de trenin geçişini beklerdi her gün.

Trenin yanı sıra koşar, bağırırdı durmamacasına:

“Eski gazete var mı? Amca ne olur eski gazete!”

Bazen trenin pencerelerinden eski gazete atanlar olurdu. Sevincinden deliye dönerdi o zaman. Günlerce okurdu gazeteleri, su içer gibi.

Bir gün trende yolculuk eden kendi yaşlarında bir çocuk gördü.

Anlamış mıydı acaba onun ne istediğini? Ama tren çok hızlı gidiyordu...

EK 3- Son Test Bilgilendirici Metin

TEMİZLİK

Tırnaklarınıza şimdi bir bakın. Kısa ve temiz mi, yoksa uzun ve kirli mi? Ellerinizi en son ne zaman yıkadınız?

Bunların pek önemli olmadığını, temizliğin yalnızca büyüklerin sorunu olduğunu düşünüyor olabilirsiniz. Ama mikropları vücudunuzdan uzak tutmak istiyorsanız temizliğe de gereken önemi vermeniz gerekir. Vücudumuzda en çok kirlenen yer ellerimizdir. Oyun oynarken, çalışırken, alışveriş yaparken ya da bir arkadaşınızı görmeye gittiğinizde elleriniz durmadan kirlenir. Ellerinizdeki kirler yediklerinize bulaşarak kolaylıkla vücudunuza girebilir. Tırnak yemek ve parmak emmek de mikropların ağızınıza dolması için birebirdir. Bu yüzden ellerimizi sık sık sabunla yıkamamız gerekir.

Tuvalete gittiğinizde vücudunuzdan attığınız artık maddeler de mikroplarla doludur. Bu yüzden tuvalet sonrası ellerinizi yıkamanız çok önemlidir.

Yalnızca elleriniz kirlenmez. Vücudunuzun diğer bölgelerindeki deri de zamanla kirlenir. Ayrıca, hava ısındığında terlersiniz. Derinizdeki gözenek adı verilen küçük deliklerden dışarı atılan terin büyük bir bölümü sudur. Ne var ki ter, kurduğunda kötü kokmaya başlar. Bu yüzden de her gün yıkanmak önemlidir.

Hapşırıp öksürerek de mikropların çevreye yayılmasına yol açabilirsiniz. Hapşırduğunuzda ağızınızdan, burnunuzdan dışarı fırlayan mikropları durdurmanın yolu, her zaman ağızınızı kolunuzla ya da en iyisi bir mendille kapamaktır.

Vücudunuza hayvanlardan da mikrop geçebilir. Kedi ve köpekler insanlara çeşitli hastalıklar bulaştırabilir. Bu nedenle, örneğin köpek besliyorsanız yüzünüzü yalamasına izin vermeyin. Hayvanlarla oynadıktan sonra mutlaka ellerinizi yıkayın.

Dişlerinizi ve diş etlerinizi temiz tutmanız da çok önemlidir. Yemeklerden sonra ağızınızda zararlı yiyecek artıkları kalmamalıdır. Ağızını temiz tutmayan insanların dişleri çürür ve solukları kötü kokar. Temizliğimize çok dikkat etmeliyiz. Unutmayalım ki sağlıklı bir yaşamın başlıca koşulu temizliktir.

EK 4- Son Test Öyküleyici Metin

MUTFAKTAKİLER

— Ah, bu çocuklar ah! Bak yine Uğur kapağını tam kapatmadı. Bu yüzden sabaha kadar hiç durmadan çalıştım. Evdekilerin hiçbiri de bunun farkına varmadı. Neredeyse motorum yanacaktı. Ya motorum yansaydı ne yapacaklardı? Yemekleri, yiyecekleri bozulmadan nasıl saklayacaklardı?

— Öteden gür sesli bulaşık makinesi bunları duyunca dayanamadı:

— Çok övünüyorsun buzdolabı kardeş, dedi. Peki, ben olmasam ne olur? Hiç düşündün mü? Düşün bir... Bütün ev halkının bulaşıklarını ben yıkıyorum ben! Ben olmazsam...

— Bulaşık makinesi sözünü tam bitirememişti. Elektrik süpürgesi şöyle dedi:

— Ya ben olmasam ne olur? Peki, bütün bu evi kim temizliyor? Yarın temizlik günü. Her tarafı pırl pırl yapacağım. Ben olmasam nasıl temizlenir bu koca ev?

— Arkadan bir ses elektrik süpürgesinin sözünü kesti.

— Sizin de yaptığınız iş mi? Ben olmasam ev halkı aç kalır. Evin yemekleri bende pişer. Biliyorsunuz, ben akıllı bir fırınım. Ayarlayacaklar, bir süre sonra “Yemekler hazır!” diye bağıracağım.

— Tam bu sırada meyve sıkacağı söze karıştı:

— Ne oluyor böyle? Bu övünme, üstünlük taslama da neyin nesi? Herkesin kendine göre bir görevi vardır. Ben de meyveleri sıkar, suyunu çıkarırım. Evdekiler her sabah taze meyve suyu içerler. Ben de mi övüneyim şimdi?

Bu sözleri duyan düdüklü tencere:

— Çok doğru, bırakın ben, ben demeyi. İnsanlar bizi rahat, daha güzel yaşasınlar diye yaptılar. Hepimizin işi bu. Hiçbirimizin işi daha önemli değildir.

Bu sözleri duyan raftaki tabaklar, bardaklar düdüklü tencereyi uzun uzun alkışladılar.



T.C.



NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü

Özgeçmiş

Adı Soyadı:	Havva VAROL			İmza:	
Doğum Yeri:	Seydişehir/KONYA				
Doğum Tarihi:	05.08.1979				
Medeni Durumu:	Evli				
Öğrenim Durumu					
Derece	Okulun Adı	Program	Yer	Yıl	
İlköğretim	Atatürk İlkokulu	- İlkokul	Seydişehir	1990	
Ortaöğretim	İmam-Hatip Ortaokulu	- Ortaokul	Seydişehir	1994	
Lise	İmam-Hatip Lisesi	- Lise	Seydişehir	1997	
Lisans	Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi	Sınıf Öğretmenliği	Konya	2002	
Yüksek Lisans	Necmettin Erbakan Ü.	Sınıf Eğitimi	Konya	-	
Becerileri:	Temel seviye yabancı dil (İngilizce). Orta seviye Office uygulamaları (Word, Powerpoint). Halk oyunları, Güzel yazı teknikleri, Çocuk Oyunları,				
İlgi Alanları:	Psikoloji, Kişisel gelişim, tiyatro, Fotoğrafik Hafıza Teknikleri, İletişim becerileri, Çocuk oyunları, Bilişim Teknolojileri, Zekâ oyunları, roman ve şiir.				
İş Deneyimi:	1	KONYA KULU	Canımına Şehit Murat Uçar İlköğretim Okulu	2002	2005
	2	AĞRI MERKEZ	15 Nisan İlköğretim Okulu	2005	2006
	3	ISPARTA ŞARKIKARAAĞAÇ	Şehit Selçuk Doğan İlkokulu	2006	-
Aldığı Ödüller:	17/06/2005 tarihli Kulu İlçe M.E.M tarafından verilen teşekkür belgesi.				
Hakkımda bilgi almak için önerebileceğim şahıslar:	<ul style="list-style-type: none"> • Dr. Uğur SAĞLAM – Kırsal Kalkınma ve Örgütlenme Şube Müdürü Yozgat Tarım İl Müdürlüğü – 0 (505) 874 92 37 - ugursaglam@msn.com • Nesibe KAYA – Araştırma Görevlisi Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Fen Edb. Fak. Doğu Dilleri ABD 0 (507) 009 77 07 nesibekaya32@hotmail.com • Mustafa UYSAL – Sınıf Öğretmeni Şehit Selçuk Doğan İlkokulu – 0 (553) 613 42 64 – muysal82@gmail.com 				
Tel:	0 (505) 271 92 67				
Adres	Ulvikale Mh. 114. Sadi Bilgiç Cd. No: 30 Kat: 3 Daire : 6 32800 Şarkikaraağaç / ISPARTA				

