

T.C.
GAZİANTEP ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI

**İLKOKUL DÖRDÜNCÜ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN
OKUMA STRATEJİLERİNİ KULLANIM DURUMLARINA
GÖRE OKUMA BECERİLERİNİN İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

BURCU AY

GAZİANTEP

OCAK 2020

T.C.
GAZIANTEP ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI

**İLKOKUL DÖRDÜNCÜ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN
OKUMA STRATEJİLERİNİ KULLANIM
DURUMLARINA GÖRE OKUMA BECERİLERİNİN
İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

BURCU AY

Tez Danışmanı: Dr. Öğretim Üyesi Bilge KUŞDEMİR KAYIRAN

GAZIANTEP

OCAK 2020

TEZ ONAY SAYFASI

Öğrencinin Adı ve Soyadı : Burcu AY

Üniversite : Gaziantep Üniversitesi

Enstitü : Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Anabilim Dalı ve Program : Temel Eğitim Ana Bilim Dalı, Sınıf Eğitimi Tezli Yüksek Lisans Programı


Tezin Başlığı : İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Okuma Stratejilerini Kullanım Durumlarına Göre Okuma Becerilerinin İncelenmesi

Tezin Savunma Tarihi : 15/01/2020

Bu tezin Yüksek Lisans tezi olarak gerekli şartları sağladığını onaylarım.


Dr. Öğr.Üyesi Bilge KUŞDEMİR KAYIRAN
Enstitü ABD Başkanı

Bu tez tarafımca (tarafımızca) okunmuş, kapsamı ve niteliği açısından bir Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.


Dr. Öğr.Üyesi Bilge KUŞDEMİR KAYIRAN
Tez Danışmanı

Bu tez tarafımızca okunmuş, kapsam ve niteliği açısından bir Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

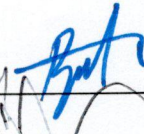
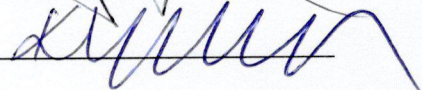
Jüri Üyeleri:

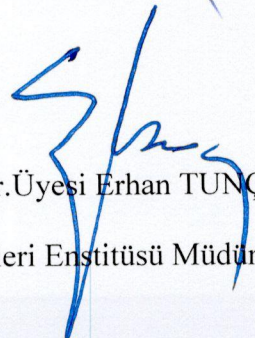
Dr. Öğr.Üyesi Bilge KUŞDEMİR KAYIRAN

Dr. Öğr.Üyesi Kadir KAPLAN

Doç. Dr.Kasım YILDIRIM


Eğitim Bilimleri Enstitüsü Onayı


Dr.Öğr.Üyesi Erhan TUNÇ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

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

İmza: 

Adı ve Soyadı: Burcu AY

Öğrenci Numarası: 201628941

Tezin Savunma Tarihi: 15/01/2020



Kızım Deniz ve Oğlum Ali'ye...

ÖNSÖZ

Bilgi çağına uyum sağlamanın yolu bireyin kendisini geliştirmesiyle mümkündür. Kendini geliştirmenin en kolay yolu ise okumadır. Birinci sınıfta başlayan okuma süreci her eğitim kademesinde daha da geliştirilmesi gereken bir beceridir. Çünkü çağı yakalamak için yalnızca seslendirme yapmak yeterli değildir. Burada bahsedilen okuduğunu anlamak, bir amaç uğruna, zevk olarak okumaktır. Okuma becerilerini geliştirmek ve en etkili biçimde kullanabilmek amacıyla okuma stratejilerini bilmek ve kullanmak önemlidir. Bu fikirden yola çıkılarak yapılan bu çalışmada dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma stratejilerini kullanma durumları belirlenmiş ve düzeylerine göre okuma becerilerine bakılmıştır.

Bu araştırmanın her aşamasında olduğu kadar lisansüstü eğitime başladığım ilk günden beri yardımlarını esirgemeyen, her ihtiyacım olduğunda danışabildiğim, süreçte bocaladığım anlarda beni çok güzel bir şekilde motive eden, bana hem akademik anlamda hem de kişiliği ile örnek olan değerli hocam ve tez danışmanım Dr. Öğretim Üyesi Bilge KUŞDEMİR KAYIRAN'a en içten duygularıyla teşekkür ederim.

Lisansüstü eğitim hayatım süresinde, kendisinden aldığım dersler sayesinde akademik bakış açıma büyük katkıları bulunan değerli hocam Dr. Öğretim Üyesi Melike ÖZYURT'a teşekkürlerimi iletmek isterim.

Araştırmamı yürütmemde kaynaklarından faydalandığım tüm hocalarıma, uygulama yaptığım okullardaki tüm idari personellere, öğretmenlere ve öğrencilere, kendi çalıştığım okuldaki idarecilerime ve adını sayamadığım herkese özverilerinden dolayı teşekkür ederim.

Beni yetiştirip bugünlere getiren, her zaman yanımda olan başta canım annem Sevdal DAĞLI'ya ve canım babam Abdullah DAĞLI'ya, kardeşlerim Duygu ve İbrahim DAĞLI'ya, bu zorlu süreçte desteklerini esirgemeyen sevgili eşim Nurettin AY'a sonsuz teşekkürler. Ayrıca annesi olduğum için gerçekten şanslı hissettiğim hayat enerjim canım kızım Deniz' e beni seçtiği için teşekkür ederim.

Ocak, 2020

Burcu Ay

ÖZET

İLKOKUL DÖRDÜNCÜ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN OKUMA STRATEJİLERİNİ KULLANIM DURUMLARINA GÖRE OKUMA BECERİLERİNİN İNCELENMESİ

AY, Burcu

Yüksek Lisans Tezi,

Temel Eğitim Ana Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Dr. Öğretim Üyesi Bilge KUŞDEMİR KAYIRAN

Ocak, 2020, 85 sayfa

Bu çalışmada, ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma stratejilerini kullanım durumlarına göre okuma becerileri incelenmiştir. Okuma becerileri olarak, öğrencilerin okuduğunu anlama, akıcı okuma becerileri (okuma hızı, prozodi ve doğru okuma) ve okumaya ilişkin tutumlarına bakılmıştır. Araştırma, 2019-2020 eğitim öğretim yılının birinci yarıyılında, Gaziantep ilinde bulunan merkez okullardan orta sosyo-ekonomik düzeydeki dört okuldan, 160 öğrenci ile yapılan bir nedensel karşılaştırma çalışmasıdır. Öğrencilerin okuma stratejilerini kullanım durumları, “Okuma Stratejileri Ölçeği” ile belirlenmiş, puanlarına göre sıralanıp alt (N=40) ve üst (N=40) gruplar oluşturulmuştur. Grupların, akıcı okuma becerilerinin tespiti için, öğrencilere bir okuma metni okutulmuş, ikişer dakikalık ses kayıtları alınmıştır. Ses kayıtları araştırmacı ve bir uzman tarafından dinlenerek, okuma hızı, okuma hataları belirlenmiş ve prozodi ölçekleri doldurulmuştur. “Okumaya İlişkin Tutum Ölçeği” ile de tutum puanları belirlenmiştir. Ölçeklerden ve kayıtlardan elde edilen veriler SPSS 20 programında analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda, okuma stratejilerini kullanım düzeyi yüksek olan grubun, okuduğunu anlama başarı puanları, akıcı okuma beceri puanları ve okuma tutum puanları, okuma stratejilerini kullanım düzeyi düşük olan gruptan yüksek çıkmıştır. Gruplar arasında yapılan bağımsız gruplar t testi sonucunda, okuduğunu anlama, okuma hızı, prozodi ve okumaya ilişkin tutum puanlarında, üst grup lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Okuma, Okuma Stratejileri, Okuduğunu Anlama, Akıcı Okuma, Okuma Tutumu

ABSTRACT**ANALYSIS OF ELEMENTARY SCHOOL FOURTH GRADERS' READING SKILLS ACCORDING TO THEIR USE OF READING STRATEGIES**

AY, Burcu

MA Thesis,

Department of Elementary Teacher Education

Supervisor: Asst. Prof. Bilge KUSDEMIR KAYIRAN

January, 2020, 85 Pages

In this study, elementary school fourth grade students' reading skills were analyzed in accordance with their use of reading strategies. Students' reading comprehension, reading fluency skills (word recognition automaticity, prosody and word recognition accuracy) and their attitudes towards reading were studied within the scope of reading skills. Casual research method was used in the study held with 160 students from four schools at middle socio-economic level located in central Gaziantep in 2019-2020 academic year. Students' use of reading strategies was determined and higher (N=40) and lower (N=40) groups were formed in line with the scores. The students were made to read a text and their sound recordings were made for two minutes. Sound recordings were listened by the researcher and an expert, followed by the specification of their reading speed and errors and filling of the prosody scales. Attitude scores were obtained through A Scale for Attitude toward Reading". The data obtained from the scales and recordings were analyzed in SPSS 20. As a result, it was seen that reading comprehension, reading fluency and reading attitude scores of the group with a high use of reading strategies are higher than those of the other group with low use of reading strategies. As a consequence of the independent sample T-Test conducted between the groups, it was established that there was a statistically significant difference in reading comprehension, word recognition automaticity, prosody and attitude scores towards reading in favor of the higher group.

Keywords: Reading, Reading Strategies, Reading Comprehension, Reading Fluency, Reading Attitude

İÇİNDEKİLER

ÖZET	i
ABSTRACT	ii
İÇİNDEKİLER	iii
TABLolar LİSTESİ	vi
EKLER LİSTESİ	vii

BÖLÜM I

1.1.Problem Durumu	3
1.2.Araştırmanın Amacı	7
1.3. Araştırmanın Önemi.....	8
1.4. Sayılılar	8
1.5.Sınırlılıklar	9
1.6.Tanımlar	9

BÖLÜM II

2.1. Türkçe Öğretim Programı	10
2.1.1. Dil Becerileri	11
2.1.1.1. Dinleme.....	11
2.1.1.2. Konuşma	12
2.1.1.3. Yazma	13
2.1.1.4. Okuma.....	13
2.2. Okumanın Önemi	14
2.3. Okumanın Amaçları	15
2.4. Okuma Türleri.....	16
2.4.1. Sessiz Okuma	16
2.4.2. Sesli Okuma	17
2.5. Akıcı Okuma	17
2.5.1. Okuma Hızı	19
2.5.2. Doğru Okuma	21
2.5.2.1. Kelime Tanıma	22
2.5.3. Prozodi.....	23
2.6. Okuduğunu Anlama	25
2.7. Okuma Stratejileri	27
2.8. Okuma Tutumu	31
2.9. Okuma Stratejileriyle İlgili Araştırmalar	33

2.10. Okuduğunu Anlama, Akıcı Okuma ve Okuma Tutumu ile İlgili Araştırmalar	35
-----------------------------------------------------------------------------	----

BÖLÜM III

3.1. Araştırmanın Modeli	39
3.2. Çalışma Grubu	39
3.3. Veri Toplama Araçları	40
3.3.1. Okuma Stratejileri Ölçeği	40
3.3.2. Okuduğunu Anlama Başarı Testi	41
3.3.3. Okuma Metni	42
3.3.4. Prozodik Okuma Ölçeği	43
3.3.5. Okumaya İlişkin Tutum Ölçeği	44
3.4. Verilerin Toplanması	44
3.5. Verilerin Analizi	44

BÖLÜM IV

4.1. Öğrencilerin Okuma Stratejilerini Kullanım Durumları	46
4.2. Öğrencilerin Akıcı Okuma Becerilerini Kullanma Durumları	49
4.3. Öğrencilerin Okumaya İlişkin Tutumu	50
4.4. Okuma Stratejilerini Kullanım Durumuna Göre Okuduğunu Anlama	51
4.5. Okuma Stratejilerini Kullanım Durumuna Göre Okuma Hızı	51
4.6. Okuma Stratejilerini Kullanım Durumuna Göre Prozodik Becerileri	52
4.7. Okuma Stratejilerini Kullanım Durumuna Göre Doğru Okuma Durumu	53
4.8. Okuma Stratejilerini Kullanım Durumuna Göre Okuma Tutumu	53

BÖLÜM V

5.1. Okuma Stratejilerinin Kullanım Düzeyine Göre Okuduğunu Anlamaya İlişkin Bulguların Tartışılması	55
5.2. Okuma Stratejilerinin Kullanım Düzeyine Göre Akıcı Okuma Becerilerine İlişkin Bulguların Tartışılması	57
5.3. Okuma Stratejilerine Göre Okumaya İlişkin Tutumlarına İlişkin Bulguların Tartışılması	60

BÖLÜM VI

6.1. Sonuç	61
6.2. Öneriler	61
6.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler	65
6.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler	65

KAYNAKLAR	66
EKLER.....	74
ÖZGEÇMİŞ.....	85
VITAE.....	85



TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1.Okuduğu anlama başarı testi madde analizi sonuçları.....	41
Tablo 2. Okuduğunu anlama başarı testi test analiz sonuçları.....	42
Tablo.4. 1.a.Öğrencilerin okuma stratejilerini kullanma durumlarına ait betimsel değerler.....	46
Tablo.4. 1.b.Öğrencilerin okuma stratejilerini kullanma durumlarına ait frekans dağılımı	47
Tablo.4. 1.b.Öğrencilerin okuma stratejilerini kullanma durumlarına ait frekans dağılımı (devamı)	48
Tablo.4. 2.Öğrencilerin okuma hızı puanlarına ait betimsel değerler.....	49
Tablo.4. 3.Öğrencilerin prodozi puanlarında ait betimsel değerler	50
Tablo. 4. 4.Öğrencilerin doğru okuma puanlarına ilişkin betimsel değerler	50
Tablo.4. 5.Öğrencilerin okumaya ilişkin tutum puanlarına ait betimsel değerler.....	50
Tablo.4. 7.Öğrencilerin okuma stratejilerini kullanma düzeyine göre okuma hızı verilerine ilişkin bağımsız gruplar t testi sonuçları	52
Tablo.4. 8.Öğrencilerin okuma stratejilerini kullanım durumlarına göre prozodik becerilerine ait verilere ilişkin bağımsız gruplar t testi sonuçları	52
Tablo.4. 9.Öğrencilerin okuma stratejilerini kullanım durumlarına göre doğru okuma verilerine ilişkin bağımsız gruplar t testi sonuçları	53
Tablo.4. 10.Öğrencilerin okuma stratejilerini kullanım durumlarına göre okuma tutumu puanlarına ilişkin bağımsız gruplar t testi sonuçları	54

EKLER LİSTESİ

EK 1. Okuma Stratejileri Ölçeği.....	74
EK 2. Okuduğunu Anlama Başarı Testi	75
EK 3. Depremi Haber Veren Tavşan.....	81
EK 4. Prozodik Okuma Ölçeği	83
EK 5. Okumaya İlişkin Tutum Ölçeği.....	84



BÖLÜM I

GİRİŞ

İnsan var olduğu andan itibaren, kendi bildiklerini aktarmak ve yeni bilgiler öğrenmek amacıyla iletişim kurma ihtiyacı içinde olan bir varlıktır. İletişimin temel gereksinimi ise dildir. Dil insanlar arasında bilgi, tecrübe, kültür aktarımını sağlayan bir köprüdür. Dil becerileri, insanların gerek zihinsel gelişimine gerekse sosyal anlamda var oluş mücadelesine katkı sağlar. Var oluş mücadelesinde en önemli faktör ise bilgiye ulaşmaktır (Özbay, 2009).

Yaşadığımız çağ, bilgi çağı olarak adlandırılmakta ve bu çağda bilgi her gün değişmektedir. Bireylerin çağa ayak uydurabilmesi için her gün değişen ve dönüşen bilgiye ulaşmaları gerekir (Aykaç,2018; Gürbüz,2015). Yaşamın devamlılığı için olduğu kadar bireylerin kişisel gelişimleri ve çevresiyle olan iletişimleri de bilgiye ulaşmalarına bağlıdır. Bilgiye ulaşmak, yaşam boyu öğrenme becerisi elde etmiş bireyler için zor olmayacaktır. Yaşam boyu öğrenme becerisinin temelini ise okuma becerisi oluşturmaktadır (Bamberger,1990).

Günümüzde, yaşam boyu öğrenme becerisi kazanmış bireylerin, bilgi okuryazarı olması bir gereklilik olarak kabul edilmekle birlikte, buradan yola çıkarak okuyucunun yalnızca basılı materyalleri değil, çevresinde gördüğü her kaynağı okuması beklenir. Çünkü modern dünya, okuyucudan, gerçekleri görme, konuşma ve ifade etme, çevreyi anlamlandırma, bilgiyi edinme ve kullanma ve güncel kalmayı bekler. Bu sebeple modern okuryazarlık, basılı bir materyali okumaktan çok daha ötesidir. Bu anlamda çeşitli okuryazarlık türleri ortaya çıkmıştır. Örneğin görsel okuryazarlık, görselden mesaj çıkarma ve benzer bir mesaj yaratmak, elektronik okuryazarlık, teknolojiyi anlamak ve kullanabilmek, internet okuryazarlığı interneti etkili bir şekilde hayata katabilmektir (Aytaş ve Kaplan, 2017).

Alan yazında genel olarak bilinen, okumanın bir materyal gerektiren tanımına bakıldığında, okuma bireyin bilişsel etkinlikleri ve psikomotor becerilerini bir arada kullanarak yazılı sembollerden anlam çıkarmasıdır (Demirel, 1990). Ancak bireyin bu süreçte yalnızca seslendirme yapması bilgi edinmesi açısından yeterli değildir. Okuma sürecinin en temel amacı metnin anlamlandırılmasıdır. Metinden anlam çıkarma etkinliği, bireyin kendi okuma sürecini planlamasını gerektirir. Okuyucunun okuyarak edindiği bilgileri niçin okuduğunu ve nerede kullanacağını bilmesi önemlidir. Metnin neden yazıldığını, satır aralarında yer verilenleri anlayabilmesi ve anlatılmak istenen fikri sorgulayıp bir sonuç çıkarabilmesi gerekir (Emre,2014). Metnin doğru anlaşılabilmesi için ise okuma sürecinde, sözcüklerin doğru tanınması, uygun bir hızda okunması ve okuyucunun metnin yapı ve anlam içeriğine dikkat ederek seslendirme yapması gerekir (Baştuğ,2012).

Okuma sürecinde öğretim, ses bilinci ile başlayıp, harfler ile sesleri ilişkilendirme, sözcükleri ayırt etme, akıcı bir şekilde okuma ve metni anlama şeklinde aşamaları takip eder (Güneş, 2007). Okuyucunun bu aşamalardan birini veya birkaçını eksik yapması, metni anlamamasına sebep olacaktır. Eksik veya hatalı okuma durumları aynı zamanda bir okuma problemidir. Başarılı okurlar okuma konusunda problem yaşamazlar; okuma esnasında kelimeleri doğru okur, okuma hızını ayarlar, uygun tonlama ve vurgu yaparlar (Baştuğ,2012). Okuma becerilerini farkında olarak kullanan bir okuyucunun okumakta bir amacı vardır. Kendisini bu amaca göre planlar. Gerek okumaya başlamadan önce gerek okuması esnasında gerek ise okumayı bitirdiğinde amacına uygun hareket edip etmediğinin bilincindedir. Bir okuyucunun, zihninde okuma sürecini tasarlaması okuma stratejilerini kullandığını gösterir.

Erden ve Akman (1998) stratejiyi bireyin yeni bilgiler edinirken takip ettiği yol olarak tanımlamıştır (Erden ve Akman, 1998; Akt: Emre, 2014). Okuma stratejileri ise okuma hedeflerine ulaşmak için uygulanan yöntemlerdir. Cohen'e göre (1990) okuma stratejileri de okuma becerisi kazandırılırken bireye öğretilmesi gereken bir kazanımdır (Cohen, 1990; Akt: Emre,2014). Böylece okumanın temel hedefine ulaşmak daha kolay olacaktır. Okuma stratejilerini kullanmayı öğrenen bireyin süreçten beklenen okuduğunu anlama ve uygun hızda okuma becerisine, doğru okuma başarısına ve okuma esnasında tonlama, vurgulama ve ses ayarlama özelliklerine hâkim olması beklenir. Okuma becerilerini uyguladıkça başarılı olan bireyin, okumaya karşı tutumu da gelişir. Okuyucu için okuma eylemi zevkli bir uğraş haline gelir.

Okumayı, öğrenmek, kişisel gelişimine katkıda bulunmak, araştırmak ve güzel vakit geçirmek gibi hayatın her alanında kullanmaya başlar.

1.1.Problem Durumu

Okumak, günümüzde bilgiye ulaşmanın en güvenilir yoludur. Bireyin okudukça dünyayı algısı genişler, kendini ifade etme becerisi artar (Tanju, 2010). Okuma süreci temel okuma yazma eğitimiyle başlar. Okunan metinden anlam çıkarma eylemi sürecin ilk basamağıdır. Neticede ise, zihnin okunanları anlaması amaçlanır (Akyol, 2008). Kimi zaman insanlar okumayı öğrenimini tamamlamak, bir okuldan mezun olmak ile denk tutarken asıl okuyucular okumayı, dünyaya uyum sağlamak için hayat boyu devam ettirmek ve bu sayede kendini geliştirmek olarak değerlendirmektedir (Irvin, Buehl, Klemp, 2003; Temizkan, 2007). Hayat boyu öğrenme prensibinde olan okuyucular okuma eylemini alışkanlık haline getirirler. Okumaya karşı olumlu tutum halinde olur ve her zaman bilinçli okuma yapmaya gayret ederler (Ungan, 2008). Özsoy'a göre (1986) okuma yapmanın asıl hedefi metni anlamaktır. Metni anlamak ise metni doğru okumaya bağlıdır.

Göğüş'e göre (1978) metni anlamının beyinde algılanması:

- Metnin içeriği,
- İçerikteki bilgilerin güvenilir olması,
- Bilgilerin yaşantıya yönelik olması,
- Sonuca dayalı tahminde bulunma,
- Okunanlarla zihinde bir eksikliğin giderilmesi şeklindedir.

Bireyin metni anlaması için yapabileceği bazı davranışlar vardır. Bunlar:

Basit düzeyde beceriler:

- Yönergeleri takip etme
- Bilginin yerine gösterme
- Ana fikir tespiti
- Kanıt bulma

Anlama ve kavrama becerileri:

- Tahmin yürütme
- Çıkarım yapma
- Nedenselliği bulma

- Farkları bulma ve karşılaştırma
- Sonuca varma

Sözcüklerle ilgili beceriler:

- Sözcüğün anlamını bilme
- Çağrışımları söyleyebilme
- Bağlamda kullanıldığı şekliyle anlamını bilme
- Eş ve zıt anlamları bilme
- Deyimleri ve benzetmeleri anlama
- Mecazlı anlatımları ayırt etme
- Kelimenin kökünü belirleme

Eleştirme ve değerlendirme becerileri:

- Kahramanları analiz etme ve duygusal durumuyla ilgili çıkarım yapma
- Yazarın tavır ve tarzını fark etme
- Eleştirme ve değerlendirme
- Değer yargılarında bulunma (Cramer, 2004; Akt: Akyol, 2014).

Bahsedilen anlam kurma becerileri sınıflandırılırken birbirinden ayrı düşünülemez. Ancak bazı okuyucular bu becerilerin tamamına sahip olmayabilir. Okuma sürecinde bireyden okuduklarını anlaması beklenir ancak her birey okuduklarını anlamayabilir. Moffet ve Wagler'e göre (1976), bir okuyucunun metni anlaması için okudukları ile ilgili yeterli yaşantıya sahip olması gerekir (Moffet ve Wagler, 1976; Akt: Emre, 2014). Yaşantı eksikliği kadar metinlerde geçen sözcükleri tanımamak, dilin özelliklerine hâkim olmamak ve metni bütün hale getirip anlamlandıramamak da okunanın idrak edilmesini güçleştirir. Bu güçlüklerle başa çıkmak için okuyuculara okuma stratejilerini öğretmek gerekir. Strateji kullanmak, "Nasıl okumak gerekir, ne tür bir yol izlenmelidir?" soruları hakkında önemli katkıda bulunur (Temizkan, 2007). Aynı zamanda en uygun zaman aralığında en üst seviyede anlamlandırma yapmayı sağlar.

Okuma stratejilerini bilen bireyler karşılaştıkları metnin türüne uygun strateji seçimi yapar ve kullanırlar (Baker ve Brown, 1984). Metne göre ve hedefine uygun planlamalar yapan bir okuyucunun stratejileri bilinçli olarak kullandığı takdirde, belirli bir süre içinde yeteri kadar sözcüğü seslendirmesi, doğru okuyor olması ve okuduğunu anlaması beklenir. Yine aynı bireyden okumayı okuryazarlık düzeyinden hayat boyu

öğrenme gayesinde bir okuyucu olma seviyesine getirmiş olması, doğal olarak bu eylemden zevk alıyor olması beklenir.

Okullarda uygulanan Türkçe programları, öğrencilerin;

- Okuma yazma sevgisi ve alışkanlığını kazanmasını,
- Bilgiyi kendi gayretiyle ortaya çıkarma ardından yorumlama ve zihninde kodlama becerilerini geliştirmeyi,
- Okuduklarını anlayarak değerlendirme ve sorgulama yapmasını amaç edinmiştir (Milli Eğitim Bakanlığı, 2019).

Öğrencilerin eğitim öğretim hayatlarının ilk basamağı okuma yazma sürecidir. Ancak bundan sonraki tüm eğitim hayatının bel kemiği okumaktır. Türkçe programlarında da bahsedildiği üzere öğrencilerin, ilk basamağı geçtikten sonra belirli becerileri gerçekleştiriyor olması beklenmektedir. Bu anlamda okuma dünyada da birçok çalışmaya konu olmuştur. Amerikalı akademisyen Davis (1995) okuma esnasındaki bilişsel süreçlerin şu şekilde ilerlediğini belirtmiştir:

- Metnin konusunu anlamak
- Kelimelerin anlamını kavramak
- Yazının planını anlamak
- İçerikteki düşünceleri çözümllemek
- Söz sanatlarını anlamak
- İçerikle ilgili soruları cevaplayabilmek

Block ise (1986),

- Yazarın ne amaçla yazdığını kavramak,
- Anlatımda yazarın üslubunu fark etmek,
- Dilin kullanımını ayırt etmek,
- Sözcüklerin diğer anlamlarını da belirlemenin öğrencinin okuduğunu anlamasında etkili olduğunu vurgulamıştır.

İlköğretim ve ortaöğretimdeki Türkçe derslerinin en önemli kazanımı öğrencilerin kavrama becerisini geliştirmektir (Karatay, 2011). Okullardaki öğrenme araçlarının önemli bir kısmının dile dayalı olması okuduğunu anlamayı önemli hale getirmektedir. Gelen'e göre (2003), birçok derste yaşanan başarısızlığın temeli okuduğunu anlamamadır. Okuma stratejilerinin kullanımı öğrencilerini kavrama becerisini artırır ve öğrenmeyi destekler.

Öğrencilerin okuma sürecinde söz konusu bilişsel süreçlerden geçmesi gerektiği beklentisi ile okuma stratejileri gelişmiştir. Okuma stratejilerini kullanmak, öğrencilerin metni anlama noktasındaki eksikliklerini görmelerini, bunları gidermek için ne yapmaları gerektiğini bulmalarını ve düzeltebilecek yöntemlere ulaşmalarını sağlar (Akkaya, 2011).

Metni anlamlandırabilmek metni doğru okumaktan geçer (Özsoy, 1986). Metni doğru anlamak için okuyucunun akıcı okuma yapması gerekir. Akıcı okuma, okuma hızı, hatasız okuma ve prozodi bileşenlerini içinde bulundurur. Okuma esnasında yapılan her seslendirme hatası veya yanlış okuma, okuma hızını da düşüreceği için anlamayı zorlaştırır. Okuma hızının da metne göre ayarlanması gerekir. Metni olması gerekenden hızlı veya yavaş okumak bir bütün haline getirmeyi zorlaştırır. Noktalama önemsenmeden yapılan anlamsız sözcük grupları öğrencinin kafa karışıklığına sebep olacaktır. Yine aynı şekilde ses tonu, uygun vurgu yapmak, soluklanma noktalarına dikkat etmek anlamaya katkı sağlar (Baştuğ, 2012). Konu hakkında yapılan çalışmalara bakıldığında metnin türüne bağlı kalarak tonlama, vurgu ve ses şiddeti ayarlama durumu öğrencinin prozodik becerileri kullandığı şeklinde yorumlanmaktadır (Akyol, 2014; Başaran, 2013; Çayır, 2014). Prozodik becerileri kullanan bir öğrencinin metni anlaması beklenir. Prozodiyle ilgili olarak araştırmacıların, “Prozodik beceri mi anlamayı kolaylaştırır, metni anlayan bir öğrenci mi prozodik becerileri kullanma bilinci edinir?” şeklinde çalışmaları devam etmektedir. Ancak hangi yönde bir ilişki olursa olsun prozodik becerilerini kullanarak okuma yapan bir öğrencinin metni tam ve doğru anlaması öngörülebilir bir sonuçtur. Prozodi okuma becerisini kazanan okuyucularda tamamlayıcı bir unsur olarak düşünülebilir (Baştuğ, 2012).

Alan yazın gözden geçirildiğinde, öğrencilerin okuma stratejileri kullanım durumu, okuma stratejileri kullanımının okuma ve ilişkili derslerde başarıyı arttırması ve çeşitli okuma becerileri üzerinde etkisine dair çalışmalar görülmektedir (Aktaş, 2015; Baker, 1984; Başaran, 2013a; Block, 1986; Bozkurt, 2013; Emre, 2014; Gelen, 2003; Kanmaz, 2012; Kuşdemir Kayıran, 2014; Temizkan, 2007). Akıcı okuma becerilerinin (doğru okuma, okuma hızı, okuduğunu anlama, prozodi) incelendiği veya geliştirilmeye çalışıldığı araştırmalar da vardır (Arzu, 2006; Akyol, 2014; Başaran, 2013b; Baştuğ, 2012; Çayır, 2014; Yılmaz, 2008). Araştırmacılar okumanın duyuşsal

bir boyutu olan tutum üzerine de çalışmalar yapmıştır (Bozkurt, 2013; İleri, 2011; Kanmaz, 2012; Şeflek Kovacıoğlu, 2006; Ünal, 2006).

Çalışmalarda okuma stratejilerinin kullanılması ve okuma strateji kullanımını okuduğunu anlamaya etkisi üzerine yoğunluk verildiği görülmektedir. Okuma becerileri kapsamında yer verilen, doğru okuma, okuma hızı ve prozodik beceriler olarak bakıldığında ise bu becerilerin geliştirilmesine yönelik çalışmalar olduğu belirlenmiştir. Araştırmaların okuma stratejileri ile ilgili olanları ağırlıklı olarak ilköğretim ikinci kademe ile yapılmıştır. Öğrencilerin okuma stratejilerini kullanım durumlarına göre okuduğunu anlama, akıcı okuma becerileri ve okuma tutumlarının bir arada ele alındığı bir çalışmaya rastlanmamıştır. Vacca ve diğerleri (2006), dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma ve anlama becerilerinin diğer sınıflara göre farklılaştığını, bu dönemde okuma becerisinin stratejik ve fonksiyonel olması gerektiğini vurgulayarak, okumayı öğrenme döneminden, öğrenme için okuma dönemine geçiş yapıldığını söylemiştir (Akt. Keskin, 2012). Bu bilgiler ve alan yazın incelemesi neticesinde çalışılan grubun dördüncü sınıflar olması gerektiği düşünülmüştür.

Araştırmaların incelemesi sonucunda ilkokul öğrencilerinin, okuma stratejilerini kullanım durumunu ve kullanım durumuna göre okuma becerilerinin ne düzeyde olduğunu belirlemenin alan yazına katkısı olacağı düşünülmektedir. Bu sebeple araştırmanın problem cümlesi şu şekilde ifade edilmiştir: “İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma stratejilerini yüksek düzeyde kullananlar ile okuma stratejilerini düşük düzeyde kullananlar arasında okuma becerileri ve okuma tutumu açısından anlamlı fark var mıdır?”

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma stratejilerini kullanım durumlarına göre okuma becerilerini incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda şu alt amaçlar araştırılmıştır:

1. Öğrencilerin okuma stratejilerini kullanım durumları nasıldır?
2. Öğrencilerin akıcı okuma becerilerini kullanma durumları nasıldır?
3. Öğrencilerin okumaya ilişkin tutumları nasıldır?

Okuma stratejilerini yüksek ve düşük düzeyde kullanan öğrencilerin;

4. Okuduğunu anlama becerileri,
5. Okuma hızları,
6. Prozodik becerileri,
7. Doğru okuma durumları,
8. Okumaya ilişkin tutumları arasında anlamlı fark var mıdır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Okuma bir metnin içindeki sözcükleri, tümceleri tanımak ve bunları anlamlandırma etkinliğidir. Bireyin gündelik yaşantısında ve toplumun bir parçası olmak için kendini geliştirmesi için öğrenmekteki en etkili araçtır. Yaşam boyu öğrenilen bilgilerin büyük bir çoğunluğu okumak ile edinilir. Öğrenciler okula başladıklarında okuma yazma eğitimi ile ilk adımı atarlar. Böylece edinilen okuryazarlık düzeyi okuma sürecinin en basit düzeyidir. Okuryazarlık düzeyinde kalan bir öğrenci nitelikli bir okur kimliği kazanamaz. Okur kimliği kazanabilmek için kelime ve cümleleri seslendirmenin ötesine geçip, okuduklarının değerlendirilmesi ve sorgulaması gerekir (Temizkan, 2007).

Öğrencinin okuduklarını yaratıcı bir bakış açısıyla değerlendirmesi için okuma stratejilerini kullanmayı öğrenmesi gerekir. Strateji kullanımı öğrencini dikkatini yoğunlaştırmasını, metnin yazılma amacını, vermek istediği mesajı algılamasını, metin hakkında tartışma yapabilmesini, metni daha iyi anlamak için okuma becerilerini kullanmasını sağlar.

Alan yazına bakıldığında, okuma stratejileri ile ilgili çalışmaların daha büyük yaş gruplarında incelendiği görülmektedir. Bu çalışmada ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma stratejilerini kullanım durumları ve bu kullanım durumuna göre okuma becerilerinin ne durumda olduğu tespit edilmeye çalışılmıştır. Bu anlamda alan yazına katkıda bulunması beklenmektedir.

1.4. Sayıtlar

Araştırmada kullanılan okuduğunu anlama testi ve ölçeklerin, öğrenciler tarafından içtenlikle ve objektif olarak cevaplandırıldığı varsayılmıştır.

1.5.Sınırlılıklar

Araştırma;

- 1.Gaziantep ilinde 2019-2020 eğitim öğretim yılında ilkokul dördüncü sınıfa giden öğrencilerle,
2. Gaziantep ili merkez okullarından sosyo-ekonomik düzeyleri benzer dört ilkokulla,
3. Çalışma grubunda 160 öğrenci ve okuma stratejilerini kullanım durumuna göre gruplanan 80 öğrenci ile sınırlıdır.

1.6.Tanımlar

Okuma: Uygun bir yöntem ve hedef doğrultusunda metinden anlam çıkarma sürecidir (Akyol, 2008).

Okuma Stratejileri: Metinden anlam çıkarmak ve karşılaşılan güçlükleri ortadan kaldırmak için birey tarafından uygulanan bilişsel metotlardır (Temizkan,2007).

Akıcı Okuma: Noktalama işaretlerine, vurgu ve tonlamaya dikkat ederek okuma hataları yapmadan, uygun duraksamalarla konuşur gibi okumaktır (Akyol, 2006).

Okuma Hızı: Dakikada okunan kelime sayısıdır (Massey, 2008).

Doğru Okuma: Bir dakika içinde doğru okunan sözcüklerin yüzdesidir(Massey, 2008).

Prozodi : Metnin doğal bir sesle ahenkli bir biçimde okunmasıdır (Başaran, 2013b).

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu çalışmada okuma stratejilerinin kullanım durumuna göre okuma becerilerinin ne durumda olduğu Türkçe dersi çerçevesinde incelendiğinden Türkçe dersi öğretim programına ve dil becerilerine değinilmiştir.

2.1. Türkçe Öğretim Programı

Türkçe dersi öğretim programı, öğrencilerin yaşam boyu kullanabilecekleri dil becerileri, zihinsel beceriler ve sosyal beceriler kazanmaları, Türkçe'yi severek, istekli bir şekilde okuyazar olmaları çerçevesinde düzenlenmiştir. Burada kazanılan dil becerilerinin diğer tüm alanlarda başarılı olmanın ön koşulu olduğu kabul edilmiştir (Milli Eğitim Bakanlığı, 2019). Bu anlamda Türkçe dersinin amaçları;

- Türkçe'yi bilinçli kullanmak,
- Milli kültürünü tanımak,
- Dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerini geliştirmek,
- Edindiği bilgiler ışığında, söz varlığını, duygu, düşünce hayal dünyasını zenginleştirmek,
- Okuma- yazma sevgisi ve alışkanlığı kazandırmak,
- Kendini ifade etme yeteneğini geliştirmek,
- Bilgiyi araştırma, keşfetme, yorumlama becerilerini kazandırmak,
- Eleştirel bir bakış açısı ile değerlendirme yapılmasını sağlamak,

şeklinde belirlenmiştir (MEB, 2019, s.10).

Özetle ifade etmek gerekirse, Türk milli eğitim sistemi tüm yetkinlikleri kazanmış, bu yetkinliklerin gerektirdiği donanıma sahip karakterler yetiştirmeyi amaçlamaktadır. Kendi ülkesinde ve dünya çapında, her anlamda ihtiyacı olan bu yetkinlikleri de başlıklar halinde programda konu edinmiştir. Bu başlıklar; Matematik-bilim ve teknoloji, dijital dünyada, sosyal alan ve vatandaşlık konularında, kültür farkındalığı ve ifade etme hususunda, öğrenmeyi öğrenme, inisiyatif alma ve girişimcilik konularında, yabancı dil ve en önemlisi ana dilde yetkinliktir. Adı geçen tüm yetkinlikler ve amaçlar bireyin ana dilini ve ana dilinin tüm becerilerini (dinleme, konuşma, yazma, okuma) uygun ve yaratıcı bir şekilde kullanabildiği takdirde mümkündür (MEB, 2019).

2.1.1. Dil Becerileri

Dil, toplumun ses ve anlam yönünden ortak değerlerinin belirli kurallara dayandırılarak, duygu, düşünce ve tecrübelerin insanlar arasında aktarılmasını sağlayan önemli bir araçtır (Yangın, 1992). Tanımı itibariyle de, pek çok amaca hizmet eden bir yapıdır. Bir toplumu millet yapan araç olmasının yanında insanlığı birbirine bağlayan bir köprüdür. İletişimin temel yapıtaşıdır (Arzu, 2006). Birey anadilini, ne derece iyi öğrenirse o kadar kendini geliştirir. Bireyin hem zihinsel hem sosyal açıdan gelişimi dile bağlıdır

Dil tüm öğrenme alanlarının da temelini oluşturmaktadır. Bu sebeple öğrencilerin dil becerilerinin geliştirilmesi eğitim öğretim açısından önemlidir. Dinleme, konuşma, yazma ve okuma gibi beceri alanlarının başlangıç noktası, dil becerilerini etkin kullanmaktır (Coşkun, 2014).

2.1.1.1. Dinleme

Dinleme becerisi, Göğüş'e göre (1978), duyduklarını anlamak için dikkat etmek ve bunlardan bir anlam çıkarabilmek için konuşmayı takip etmek, Sever'e göre (2000), duyulanı beyne kayıt, depolama ve algılama becerisidir. Tanımlar dinleme becerisinin sesi işitmeden çok anlama süreci olduğu göstermektedir. Dinleme becerisinin doğuştan getirilen ve eğitim gerektirmeyen bir beceri olduğu düşünülmemelidir. Çünkü bireyin dinleme esnasında da bir amacının olması gerekir. Dinlediklerinden anlam çıkarabilmesi için dikkatini vermesi ve ne için dinlediğini belirlemesi bir takım zihinsel süreçleri başlattığının ve yönettiğinin kanıtıdır (Kanmaz, 2012; Özbay ve Melanlıoğlu, 2012).

Bir çocuğun dil edinme süreci dinleme ile başlar. Dil edinmenin yanı sıra bu aynı zamanda çocuğun öğrenme mekanizmasıdır. Duyduklarını beyinde işler ve ilişkilendirerek yeni bilgiler edinir. Çocuklar bildikleri ve kullandıkları kelimeden daha fazlasını dinleyebilir. Öğrencilerin dinleme becerisinin gelişmesi, anlama becerisinin de gelişmesini sağlar. Çünkü dinlerken öğrenme sürecinde pek çok bilişsel işlem yapması gerekir. Dolayısıyla dinleme becerisi de diğer tüm dil becerileri gibi öğrenme sürecinde önemli bir yere sahiptir (Özbay ve Melanlıoğlu, 2012).

Türkçe öğretim programlarında, dinleme becerisi kendi başına bir beceri olarak ele alınmaya başlanalı çok olmamıştır. Bu sebeple Özbay ve Melanlıoğlu (2012), dinleme becerisini ihmal edilmiş bir beceri olarak nitelemiştir. Ancak 2017 itibarıyla Türkçe öğretim programına dinleme/izleme alanı kazandırılmıştır. Programda dinleme kurallarına ve dinlemenin zihinsel süreçlerine yönelik kazanımlar bulunmaktadır (MEB,2019).

2.1.1.2. Konuşma

Konuşma, insanın dili kullanılarak kendini ifade etmesidir. Bilgilerini aktarmak ve tecrübelerini paylaşmak için kullandığı bir beceridir. İnsanlar konuşma becerisini dinleme becerisi sayesinde kazanırlar. Beceriye edinme süreci ailede başlar. Çocuklar ailelerinden duydukları sözcükleri öncelikle taklit ederler. Aynı zamanda bu taklit etme sürecine o sözcüğü beyne işleme süreci de eşlik eder. Başta taklit etme şeklinde gelişen bu durum öğrenmenin de gerçekleşmesiyle ardışık bir beceriye dönüşür (Taşkaya, 2014). Zihinde başlayan bu süreci sözel ifade olarak etme takip eder. Dolayısıyla konuşma yaparken de zihinsel becerileri işe koşmak gerekir. Konuşma yapılacak konuyu belirleme, bir amaç edinme, nasıl konuşulacağını tasarlama ve değerlendirme işin bilişsel boyutudur (Kanmaz, 2012).

Öğrencilere konuşma becerisi kazandırırken bir diğer dikkat edilmesi gereken unsur dilin doğru ve akıcı kullanımını olmalıdır. Öğrencinin konuşma sırasında etkin bir şekilde dinlemesini doğru telaffuz ve telaffuzda vurgu ve tonlamaları yapabilmesi gerekir. Milli Eğitim Bakanlığı Türkçe dersine ilişkin öğretim programını hazırlarken, öğrencilerin özellikle üçüncü sınıftan itibaren toplum önünde bir amaca yönelik planladığı konuşmasını, ana dilinin özellikleri ve güzelliklerini kullanarak konuşan öğrenciler yetiştirmek kazanımına önem vermiştir (MEB, 2019).

Konuşma becerisi de dinleme becerisi gibi çocuğun okula başlamadan önce, hayatının ilk yıllarında edindiği becerilerdir. Ancak dinleme becerisinde olduğu gibi konuşma becerisinin de geliştirilmesi gerekir. Güzel bir konuşma yapabilmek için öncelikle zihinde tasarlanması gerekenler yapılmalı, daha sonra belirlenen çerçeve içerisinde seçilen cümleler Türkçe dilinin kurallarına ve konuşmanın amacına uygun vurgu ve tonlamalar eşliğinde sunulmalıdır.

2.1.1.3. Yazma

İnsanlığın iletişim amaçlı sesler çıkarmaları konuşma olarak kabul edilirse, dilsel becerilere dair sonraki icadı yazıdır. Eğitim sistemimizde okuma becerisiyle birlikte eş zamanlı verilen yazı yazma becerisi, başlarda sözcükleri kâğıda dökmek olarak başlar. Ancak yazının asıl amacı düşünce ve duyguları ifade etme tarzı olmalıdır. Burada dikkat edilmesi gereken bireyin gördüğü, okuduğu bilgiyi aynen yazması değil, özgün yazılar ortaya koymak amacıyla yazmasının sağlanmasıdır (Kanmaz, 2012). Yazı yazma sürecinde de bireyin öncelikle beyninde bilgileri yapılandırması, amacını, tekniğini ve yazacaklarının sınırlarını belirlemesi gerekir.

Dilsel beceriler incelendiğinde, tüm becerilerin zihinsel planlama süreçlerini barındırdığı görülmektedir. Zihinsel işlemleri dilin özelliklerini bilmek ve kullanmak takip etmektedir. Dinleme ve konuşma becerileri her ne kadar okul öncesinde kazanılsa da, tüm dilsel beceriler okulla birlikte gelişmektedir. Okul hayatının en önemli becerisi ise okuma becerisidir. Okuma becerisiyle birlikte öğrenci kullandığı becerileri de ustalıkla kullanmaya başlayacaktır.

2.1.1.4. Okuma

Bulduğumuz zaman dilimine adapte olmanın, sorumluluk sahibi ve üretken bireyler olmanın yolu bilgiye ulaşmayı bilmektir. Okuma da günümüzün en önemli bilgi edinme metodudur. Okullardaki öğrenme-öğretme sürecinin temel etkinliğidir. Bireyin ufkunu genişleten, farklı düşünme tarzlarını öğrenmeyi sağlayan ve karakter gelişimini sağlayan okumanın alan yazında pek çok tanımı vardır.

Akyol (2008), okumayı okur ve yazar arasında oluşan bir iletişim sonucu karşılıklı görüş bildirme etkinliği olarak tanımlamaktadır. Bu iletişimin temelinde yazıyı tüm öğeleriyle görme ve anlama vardır (Kavcar, Oğuzkan ve Sever, 1997). Palavuzlar (2009), okumayı algı, görme, seslendirme, anlamlandırma gibi becerilerle çeşitli organların iş birliği süreci olarak tanımlamıştır. Logan'a göre (1997), bireye

yaşam boyu katkı sağlayan, okuduklarıyla önbilgileri birleştirip yeniden yorumlama mekanizmasıdır (Akt: Keskin, 2012). Akyol (2014) ise okumayı, insanın yeni sözcükler öğrenip yeni fikirler edindiği, hayal dünyasını, yaratıcılığını derinleştirdiği bir beceri olarak tanımlamaktadır.

Okumanın tanımları, okuma eyleminin yalnızca seslendirme yapmak olmadığını, duyu organlarına zihinsel süreçlerin de eşlik ettiğini göstermektedir. Okuma, çok yönlü bir beceridir. Her tanım farklı bir yönünü vurgulamaktadır. Okuyucunun sözcükleri seslendirmesinin yanı sıra, kavrama ve yorumlama gibi pek çok görevi aynı anda yaptığı karmaşık bir süreçtir (Miller ve Schwanenflugel, 2006). Wray ve Medvell de (1993), okuma sürecinin karmaşık bir süreç olduğunu ve okurun yapması gereken çok fazla zihinsel işlem içerdiği vurgulamaktadır (Wray ve Medvell, 1993; Akt: Temizkan,2007). Süreç, çözümlenme, algılama ve anladığına tepki verme şeklinde üç aşamadan oluşur. Bu karmaşık süreç, başarılı olarak tamamlanamıyorsa, okuma değil seslendirme olarak kalmaktadır (Tosun, 2014).

Okuma aynı zamanda, içinde fizyolojik, psikolojik ve sosyolojik işlemleri barındıran bir bütündür. Okumanın fizyolojik kısmını, göz hareketleri, göz duruşları, görme yelpazesi, görme yeteneği, kelime tanıma, geri dönüş hareketleri, göz ses genişliği ve gözleri dinlendirme oluşturur. Psikolojik kısmının beyindeki işlemler oluşturmaktadır. Beynin görüntü, tanıma, okuma ve konuşma merkezi okumanın beyinde geçen bölümünün işlenmesini sağlar. Sosyolojik kısmı ise okuyucunun ilgi, istek, güdülenme ve tutumları oluşturmaktadır. Tüm bu parçalar bütünü oluşturmaktadır ve iyi okuyucu olmak için bütünün her parçasının doğru işlemesi önemlidir (Güneş, 2004).

Bireyin okurken söz edilen tüm basamaklarda başarılı olması aynı zamanda okuma sevgisi ve alışkanlığı kazanmasına da bağlıdır. Bu noktada okulların görevi, öğrencinin okumaya ilişkin duyuşsal boyutunu da tamamlamaktır. Bu karmaşık sürecin ve okurken yalnızca seslendirme yapmadığının farkında olan, aynı zamanda zihinsel becerilerini de kullanan, okuduklarından bir fayda sağlayacağını düşünen bireyler okuma becerisi bakımından gelişmiş bireylerdir (MEB,2019).

2.2. Okumanın Önemi

Çağımızda bilgi edinmek insanlar için bir zorunluluk haline gelmiştir (Karadağ ve Yurdakal, 2016). Günlük yaşamın her evresinde insanlar adeta bilgi

yağmuru altındadır. Bu bilgiler kimi insan için gereksizken kim insanlar için hayati önem arz edebilir. Bilgi edinmenin bu kadar kıymetli olduğu bir zamanda okuma becerisi insanlar için gereklilik haline gelmiştir. Televizyonda bir reklam, gazetede bir haber, bir sağlık raporu, bir mahkeme sonucu bile insan için okuma materyali olabilir (Özbay, 2009).

Okuma becerisi iyi düzeyde olmayan bireylerin söz varlığı da yeteri kadar gelişmez. Söz varlığı anlamaya katkı sağlar, anladıkça bireyin yaratıcılığı gelişir. Yaratıcılık bireyi özgür kılar, benlik kavramına katkıda bulunur, özsaygısını artırır. Böylece birey her ortamda bilgiye ulaşmanın yolunu bulur. Bireyin kendini geliştirmesi, toplumun gelişmesinde engelleri ortadan kaldırır (Karadağ ve Yurdakal, 2016). Okumayı bir hayat tarzı haline getirmek gereken bu çağda, okulların payı büyüktür. Eğitim, bireyde istedik yönde davranış değişikliği meydana getirmek ise okur kimlikli bireyler yetiştirmek gerekir. Çünkü birey okur kimliğini kazandığında okumayı bir araç olarak kullanacaktır. Okullarda öğrencilerin okuma becerisinin en üst düzeye getirilmesi bu amaca hizmet edecektir. Bu sebeptir ki Milli Eğitim Bakanlığı yetişen bireylerin okuma becerilerinin geliştirilmesi üzerine yoğunlaşmaktadır (MEB, 2019).

2.3. Okumanın Amaçları

Bilgi edinmenin en geçerli yollarından okumanın amaçları şöyle sıralanabilir:

- Okumayı bireysel ihtiyaçlarını gidermek amacıyla kullanabilme
- Yaşantılarını zenginleştirme
- Kelime dağarcığını arttırma
- Boş vakitlerinde kitap okuma ihtiyacı duyma, kendine uygun materyalleri seçme
- Okuduklarını eleştirel bir bakışla değerlendirme
- Okumayı zevkli bir uğraş haline getirme
- Okumak konusundaki temel becerileri geliştirme
- Uygun hızda, doğru okuma
- Okuduğunu anlama
- Dilin özelliklerini, ince anlatımlarını öğrenmek ve kullanma (Demirel, 2004; Karadağ ve Yurdakal, 2016).

Okuyucunun okuma amacına ulaşabilmek için okuma süreci içerisinde birtakım davranışları yapması gerekir. Bunlar:

1. Okuma Öncesi Yapılacaklar

- Göz gezdirme
- Amaç edinme
- Tahminlerde bulunma
- Ön bilgilerini birleştirme yapmak için hatırlama

2. Okuma Sırasında Yapılacaklar

- Akıcı okuma
- Kendi anlamasının farkında olma
- Yardımcı stratejiler kullanma

3. Okuma Sonrası Yapılacaklar

- Özetleme
- Değerlendirme yapma (Akyol, 2014).

Bunların dışında okuyucunun okuma mekânını ve metnin türünü de göz önünde bulundurarak okuma türünü de belirlemesi gerekir. Okuma türleri amaca uygun olarak seçildiğinde anlam kurmayı güçlendirir.

2.4. Okuma Türleri

Okuyucunun metni okurken amacına göre okuma türünü seçmesi gerekir. Okuma türleri, uygun belirlendiğinde metnin daha iyi anlaşılması için bireye destek olur.

2.4.1. Sessiz Okuma

Sessiz okuma duyu organlarından yalnızca gözle, vücut ve kafa hareket ettirilmeden yapılan okuma çeşididir (Demirel, 2004; Özbay, 2009;). Gözün gördüklerinin zihinde anlamlandırılmasına dayanır. Sessiz okumada ses telleri, ses dalgaları ve kulak devreden çıkmaktadır (Güneş, 2004, ss.57). Sessiz okuma daha hızlı bir şekilde anlamaya olanak sağlar. Sınıf içinde serbest okuma yapıldığında tercih edilen bir türdür. Sessiz okuma süreci sesli okumayı öğrendikten sonra başlar (Göğüş, 1978).

2.4.2. Sesli Okuma

Sesli okuma, gözle alınan bilginin, beyinde işlenmesi sonrasında sözcüklere dökülmesidir (Demirel, 2004; Özbay, 2009). Sesli okumada amaç, konuşma dilinin niteliklerini de okumaya yansıtmaktır. Öğrenci sesli okurken, okuduğu kelimelerin seslendirilme şeklini ve hangi anlamda kullanıldığı anlar. Sesli okuma yapılırken, metnin türü, yazım kuralları, noktalamalar, metnin ana düşünce veya duygusu göz önünde bulundurulur. Sesli okurken metni sadece anlamak değil ifade etmek de gerekir. Sessiz okumaya göre okuma hızı düşüktür. Çünkü bir okuyucunun sesli okurken ulaşabileceği en yüksek hız konuşma esnasında hızdır (Güneş, 2004). Ancak yine de, metne göre uygun bir hızda okumak gerekir.

Sesli okuma yapılırken dikkat edilmesi gereken noktalar şöyledir:

- Okuma öncesinde okuma amacı ve okuma kurallarını belirlemek
- Doğru telaffuz etmeye gayret etmek
- Metnin tümce dizilişine ve anlatım özelliğine göre okumak
- Ses şiddetini ayarlamak
- Noktalama işaretlerine ve duraklamalara dikkat etmek
- Tonlama ve vurgulara özen göstermek
- Doğru hızda okumak

Sesli okumada yukarıdaki unsurlara dikkat etmek okumanın kulağa hoş gelmesini sağlar. Kulağa hoş gelen okuma akıcıdır. Akıcı okuma içinde dilin güzelliklerini barındıran, uygun hızlı, doğru bir şekilde okumaktır. Akıcılık sesli okumanın etkililiğini artırır.

2.5. Akıcı Okuma

Alan yazında akıcı okumaya dair pek çok tanım bulunmaktadır. Huey (1968) akıcı okumayı, metni doğru bir şekilde, uygun hız ve tonlamayla okumak; Allington ise (2006), metinden çıkarılması gereken anlamı uygun tonlama ve prozodiyle ifade etmek şeklinde tanımlamıştır. Samuels'e göre (1997) akıcı okuma içinde doğru okuma, okuma hızı ve prozodik okuma bileşenlerini bulundurmaktadır.

Akıcı okuma, okumanın daha etkili olmasına ve öğrencinin okuduğunu anlamasına katkı sağlar. Okuma becerisini kazanan bir öğrencinin akıcı okuması okuma konusunda yaptığı tekrara bağlıdır. Akıcı okuma becerisi tekrarlarla güçlenir.

Okuma becerisinin bir üst basamağı olarak da düşünülebilir. Yapılan her okuma alıştırmaları öğrencinin kelimeleri daha kolay tanınması, dilin özelliklerine göre seslendirebilmesi için faydalı olacaktır. Sözcükleri kolaylıkla tanıyan öğrenci okuma konusundaki gayretini seslendirme yapmak yerine, metin türüne ve metnin duygusuna göre okumaya odaklayacaktır. Yanlış okuma oranı da azalacağı için metni anlaması kolaylaşacaktır (Yılmaz, 2008). Öğrenci akıcı okuma sırasında, otomatik gerçekleşen kısım (kelimeyi görme ve algılama) için çok fazla enerji harcamadan dikkatini okuduklarıyla yaşantıları arasında bağ kurmaya yoğunlaştıracaktır.

Okumada akıcılık, metnin noktalama işaretlerine dikkat ederek uygun duraksamalar yapmayı, vurgu ve tonlamaları ayarlamayı ve metnin türüne de bağlı kalarak belirli bir hızda okumayı gerektirir. Okumanın olması gerekenden çok yavaş olması bir sorun olduğu gibi, çok yüksek hızda olması da bir sorundur. Her iki durumda da metinden anlam çıkarmak zorlaşacaktır. Hız ayarlamasını iyi yapamayan okuyucular, kelimeleri uygun gruplar haline getirip, dilin yapısına göre seslendiremezler. Bir okuyucunun kelimeleri dilin özelliklerine göre gruplayabilmesi için, o dilin özelliklerine ve kavramlarına hâkim olması gerekir (Bashir ve Hook, 2009).

Akıcı okumanın, okuma becerisi açısından bu derece önemli olduğundan ötürü, Türkçe dersi öğretim programında her sınıf düzeyinde akıcılık kazanımlarına yer verilmiştir. İlkokulda yer verilen kazanımlar şöyledir:

1. Sınıf Türkçe dersi akıcı okuma ile ilgili kazanımlar:

- Noktalama işaretlerine dikkat ederek okur.
- Vurgu, tonlama ve telaffuzla dikkat ederek okur.
- Şiir okur.
- Görsellerden hareketle sözcükleri ve anlamlarını tahmin eder.
- Farklı yazı karakterleri ile yazılmış yazıları okur.
- Kelimelerin zıt anlamlarını ifade eder.
- Okuma stratejilerini uygular.

2. Sınıf Türkçe dersi akıcı okuma ile ilgili kazanımlar:

- Okuma materyallerindeki temel bölümleri tanıır.
- Noktalama işaretlerine dikkat ederek okur.

- Vurgu, tonlama ve telaffuza dikkat ederek okur.
- Şiir okur.
- Farklı yazı karakterleri ile yazılmış yazıları okur.
- Okuma stratejilerini uygular.

3. Sınıf Türkçe dersi akıcı okuma ile ilgili kazanımlar:

- Okuma materyallerindeki temel bölümleri tanır.
- Noktalama işaretlerine dikkat ederek okur.
- Vurgu, tonlama ve telaffuza dikkat ederek okur.
- Şiir okur.
- Farklı yazı karakterleri ile yazılmış yazıları okur.
- Okuma stratejilerini uygular.

4. Sınıf Türkçe dersi akıcı okuma ile ilgili kazanımlar:

- Noktalama işaretlerine dikkat ederek okur.
- Vurgu, tonlama ve telaffuza dikkat ederek okur.
- Şiir okur.
- Metinleri türün özelliklerine uygun şekilde okur.
- Farklı yazı karakterleri ile yazılmış yazıları okur.
- Okuma stratejilerini uygular (MEB, 2019).

Kazanımlara bakıldığında, akıcı okuma becerilerinin bileşenlerine ve okuma stratejilerinin kullanımına dikkat çekildiği görülmektedir. Akıcı okumanın bileşenleri, okuma hızı, doğru okuma ve prozodidir. Okuyucunun konuşur gibi, uygun tonlama, vurgu ve prozodik unsurları kullanması akıcı okuduğunu gösterir (Hudson, Lane ve Pullen, 2015).

İyi bir okuyucunun okuma esnasında en basit düzeyde sözcükleri kolaylıkla tanınması gerekir. Sonrasında okuma hızını ayarlaması, hatasız okumak için çaba içinde olması ve prozodik unsurlara dikkat etmesi gerekir (Zutell ve Rasinski, 1991; Samuels, 1997; Akyol, 2006).

2.5.1. Okuma Hızı

Okuma hızı akıcı okuma becerisinin bir parçasıdır. Okuyucunun metinde gördüğü sözcüğü tanıması ile onu sesli veya sessiz okumaya harcadığı süredir (Baştuğ,2012). Okuma hızı metni, metne göre değerlendirerek bir hızda okumak

olarak değerlendirilmektedir. Çünkü çalışmalar, başarılı okuyucuların her zaman hızlı okumadığını ya da yavaş okumanın her zaman yavaş anlamak manasına gelmediği göstermektedir. Okuyucunun kendi tercihi olmadan, okuma becerileri açısından sıkıntı yaşadığı için çok düşük hızda okuması, anlamasını güçleştirdiği gibi okumaktan zevk almasını da engelleyecektir (Akyol, 2014).

Çok hızlı okuma yapmakta anlamlandırma yapmayı zorlaştırabilir. Carver'in (1985) başarılı okuyucularla yaptığı bir çalışmada, okuyucuların çok yüksek hızda okumasına rağmen metnin ayrıntılarını hatırlamakta güçlük çektiğini fark etmiştir (Carver,1985; Akt: Akyol,2014). Burada dikkat çeken okuyucunun daha çok okumak adına hızlanması, metni anlamak için hedefini küçültmesidir. Okuma hızının okunan materyale ve okuma amacına göre belirli ölçüde artıp azaldığı düşünülebilir.

Akyol (2014), hazırladığı çizelgede, tarama türünde okuma yapan bir okuyucunun tek türde net bilgiye ulaşmaya çalıştığında çok hızlı, genel bir bilgi edinme amacıyla gözden geçirirken hızlı, boş zamanlarını değerlendirmeyi, zevk almayı hedeflediğinde orta hızlı, sınav veya bir ödev hazırlarken yavaş, metne eleştirel yaklaşması gerektiğinde orta yavaş, metni analiz etmesi gerektiğinde çok yavaş okuduğunu belirtmiştir. Burada okuyucunun kendini okuma amacına göre planladığı görülmektedir. Okuma hızını etkileyen diğer faktörler metnin yapısal özellikleri ile okuyucunun bilişsel ve duyuşsal özellikleridir. Metnin yazım şekli, içeriğindeki kavramlar veya öğrencinin okuma materyaline ilgi duyması, ön bilgileri okuma hızı üzerinde etkilidir.

Öğrencilerin okuma hızları kelime tanıma becerileri geliştikçe artar. Burada işin içine otomatikleşme kavramı girer. Otomatiklik, günlük hayatımızda da adını kullandığımız bir kavramdır. Örneğin bir enstürmanı iyi derecede çalabilen biri, aleti her eline aldığı anda notalara veya akorlara yeniden bakma ihtiyacı hissetmez ya da bunun için yoğun bir zihinsel çaba halinde olmaz. Çünkü yeterli miktarda tekrar otomatikleşmeyi sağlamaktadır (Akyol, 2014). Kavramı alan yazına kazandıran Laberge ve Samuels'e göre (1974), otomatiklik, metindeki kelimeleri çabukça ve çaba harcamadan tanıma işidir. Otomatikleşme okuma hızına ve okuduğunu anlama noktasında akıcı okumaya katkı sağlayan bir kavramdır. Bireyin otomatikleşebilmesi okuma konusunda yapacağı alıştırmalara bağlıdır. Okudukça dağarcığında varolan

kelimeleri daha iyi öğrenecek üzerine yenilerini ekleyecektir. Otomatiklik kavramı zihni, ayrıntılarla boğmayıp direkt anlamaya odaklamak olarak düşünülebilir.

Öğrenciler okula başladıklarında, kelime tanıma noktasında büyük çaba harcamaları sebebiyle okuma hızları düşüktür. Otomatikleşme henüz gelişmemiştir. Sık tekrar ile okumaları hızlanır. İlerleyen sınıflarda kelime haznelerinin de gelişmesiyle birlikte otomatikleşmeye ve daha hızlı okumaya başlamaları beklenir. Bu sebeptir ki MEB, birinci sınıflarda okuma yazma sürecini tamamlamayı, ikinci sınıflarda beceriyi geliştirme çalışmaları yapmayı, üç ve dördüncü sınıflarda ise öğrencinin akıcı okuma becerisi kazanmış olmasını hedeflemiştir (MEB, 2019).

Lieury (1996) yaptığı çalışmada bireyin metindeki bir kelimeyi beynin 10 salise içinde anlarken 40 salisede ancak sese döktüğünü bulmuştur. Buradan hareketle bir insanın sesli okuma sırasında saniyede en fazla dört kelime okuyacağı sonucuna varmıştır. Saniyede dört kelime dakikada en fazla 240 kelimenin okunabileceğini gösterir. Verilere göre ülkemizde sınıf düzeylerine göre öğrencilerin dakikadaki okuma hızı şöyledir:

- 1.sınıflar dakikada 60 kelime,
- 2.sınıflar dakikada 80 kelime,
- 3.sınıflar dakikada 100 kelime ve
- 4.sınıflar dakikada 120 kelimedir (Güneş, 2004).

2.5.2. Doğru Okuma

Akıcı okuma becerilerinden biri de doğru okumadır. Metindeki sözcüklerin doğru adlandırılmasıdır (Rasinski, 2004). Bu beceri dilin özelliklerini iyi bilmeyi ve geniş bir dağarcığa sahip olmayı gerektirir (Başaran, 2013b). Doğru okuma becerisi kelime tanıma becerisinin iyi olmasını gerektirir. Birey ne kadar çok kelime bilirse karşısına çıktığında o kadar kolay tanır. Kelime dağarcığının gelişmesi sık sık okuma yapmaya ve farklı türde okuma materyalleriyle yaşantı edinmeye bağlıdır. Diğer akıcı okuma becerilerinde olduğu gibi, okurun doğru okumaya harcadığı çabayı en aza indirmesi, anlamaya daha çok odaklanması anlamına gelir.

Birey, okuma yaparken bir sözcükte takılınca onu düzeltmek için tekrar döner, okuması kesintiye uğrar, yapılacak vurgu ve tonlamaları kaçar. Böyle bir durumda okuyucunun okuduğunu anlaması ya da doğru anlamı yakalaması çok zordur

(Akyol,2014). Bu yönden bakıldığında doğru okuma kelime tanıma olarak da düşünülebilir.

2.5.2.1. Kelime Tanıma

Kelime tanıma becerisi okumanın temelidir. Dilimizde her sözcük ve sözcük grubu bir düşüncenin veya bir maddenin sembolüdür. Bu yönden bakıldığında kelimeler aslında düşünmenin ve anlamının yapı taşıdır. Kelimeler zihindekileri ifade ediş tarzıdır. Zaman zaman insanlar konuşurken doğru kelimeyi bulamayıp duraksarlar. Sebep ise, o an zihninden geçenleri tam olarak ifade edecek kelimeyi bulamamaktır. Bu durum kelime dağarcığının yetersiz olmasından kaynaklanabileceği gibi, dağarcıkta olduğu halde aktif olarak kullanılan kısmında olmaması ile ilgili de olabilir. Özbay (2009), okuyucuların kelime haznesinin aktif ve pasif bölümleri olduğunu, aktif bölümün konuşurken, pasif bölümün ise daha çok okurken, anlamaya çalışırken kullanıldığını belirtmektedir. Okuyucunun, aktif kısımdaki kelimelerinin çoğalması, pasif kısımda da kullanmasa bile anlamadığı bir kelime olmaması hedeflenir.

Birinci sınıfta seslerin verilmesiyle birlikte öğrencilerden harfleri, heceleri ve nihayetinde kelimeleri tanımaları beklenir. Tüm okuma süreci bu becerinin kazanılmasına bağlıdır. Öğrenci henüz iyi bir okuyucu haline gelmese bile öğrendikleri hatırlaması yani tanıması önemlidir. Okuma eyleminin otomatikleşmesi bu sürecin başarılı olmasıyla yakından ilgilidir (Baştuğ,2012). Akıcı okumanın konu edildiği çalışmalarda kelime tanıma becerisi akıcılığın ön koşulu olarak ifade edilmektedir (Samuels, 1979; Rasinski, 2004a; Bashir ve Hook 2009).

Metinden gördüğü sözcükleri tek seferde tanıyabilen bir öğrenci metni anlama noktasında kendine büyük avantaj sağlar. Öğrenciler bildikleri kelimeleri tanıy tanımaz kolaylıkla seslendirir. Okuma hatalarında sıklıkla yapılan kelimeyi benzer bir kelimeyle karıştırma hatası (alınarak yerine alarak okumak gibi), öğrencinin tanıdığı kelime sanarak seslendirmesi ile alakalıdır. Otomatik olarak dile dökülen seslendirmenin hemen ardından yanlış olduğunu fark edip, geri dönüp düzeltme süreci okuma hızını düşürür. Zaman zaman öğrenciler bu tip kelimelerde tek seferde düzeltmeyi de başaramayıp aynı kelimedeki takılı kalırlar. Bu durum okumanın iyice yavaşlamasına ve bütünde değerlendirip anlamlandırmaya engel olur. Tekrar tekrar aynı yeri okumak, okuyucunun metne olan ilgisini de kaybetmeye sebep olabilir. Aynı

metin içinde birden fazla sözcükte takılan okuyucu okuyamadığı veya okusa da anlamadığı fikrine kapılıp okumaktan vazgeçebilir. Daha geniş değerlendirmede kelime tanıma becerisi bir silsile misali tutumun da değişmesine neden gösterilebilir. Çünkü iyi okuyucuların daha pozitif bir tutum göstermesi beklenir (Kush ve Watkins, 1996; Akt: Özbay,2009).

Kelime tanıma becerisini geliştirmek aynı zamanda;

- Kelimeleri doğru telaffuz etmeyi,
- Kelimenin yazıma uygunluğunu ayırt edebilmeyi,
- Kelimeyi dile uygun bir ustalıkla seslendirmeyi sağlar (Özbay, 2009).

2.5.3. Prozodi

Akıcı okumada hatasız okuma ve otomatiklik kadar önemli bir diğer unsurda prozodik okumadır. Bu kavram hem müzik hem de konuşma terimi olarak kullanılır. Müzikte prozodi, ses iniş ve artışlarının sözlerle uyum içinde olmasıdır. Konuşma dilindeki prozodi, müziktekine benzer olarak sesin ritmik ve tonlamalı kullanılmasıdır. Her iki terimde de vurgulanan ifadeye katılan ahenktir (Baştuğ, 2012).

Dilsel bir terim olarak prozodi, sesli okumanın ezgili bir biçimde gerçekleştirilmesidir. Amaç sesin konuşma dilindeki doğallığını yakalamasıdır. Sesteki doğallık, metne göre uygun ses şiddetini seçmek, tonlama, vurgulama ve duraklamaları ayarlamakla sağlanır (Başaran, 2013b).Prozodi sesin kullanım şekliyle ilgili birtakım kavramları içerir:

- **Tonlama:** Sesin şiddetindeki değişimler ile seste tizleşme, gürleşme, sertleşme ve yumuşama olması durumudur. Okuma sırasında öne çıkarılmak istenen sözcüğü daha gür bir sesle okumak tonlama yapmaktır (Baştuğ, 2012).
- **Vurgu:** Okuma ve konuşma yapma sırasında bir heceyi veya kelimeyi diğerlerine göre daha farklı seslendirmektir. Vurgulama yapma amacı metnin duygu ve düşüncesini daha iyi aktarmaktır (Baştuğ, 2012).
- **Duraklama:** okuma yaparken noktalama işaretlerine göre sesin kullanımını ve nefes yerlerini belirlemektir. Böylece tek seferde sıkıcı bir okuma engellenmiş olur. Anlam üniteleri daha iyi algılanır (Özbay, 2006).
- **Boğumlama:** Konuşma veya okuma esnasında sözcüğü oluşturan her sesi net olarak seslendirmektir. Ağızdan tam olarak çıktığının duyulması gerekir (Özbay, 2006).

- **Ritm:** Kelime gruplarına göre anlamlı molalar verme işidir. Nefes alıp verme işinin süresini ayarlamayı gerektirir (Baştuğ, 2012).

Bu kavramlara ek olarak, okurken uygun anlam üniteleri oluşturmak gerekir. Örneğin cümlenin içinde geçen tamlamaları tek seferde okumak, ayırmamak önemlidir.

Prozodik beceriler kelime tanıma becerisini edinmeden öğrenilebilen beceriler değildir. Okuma tekrarlarıyla gelişir. Ancak akıcı okumadan bahsedildiğinde mutlaka olması gereken bir unsurdur. Öğrenciler otomatikleşmiş bir şekilde hatasız okumayı başarmış olabilir. Eğer okurken vurgu ve tonlamalara dikkat etmiyor tekdüze okuyorsa akıcı okumuyor demektir. Prozodik unsurları işe katmak, daha karmaşık okuma becerisidir. Okuyucunun hızlı okurken, noktalamalara, duraklara, vurgu ve tonlamaya dikkat etmesi ve bunu yaparken konuşur gibi okuması gerekir. Okuma hızının metne göre ayarlanması önemlidir. Aşırı hızlı veya olması gerekenden yavaş okumak prozodiyi engeller (Rasinski, Reutzel, Chard ve Thompson 2011).

Prozodik okuma metne zenginlik katar. Metinde yazan kelimeler tek başına bir anlam ifade etmezken, bu kelimelerin metne uygun bir şekilde duygu katarak okunduğunda metinden anlam çıkarılmasını sağlar. Sesin anlama uygun olarak şiddetin ayarlanması ana duygunun ya da mesajın okuyucuya geçmesine katkıda bulunur (Baştuğ, 2012).

Okuma sırasında prozodi kullanan bir okuyucunun metni daha iyi anlaması beklenir. Diğer taraftan prozodik becerileri sergileyebilmesi için okuyucunun metni anlaması gerektiği de düşünülmektedir. Anlama ile aralarında hangi yönlü bir ilişki olduğu tam olarak netleştirilmemiştir. Anlamayı etkiliyor mu anlamının sonucu mu karar verilememekle birlikte, çift yönlü birbirlerini destekleri de söylenmektedir (Baştuğ, 2012). Ne yönde olursa olsun prozodi, akıcı okuma becerisinin ayrı düşünülemez bir parçasıdır.

Okumanın prozodi boyutu genel olarak sesli okumada tam olarak ortaya kalsa da okuyucu sessiz okuma esnasında da noktalamaya ve duraklara dikkat ederek bu beceriyi kullanmaktadır. Okuduğunu anlama konusunda sesli de okunsa sessiz de okunsa okuyucunun akıcı okuma becerileri en üst düzeyde kullanması gerekir.

2.6. Okuduğunu Anlama

Anlama, yazının anlamını bulma, bunun üzerine düşünme, sebeplerini irdeleme, sonuca varma ve değerlendirme sürecidir (Güneş, 2004). Yazılanları anlamak için okumak gerekir. Okuma eylemi sözcükleri sese dökmek değildir. Okuma aslında bir anlama sürecidir. Amaç okunanları anlamaktır. Okuma ve anlama birbirine neden ve sonuç olarak bağlı iki kavramdır. Okunanlardan anlam çıkarmak okumaya nitelik katar (Kanmaz, 2012).

Okur bilmediği bir dili anlamaz. Anlamak için o dili bilmek gerekir. Yalnızca kelime tanıma noktasında değil, dilin özelliklerini, incelikleri de bilmesi gerekir. Diğer türlü okumadan çıkaracağı anlam, bakir kalır veya yanlış olabilir (Özbay, 2009). Anlama yeteneği okuma tecrübeleriyle gelişir. Yaş, eğitim, okuma materyalleriyle üst düzey etkileşim okuduklarından anlam çıkarmak için okuyucuya katkı sağlar. Okuyucunun anladığının göstergeleri şöyledir:

- Kelimelerin, cümlelerin, mecazlı anlatımların anlamını bulma
- Yazım ve noktalama kurallarının metne katkısını bulma
- Metinle ilgili; başlık, tür belirleme, neden sonuç ilişkileri kurma, sonucu tahmin etme, özetleme yapma, yazarın yazım amacını tespit etme
- Metnin ve yazarın düşüncesini analiz etme
- Metinde yazılanlarla, kendi yaşantısı arasından benzerlikler kurma (Güneş, 2004).

Moffet ve Wagler (1976), okurken anlam çıkarmanın en önemli unsurlarını şu şekilde açıklamıştır:

Dikkati Toplama: Dikkati toplamak metinle ilgili okuma öncesinde doğaçlama konuşmalar yapmak, metni dramatize etmek, metin üzerine tartışmalar yapmak ile sağlanır.

Yeniden Yapılandırma: Metinden elde edilen bilgileri ön bilgiler ile harmanlamaktır.

Zihinde Canlandırma: Okunanları anlamı üzerine düşünmedir.

Çıkarımlarda Bulunma: Neden sonuç ilişkilerini bulma, durumları karşılaştırmadır.

Anlama Nüfuz Etme: Metnin yapısal özelliklerini de göz önünde bulundurarak çıkarımlarda bulunmaktır. (Moffet ve Wagler, 1976; Akt: Temizkan, 2007).

Okuyucunun okuma yaparken dikkatini dağıtmamaya özen göstermesi ve bilişsel etkinliklerine ara vermeden devam etmesi anlam açısından son derece önemlidir. Okumak bir başlangıç ise okuduğunu anlama varılacak son noktadır.

Okullarda öğrencilere birinci sınıftan itibaren okuma eğitimi verilir. Öğrencilerin okuma alışkanlıkları ve okuduğunu anlama becerilerini geliştirmek için eğitimin her kademesinde çalışmalar yapılır. Ancak yine de bazı öğrenciler yazıyı anlayamaz ya da eksik veya yanlış anlar. Okuduğunu anlayamamanın metinden kaynaklı ve okuyucudan kaynaklı durumları vardır. Okuyucudan kaynaklı durumlar, okurun yeterli ön bilgiye sahip olmaması, okuma amacını belirlememesi, kelime haznesinin yeterli olmaması, okumaya ilgi duymaması, dikkatini toplamamış olmasıdır. Metinden kaynaklı durumlar ise, metnin türü, dil yapısı, abartılı ve süslü bir dil kullanılmış olmasıdır (İleri, 2011).

Hall ve Bowmann (1993), okuyucudan kaynaklı durumlarda anlamama ve eksik anlamamanın sebeplerini şu şekilde açıklamıştır:

- Sözcükleri anlayamama
- Tümceleri anlayamama
- Tümcelerin ilişkisini anlayamama
- Yazının tamamının anlam ilişkisini kavrayamama
- Okumaya motive olmama veya ilgi eksikliği (Hall ve Bowmann, 1993; Akt: Gelen, 2003).

Moffet ve Wagler (1976) anlamama sebeplerine, öğrencilerin benmerkezciliğini de eklemiştir. Öğrenciler duygusal anlamda kendilerine dönük oldukları zamanlarda, metinden anlam çıkarmaya katkısı diğerlerine kıyasla daha az olan kelime ve kelime gruplarına odaklanabilir. Bu odaklanma neticesinde gereksiz bağlantılar kurabilir. Sonuç olarak metinden anlam çıkarmaları engellenmiş olur (Moffet ve Wagler, 1976; Akt: Temizkan, 2007).

Okumanın nihai amacı okuduğunu anlama ise, bireyin anlamayı güçlendirecek yöntemler edinmesi gerekir. Okuma stratejileri anlam çıkarma becerisini geliştirmek için ortaya çıkmıştır.

2.7. Okuma Stratejileri

Stratejinin sözlük anlamı, önceden belirlenen bir amaca ulaşmak için tutulan yoldur (Türkçe Sözlük, 1998 s.2032). Okumada strateji ise Carrell'a göre (1998), amaca ulaşmak için okuyucunun seçtiği bilinçli davranışlardır. Metni kavramak için uyguladığı yöntemlerdir. Duffy (1993) de metinde karşılaşılan anlama problemlerini çözmek için yapılan davranışlar şeklinde yorumlamıştır. Kısaca, okuma hedefine giden yolda izlenen yoldur (Emre, 2014). Çağımızın bireylerin kendilerini sürekli geliştirmeleri gereken bir çağ olması sebebiyle bireyin bir bilgiye ulaşması için ne yapması gerektiğini bilmesi önemlidir.

Okumanın en önemli amacı anlamaktır. Okuma stratejileri, okuyucunun anlama ve kavrama amacına ulaşmasına yardımcı olur. Süreçte okuyucunun kendini planlaması vardır. Stratejileri bilen ve uygulayan bir okuyucu, neyi niçin ve ne şekilde yaptığının bilincindedir. Okuma stratejilerinin kullanım amaçları şöyledir:

- Okunanların daha net anlaşılması
- Uygun anlam üniteleri kurarak, metni organize etmek
- Okuma eyleminde aktif olmak
- Okurken dikkat eksikliğini gidermek, okumaya güdülenmek
- Okunanları değerlendirebilmek
- Öğrenilenleri zihne yerleştirmek ve gerektiğinde kullanabilmek (Gelen 2003).

Okuyucu, okumaya başlamadan önceden okuma bittikten sonrasına kadar okuma hedefine uygun çeşitli davranışları belirli bir sıra ile takip eder. Yani okuma stratejilerini kullanan bir bireyin süreci okumaya başlamadan öncesinden itibaren planlaması gerekir. Pressley ve Wharton-McDonald (1997), okuyucuların okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrasında stratejilerden şu şekilde faydalandığını söylemiştir:

Okuma Öncesi:

- İyi bir okuyucunun açık bir hedefi olmalı
- Metni bu hedef doğrultusunda süzgeçten geçirmek ve okumayı planlamak

Okuma sırasında:

- Hedefine uygun okuma yapmak
- Yeni öğrenilenlerle eski bilgilerini birleştirmek

- Anlamını bilmediği sözcükleri tespit etmek
- Metni yorumlamak ve sonuca ulaşmak

Okuma sonrasında:

- Anlamadığını düşündüğü yere geri dönmek
- Metin hakkında düşünmek ve değerlendirme yapmak
- Anladıklarını ifade etmek

Akyol (2006, s30-31.) da okuma stratejilerinin okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrasında kullanıldığı ifade etmiştir. Bunlar:

Okuma öncesi:

- Kendine amaç belirleme
- Metni hızlıca gözden geçirme
- Ön bilgilerini yoklama
- Metin hakkında tahminler yapma
- Okuma hızı belirleme

Okuma sırası:

- Akıcı okuma
- Anlayıp anlamadığını kontrol etme
- Okurken zihninde canlandırma
- Önemli gördüğü yerlerin altına çizme, dip notlar alma
- Dikkatinin dağıldığı yerlere dönüş yapma
- Ara ara okuduklarından anladıklarını düşünme
- Bilmediği kelimelerle ilgili tahminlerde bulunma

Okuma sonrası:

- Özet çıkarma
- Bilgileriyle yenileri sentezleme
- Değerlendirme
- Metnin ana düşünce veya duygusunu belirleme
- Metinle alakalı sorulara cevap verme
- Tahminlerinin doğruluğu kontrol etme

Graves, Juel ve Graves (2001), okuma öncesindeki stratejileri amaç belirlemek, motive olmak, tahmin yürütmek olarak, okuma sırası stratejileri, notlar almak, tahminlerini genişletmek veya genişletmek, altını çizmek olarak, okuma sonrasındaki stratejileri ise, özetleme ve tahminleri değerlendirme olarak kategorilendirmiştir (Akt: Karadağ ve Yurdakal, 2016).

Eğitim sistemimizde de her sınıf düzeyinde okuma stratejilerinin kullanılması gerektiği vurgulanmaktadır. Ancak Milli Eğitim Bakanlığı'nın, Türkçe programında yer verdiği okuma stratejileri sesli ve sessiz okuma, tahmin ederek okuma, soru sorarak okuma, hızlı okuma, söz korusu, grup hâlinde okuma şeklindedir (MEB, 2019). Okuma strateji basamaklarından yola çıkarak oluşturulduğu düşünülen bu strateji kavramları literatürde yer verilen akıcı okuma stratejilerinden farklıdır. Güneş'e göre (2007) akıcı okuma stratejileri şunlardır:

Tekrarlı Okuma

Sınıf içi okuma çalışmalarında akıcılık sağlanana kadar okuma yapmaya devam edilmesi olarak kabul edilen bu strateji, daha çok okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerde uygulanmaktadır (Akyol, 2014). Samuels (1997), kolay uygulanıyor olmasının öğretmenlerin sıklıkla tercih etme sebebi olduğunu belirtmiştir. Tekrarlı okumanın dört aşaması vardır:

1. Öğrenci metni okur, kayıt altına alınıp hataları belirlenir.
2. Daha sonra aynı metni sesli ve sessiz bir şekilde kendi kendine okur.
3. Tekrar okuma yaptırılıp yeniden kaydedilir.
4. İlk ve son kayıt farkları belirlenir (Reutzel ve Cooter, 1996; Akt: Çankal, 2018).

Tekrarlı okuma yapılırken dikkat edilmesi gereken bazı noktalar vardır. Öğrenciye okutulan metnin seviyesine uygun olması ve çok zaman almayacak dikkat çekici metinler seçilmelidir. Okuyucuya, öğretmenin veya bir öğrencinin rehber ve model olması gerekir.

Eko Okuma (Yankılayıcı Okuma)

Bu stratejide öğretmen metinde geçen kelime veya cümleleri okuduktan sonra, öğrenciler tekrar ederler. Öğretmenden nasıl tonlama ve vurgu yapmaları

gerektiğini duymaları, öğrenciler için oldukça faydalıdır (Güneş, 2007). Okuma esnasında basamaklar takip edilir:

1. Öğretmen okurken, öğrenci takip eder.
2. Öğrenci tekrarlar.
3. Öğrencinin hataları öğretmen tarafından düzeltilir.
4. Öğrenci tekrar okur (Duran ve Sezgin, 2012).

Koro Okuma

Bu strateji akran desteğini içeren ve işbirliğine dayalı bir stratejidir. Öğretmen iyi okuyan öğrencilerle, zayıf okuyan öğrencileri bir araya getirir. Gruplar kendi içlerinde metnin bir bölümünü veya tamamını okurlar (Akyol, 2014). Koro okuma daha çok şiir türünde kullanılan bir stratejidir. Çünkü koro şeklinde okumada metnin ahenkli okunmasına özen gösterilir (Çankal, 2018).

Kelime Tekrar Tekniği

Bu teknikte, önce öğretmen metni okur, öğrenci de takip eder. Daha sonra öğrenci okur ve öğrencinin yanlış okuduğu kelimeler not alınır. Öğrenci kelimeyi hatasız okuyana kadar, tekrar tekrar okutulur (Yılmaz, 2008).

Eşli Okuma

Okuması zayıf olan öğrenciye okuması iyi olan bir öğrencinin eşlik etmesine dayanan bu stratejide, eşler birlikte okuma yaparlar. Burada dikkat edilmesi gereken iyi okuyan öğrencinin, zayıf olan öğrencinin okuma hızına göre kendini ayarlamasıdır. Zayıf okuyucunun takıldığı yerde yardımcısı hemen müdahale edip devam etmesini sağlar (Akyol, 2014).

Paylaşarak Okuma

Öğretmen ve öğrenci ya da öğrenci- öğrenci şeklinde oluşturulan gruplar metnin bölümlerini paylaşırlar. Sırası gelen kendi kısmını okur. Bu strateji öğrencinin güdülenmesini ve etkin katılımını sağlar (Güneş, 2007).

Okuyucu Tiyatroları

Öğrencilerin metnin bölümlerini paylaşarak, bir topluluk önünde okumasıdır. Öğrenciler kendi kısımlarını defalarca tekrar ederler. Amaç akıcılığın yakalanmasıdır.

Okuma sürecinde strateji kullanımı okumanın niteliğini arttırmaktadır. Okuyucunun süreçte aktif olmasını gerektirir. Anlam çıkarmadan, tekdüze bir okuma yapılmasını engeller. Bireyin sürece becerilerini katmasını teşvik eder. Okuma sürecinde kendi öz düzenlemesini yapmasını sağlar. Okuma motivasyonunu artırır. Okuyucunun okumaktan elde etmek istediği en önemli sonuç anlamaktır. Stratejileri kullanmak da bu anlamda yapabileceği en iyi yöntemdir. Kendini amaca odaklamış ve bunun için becerilerini sergileyen bir okuyucu başarılı bir okuyucudur. Başarılı okuyucular ile zayıf okuyucuların stratejileri kullanma durumları da farklı olmaktadır. Okuyucuyu başarılı olarak nitelendirmenin koşulu, onun akıcı okuması ve okumasını stratejilerle desteklemesi ise zayıf okuyucularda bu özelliklerin olmadığı varsayılır. Bireylerin okuma becerilerini geliştirmek için okuma stratejilerinin üzerinde de durulmalıdır (Emre, 2014).

Kendi düzenlemelerini yaparak başarıya ulaşan bir insanın amaca ulaşması dışında, amacına ulaşmanın verdiği tatmin de olaya bakış açısını olumlu hale getirecektir. Örneğin okumayı sevmediğini söyleyen bir öğrenci süreci kendi planlar ve bu plana sadık kalırsa sonuçta hem anlamış olmanın hem de bunu kendi çabasıyla başarmış olmanın mutluluğunu yaşar. Burada okumanın duyuşsal bir boyutu olan okuma tutumu işin içine girmektedir.

2.8. Okuma Tutumu

Thurstone (1928), tutumu karmaşık bir bütünlük içinde insanların eğilimleri, duyguları, önyargıları, önceden belirlenmiş istekleri, korkuları ve özel bir konudaki inançların bütünü olarak kabul eder (Thurstone, 1928: Akt: Özbay, 2009). Tutumların değişmesinde etkili olabilecek durumlar bireyin kendisinden de kaynaklanabilir, çevresinden de kaynaklanabilir. Özellikle çocukluk döneminde sürekli etkileşimde olunan insanlardan etkilenmeye açıktır. Çocuğun ailesinin bir şeye karşı tutumu çocuğunda tutumu haline gelir. Çünkü bu dönemde çocuklar taklitçidir. Ancak bu tutum aynı şekilde devam ettiği takdirde bireyin tutumu olarak tamamen yerleşecektir (Özbay, 2009).

Eğitimin her kademesinde önemli bir payı olan okuma eğitiminde, duyuşsal durumlara da bakılması önemlidir. Okumayı öğrenme ve geliştirme sürecinde, pozitif tutumların olumlu etkisi olduğuna dair çalışmalar yapılmıştır (Schofield, 1980). Çalışmalarda okuma tutumunun okumaya ayrılan zamanın uzunluğunu belirlediği

sonuçlarına da varılmıştır (Wigfield ve Guthrie, 1997). Okuma tutumunun konu olduğu çalışmalarda hangisinin diğerini etkilediğine net bir karar verilememiştir. Bazı araştırmacılar okumaya yönelik pozitif tutum halinde olan bir okuyucunun okuma da daha başarılı olduğunu vurgularken, bazı araştırmacılar okumada elde edilen başarının okumaya karşı olumlu tutumu geliştireceğini vurgulamaktadır (Kush ve Watkins, 1996; Akt: Özbay, 2009). İlişkinin ne yönde olduğunu henüz kesin karara bağlanmamış olması, başarılı bir okuyucunun okumaya karşı pozitif tutuma sahip olabileceğini öngörmeye engel değildir. Aynı zamanda zayıf okuyucuların da metni okuma ve anlama noktasında ciddi sıkıntılar yaşamalarından ötürü okuma etkinliklerine ilgisiz olmaları öngörülebilir.

Eğitim sistemimizde bir çocuğun okumayı öğrendiği andan itibaren becerilerini en üst düzeyde kullanması için kazanımlara yer verilmektedir. Öğrencilerin sevdiği için okumasını, bilgi edinme konusunda en doğru yol olarak okumayı seçmesi beklenmektedir. Bunun yanında okuma sürecini bizzat kendisi yöneterek nihai amacına ulaşmak için tüm zihinsel sürecini kullanması istenir. Bu anlamda bu çalışma, okuma sürecini planlama ve planlama neticesinde okuyucudan beklenen beceriler ve okuma tutumunu incelemiştir.

İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu kısımda, araştırmanın planlanma sürecine de katkı sağlamış olan, konuyla ilgili çalışmalara yer verilmiştir. Çalışmalar, okuma stratejileriyle ilgili olan yurt içi- yurt dışı araştırmalar ile okuma becerileriyle ilgili olan yurt içi- yurt dışı araştırmaları olmak üzere iki başlık altında toplanmıştır.

2.9. Okuma Stratejileriyle İlgili Araştırmalar

Block (1986), ikinci dilde anlama stratejileri araştırmasında, İngilizceyi ana dil ve yabancı dil olarak kullanan bireylerin strateji becerilerini incelemiş, strateji kullanımıyla anlama becerileri arasında güçlü bir ilişki olduğu bulmuştur.

Zhang (1993), okuma stratejileri üzerinde literatür taraması çalışmasında, stratejiler konusunda bir tarama çalışması yapmış, dört çeşit strateji olduğunu ifade etmiştir. Bunlar test, hafıza, telafi ve bilişsel stratejiler olarak belirlenmiştir. Araştırmada strateji kullanımının okumayı anlamayı arttırdığı da vurgulanmıştır.

Bryant ve diğerleri (2000) kelime tanıma, tekrarlı okuma ve işbirlikli okuma stratejilerinin bir arada yürütüldüğü karma öğretim tekniği ile altıncı sınıflardan oluşan 60 kişilik bir grupla deneysel bir çalışma yürütmüştür. Çalışma sonunda öğrencilerin doğru okuma becerilerinin ve akıcılıklarının arttığını tespit etmişlerdir.

Gelen (2003), bilişsel farkındalık stratejilerinin Türkçe dersine ilişkin tutum, okuduğunu anlama ve kalıcılığa etkisine bakmıştır. Araştırma grubunu 7. sınıf öğrencilerinden seçmiştir. Çalışma deneysel bir çalışmadır. Deney grubunda BFOA stratejisi uygulanırken, kontrol grubunda geleneksel Türkçe öğretimine devam edilmiştir. Araştırmanın sonucunda deney grubunun okuduğunu anlama başarısının arttığı, kalıcılığın arttığı ve tutumlarının olumlu yönde etkilendiği görülmüştür.

Temizkan (2007), ilköğretim ikinci kademe Türkçe derslerinde okuma stratejilerinin okuduğunu anlama üzerindeki etkisini, sekizinci sınıf öğrencileriyle, deney ve kontrol grubunda 24'er kişi olmak üzere toplam 48 kişi üzerinde incelemiştir. Deney grubunda okuma stratejilerini uygularken kontrol grubunda normal eğitime devam edilmiştir. Son testlere bakıldığında deney grubunun bilgilendirici metinlerde okuduğunu anlama düzeyinin arttığı sonucuna varmıştır.

Kanmaz (2012), okuduğunu anlama stratejisi kullanımının, okuduğunu anlama becerisi, bilişsel farkındalık, okumaya yönelik tutum ve kalıcılığa etkisini

beşinci sınıf öğrencilerinden seçilen 55 öğrenciyle deneysel bir çalışma yaparak incelemiştir. Grupların ön test son test puanlarında okuduğunu anlama ve kalıcılık noktasında anlamlı farklar bulmuştur.

Bozkurt (2013), beşinci sınıf öğrencilerinin üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalığı ve okuma motivasyonları ile okuma düzeyleri arasındaki ilişkiyi tespit etmeye çalıştığı araştırmasında 600 beşinci sınıf öğrencisiyle uygulama yapmıştır. Araştırma sonucunda, beşinci sınıf öğrencilerinin cinsiyet, okulun bulunduğu yerleşim yeri ve ailenin kitap alma durumu değişkenleri ile üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalığı puanları arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Okuma düzeylerine göre üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalığı ile okuma motivasyonunda genel olarak bağımsız okuyucu düzeyinin en yüksek ortalamaya sahip olduğu tespit edilmiştir.

Emre (2014), farklı akademik seviyedeki dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma stratejilerini kullanma durumlarını belirlediği çalışmada, 557 ilkökul dördüncü sınıf öğrencisi ile uygulama yapmıştır. Öğrencilerin stratejilerin boyutlarını kullanma durumlarını, cinsiyet, kardeş sayısı, ayrı odasının olması ve anne baba eğitim düzeyi açısından incelemiş, çeşitli boyutlarda anlamlı farklılara rastlamıştır.

Kuşdemir Kayıran (2014), öz düzenleyici öğrenmenin okuduğunu anlamaya yönelik akademik başarı, öz düzenleme becerileri ve okuma stratejileri üzerindeki etkisine baktığı çalışmada, beşinci sınıflardan bir deney ve iki kontrol grubu oluşturarak 90 kişiyle uygulama yapmıştır. Deney gruplarında öz düzenleyici öğrenme modeli ile öğretim yapılırken, kontrol gruplarında Türkçe öğretim programına uygun öğretim yapılmıştır. Araştırma neticesinde, öğrencilerin okuduğunu anlama ve okuma stratejileri puanlarında deney grubu lehine anlamlı fark tespit edilmiştir. Öğrencilerin Türkçe derslerine karşı ilgi ve sevgilerinde de artış olduğu yapılan görüşmeler sonucu belirlenmiştir.

Aktaş (2015), okuma öncesi strateji öğretiminin dördüncü sınıf öğrencilerinin ekrandan okuduğunu anlama düzeyine etkisini incelediği araştırmasında, öğrencilerin öğretimi yapılan ön bilgileri kullanma, tahminde bulunma ve çıkarım yapma, gözden geçirme ve okuma için amaç belirleme stratejilerinden hareketle ekrandan okudukları farklı metin türlerinde okuduğunu anlama düzeylerinde değişiklik olup olmadığını ortaya çıkarmaya çalışmıştır. Deney ve kontrol grubu olarak toplam 44 öğrenci ile yaptığı çalışmada, grupların her metin türünde ön test puanları birbirine yakındır.

Uygulama sonrası deney grubunun hikaye edici metinlerde son test puanlarıyla arasında anlamlı bir fark oluştuğunu gözlenirken bilgi verici metinlerde anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür.

Çankal (2018), 4. sınıf Türkçe derslerinde akıcı okuma stratejilerinin, okuduğunu anlama ve okuma motivasyonuna etkisini incelemiştir. Çalışmayı 4. sınıfa devam eden 59 öğrenci ile deney ve kontrol grupları oluşturarak ve sonrasında öğrencilerden görüşlerini alarak karma desenli tasarlamıştır. Çalışma sonunda akıcı okuma stratejilerinin deney grubundaki öğrencilerin, okuduğunu anlama düzeyi ve okuma motivasyonu üzerinde olumlu etkiye sahip olduğunu belirlemiştir. Aynı zamanda öğrenciler, akıcı okuma stratejileriyle ilgili etkinlik ve uygulamalarla ilgili olumlu görüş bildirmiştir.

2.10. Okuduğunu Anlama, Akıcı Okuma ve Okuma Tutumu ile İlgili Araştırmalar

Eldredge (2005), okumada akıcılığın temellerini incelediği çalışmasında birinci, ikinci ve üçüncü sınıf öğrencilerinin fonolojik bilgileriyle okuma becerileri arasında nedensellik olup olmadığına bakmıştır. Fonolojik bilginin mutlaka olması gerektiğini ancak tek başına beceriler için yeterli olmadığı sonucuna varmıştır.

Ünal (2006), ilköğretim öğrencilerinin eleştirel okuma becerileri ile okuduğunu anlama ve okumaya ilişkin tutumları arasındaki ilişkiyi araştırdığı çalışmasında, beşinci sınıflardan 1012 öğrenciden veri toplamıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin eleştirel okuma becerileri ile okuduğunu anlamaları arasında orta düzeyde, okuma tutumları arasında yüksek düzeyde ilişki olduğunu bulmuştur.

Şeflek Kovacıoğlu'nun (2006), ilköğretim ikinci sınıflarında aile çevresi ve çocuğun okumaya karşı tutumu ile okuduğunu anlama becerisi arasındaki ilişkiler isimli çalışmasında, 146 öğrenciye uygulama yapmıştır. Araştırma sonucunda annenin okul öncesi dönemde çocuğuyla birlikte okuma faaliyeti yapmasının okuduğunu anlama düzeyini etkilediği sonucuna varmıştır. Okumaya karşı tutumunda okuduğunu anlama seviyesiyle ilişkili olduğunu belirlemiştir.

Baker ve diğerleri (2008), eğitim seviyesi düşük okullardan seçtiği 1.,2. ve 3. sınıf öğrencilerinin anlamlı okuma becerileri ile akıcı okuma becerileri arasında bir ilişki olup olmadığına baktıkları araştırmalarında, öğrencilere sesli okuma etkinlikleri

uygulamışlardır. Çalışma sonunda, etkinliklerin okuduğunu anlama düzeyini ve akıcılığı geliştirdiğini tespit etmişlerdir.

Yılmaz (2008), kelime tekrar tekniğinin akıcı okuma becerilerini geliştirmeye etkisini sekizinci sınıfa devam eden bir öğrenciyle çalışmıştır. Öğrenciye sınıf seviyesine uygun metinler okutulmuş ve anlama soruları sorulup kayıt altına alınmıştır. Uygulama öncesi testlerle uygulama bitiminde yapılan testlere bakıldığında öğrencinin okuma düzeyi artmış, akıcı okuma becerileri gelişmiş, okuma hataları da önemli derecede azalmıştır.

Rasinski, Rikli ve Johnston (2009b) üç, beş ve yedinci sınıf düzeyinde prozodi kullanımına bakmış, üst sınıflarda akıcı okumanın önemli olduğu sonucuna varmıştır. Akıcı okumanın en önemli unsurunun prozodi olduğu, otomatikliğinde ayrı düşünülmemeyeceğini vurgulamıştır.

Yıldız, Yıldırım, Ateş ve Çetinkaya (2009), dördüncü sınıf öğrencilerinin sesli okumalarında prozodi kullanımına baktıkları çalışmalarında, dördüncü sınıf öğrencilerinin sınıf düzeylerine uygun metinleri okumasına kayıt altına almış, okuma hızlarını ölçmüş ve prozodik becerilerini değerlendirmiştir. Okuma hızları sınıf düzeyine yakın çıkmış ancak prozodi kullanımında problem yaşadıklarını tespit etmişlerdir.

Karabay ve Kuşdemir Kayıran (2010), ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama ve okumaya ilişkin tutumları arasındaki ilişkiye baktıkları çalışmalarında, 219 öğrenci ile çalışmışlardır. Çalışma ilişkisel tarama modelinde yürütülmüştür. Araştırma neticesinde öğrencilerin okuduğunu anlama ve okumaya ilişkin tutumları arasında anlamlı düzeyde düşük bir ilişki belirlemişlerdir. Araştırmanın bir diğer bulgusu ise başarılı okuyucuların daha olumlu tutuma sahip olduğu ve olumlu tutuma sahip öğrencilerin de daha başarılı okuyucular olduğudur.

Embrey (2011) çalışmasında, üçüncü sınıf öğrencilerinin akıcı okuma becerileri ile okuma güdülenmeleri arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğu sonucuna varmıştır.

İleri (2011), ekrandan okumanın ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama ve okuma motivasyonu düzeylerine etkisini deneysel bir çalışma yaparak incelemiştir. 30 deney 30 kontrol grubundan oluşan öğrenciler

oluşturulmuştur. Deney grubuna metinler bilgisayardan okutulmuştur. Araştırma sonucunda bilgilendirici metinlerde bilgisayardan okumanın basılı materyallerden okumaktan anlamlı bir şekilde farklılaştığı, hikaye edici metinlerde bir fark olmadığı tespit edilmiştir.

Baştuğ (2012), ilköğretim birinci kademe öğrencilerinin akıcı okuma becerilerini çeşitli değişkenler açısından incelediği çalışmasında, öğrencilerin akıcı okuma becerileri ile okuduğunu anlama ve yazma becerileri arasındaki ilişkiye bakmıştır. Her sınıf düzeyinden 18 kişi olmak üzere toplamda 72 öğrenci ile çalışmıştır. Öğrencilerin okuma hızı ve hatasız okuma ile prozodik becerilerinin genel olarak düşük olduğu görülmüş, cinsiyete göre farklılaşmamıştır. Sınıf düzeylerine göre bakıldığında okuma hızı, prozodi ve okuduğunu anlama konusunda anlamlı bir farklılık çıkmıştır. Akıcı okuma becerilerini birbiriyle yüksek derecede ilişkili çıktığı çalışmada, prozodiyle okuma hızının yakından ilişkili olduğu belirlenmiştir.

Keskin (2012), eşli, koro ve yapılandırılmış akıcı okuma stratejilerinin dördüncü sınıf öğrencilerinin akıcı okuma becerileri üzerindeki etkisini incelediği çalışmasında, çalışma grubuna okuduğunu anlama ve akıcı okuma becerileri bakımından endişe düzeyinde olan 39 öğrenciyi dâhil etmiştir. Araştırma verileri, eşli okuma yönteminin özellikle okuma hızı ve doğru okuma becerilerinde, yapılandırılmış okuma ve koro halinde okuma stratejilerinin ise okuma hızı, doğru okuma ve prozodi üzerinde etkili olduğunu bulmuştur. Prozodi becerilerini geliştiren en etkili yöntemin yapılandırılmış okuma, doğru okumayı arttıran en iyi yöntemin ise eşli okuma olduğunu da tespit etmiştir.

Başaran (2013b), akıcı okumanın bir göstergesi olarak akıcı okuma adlı çalışmasında, dördüncü sınıf öğrencilerinin akıcı okuma kullanma durumları ile okuduğunu anlamaları arasındaki ilişkiye bakmıştır. İlişkisel tarama şeklinde yapılan bu çalışma 90 öğrenciyle yapılmıştır. Araştırma sonunda, akıcı okumanın okuduğunu anlamak için önemli olduğunu ve akıcı okuma becerilerinden prozodinin daha derinlemesine anlamlandırma yapmayı yordadığını tespit etmiştir.

Akyol (2014), yapılandırılmış akıcı okuma yönteminin üçüncü sınıf öğrencilerinin akıcı okuma ile okuduğunu anlama becerilerine etkisini incelediği çalışmasında, deneysel çalışmıştır. Deney grubu 28, kontrol grubu 30 kişiden oluşturularak, deney grubuna yapılandırılmış akıcı okuma yöntemi uygulanmıştır. Ön

test ve son test ölçümleri kaydedilmiş, kayıtlar analiz edildiğinde yöntemin akıcı okuma becerilerini geliştirdiği sonucuna varılmıştır.

Çayır (2014), akıcılığı geliştirme programının ilkokul ikinci sınıf öğrencilerinin okuma ve anlama becerileri üzerindeki etkisini belirlemeye çalıştığı araştırmada 36 öğrenci ile eylem araştırması yapmıştır. Uygulama öncesinde öğrencilerin durum tespiti yapılmış ve becerilerinin sınıf düzeyinin altında olduğu görülmüştür. Daha sonra “Akıcılığı Geliştirme Programı” uygulanmış, araştırma sonunda öğrencilerin okuma hızlarında ve okuduğunu anlama düzeylerinde artış görülmüştür. Prozodik becerilerini de daha iyi kullandıkları belirlenmiştir.

Alan yazında incelenen tarama çalışmalarında, öğrencilerin okuma stratejilerini kullanım düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelendiği görülmektedir. Okuma stratejilerinin deneysel metotlarla sınındığı çalışmalarda ise akıcılığı geliştiren stratejilerin seçildiği görülmektedir. Okuma stratejilerinin okuduğunu anlama becerisi ile karşılıklı durumlarına ve yine çeşitli değişkenler açısından öğrencilerin okuma tutumuna yer verilmiştir. Bu çalışma, okuma stratejilerini kullanım durumunun okuyucuda tüm bu faktörlerin bir arada olup olamayacağını belirlemek amacıyla tasarlanmıştır. Çünkü söz konusu faktörler, okuma becerisinin birbiriyle çok yakın etkileşimde olan ayrılmaz parçaları olarak düşünülmektedir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin analizinden bahsedilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma stratejilerini kullanma durumlarına göre okuma becerilerinin incelendiği bu araştırma bir nedensel karşılaştırma araştırmasıdır. Nedensel karşılaştırma, grupların aralarındaki farkların sebep ve sonuçlarına grup üyelerine müdahale etmeden belirlenmesidir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2016). Nedensel karşılaştırma çalışmalarından aynı durumun etkisi altında kalmış iki grup ya da biri etki altında kalmış diğeri etkilenmemiş iki grup vardır. Bu gruplar arasında etkileyen faktörü ve nedenleri belirlemek amacıyla değişkenler incelenir (Cohen ve Manion, 1994). Nedensel karşılaştırma neden sonuç belirlemesi yönüyle deneysel çalışmalar benzer. Ancak nedensel karşılaştırmada etkileyeni veya etkinin nedenini bulmak için deneme ortamı oluşturulmaz. Varolan durum üzerinde çalışılır (Emrahoğlu ve Öztürk, 2010). Araştırmacıların bu bağlamda yapması gereken, varolan durumun nedenlerini ve nedenleri etkileyenleri ortaya koymaktır.

3.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2019-2020 eğitim öğretim yılında, Gaziantep iline bağlı, sosyo-ekonomik düzeyleri benzer merkez okullardan seçilen, dört okulda öğrenim gören 160 dördüncü sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Çalışma grubu belirlenirken, basit seçkisiz örnekleme yapılmıştır. Basit seçkisi örnekleme, evrenden her bir örneklem birimine eşit seçilme olasılığı verilmesidir. Bu örnekleme yönteminde, evrendeki tüm birimler seçilmek için eşit ve bağımsız bir hakka sahiptir.

Bir bireyin seçimi, diğer bireyin seçiminde etkisizdir (Büyüköztürk ve diğerleri, 2016).

Araştırmanın birinci kısmında 160 öğrenciye okuma stratejileri ölçeği uygulanmış, ikinci kısmında strateji puanı en düşük ve en yüksek 40'ar kişilik gruplar belirlenmiştir. Bu grupların akıcı okuma becerileri ve okuma tutumları tespit edilmeye çalışılmıştır.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmanın ilk aşamasında "Okuma Stratejileri Ölçeği" ile öğrenciler kullanım durumuna göre gruplanmıştır. Daha sonra gruplara, "Okuduğunu Anlama Başarı Testi", okuma metni kayıtlarına göre "Prozodik Okuma Ölçeği" ve "Okumaya İlişkin Tutum Ölçeği" uygulanmıştır.

3.3.1. Okuma Stratejileri Ölçeği

Araştırmada kullanılan birinci ölçek, dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma stratejilerini kullanım durumlarını belirlemek amacıyla Emre (2014), tarafından geliştirilen "Okuma Stratejileri Ölçeği" dir. 25 maddeden ve 7 alt boyuttan oluşan ölçek, üçlü Likert tipinde düzenlenmiştir; "Hiçbir zaman, Bazen, Her zaman" şeklinde derecelendirilmiştir. Ölçeğin alt boyutları, okuma sürecini bilgiye ulaşma ve bilginin kalıcılığını sağlama, sorgulama, dikkati yoğunlaştırma, zihinde canlandırma, çözümlleme, görsellerden yararlanma, çıkarım yapmadır. Ölçekte bilgiye ulaşma ve bilginin kalıcılığını sağlama stratejilerine yönelik 7 madde, sorgulama stratejilerine yönelik 3 madde, dikkati yoğunlaştırma stratejilerine yönelik 6 madde, zihinde canlandırma stratejilerine yönelik 2 madde, çözümlleme stratejilerine yönelik 3 madde, görsellerden yararlanma stratejilerine yönelik 2 madde, çıkarım yapma stratejilerine yönelik 2 madde bulunmaktadır. Ölçeğin Cronbach Alpha değeri, .85'tir. Bu araştırmadan elde edilen verilerle yapılan hesaplamalarda Cronbach Alpha değeri .81 olarak belirlenmiştir.

Ölçek uygulanırken, öğrencilere ilgili açıklamalar yapılmıştır. Değerlendirmelerinde rahat ve objektif olmaları için, ölçeğin bir sınav olmadığı vurgulanmıştır. Sınıf düzeyi ve okuma hızları göz önünde bulundurularak, bir ders saati süre verilmiştir.

3.3.2. Okuduğunu Anlama Başarı Testi

Kullanılan ikinci veri toplama aracı, Karabay ve Kuşdemir Kayıran (2010) tarafından geliştirilen “Okuduğunu Anlama Başarı Testi” dir. Başarı testi, farklı türden (bilgilendirici, öyküleyici, betimleyici, şiir) yedi metinden ve 25okuduğunu anlama sorusundan oluşmaktadır. Teste dördüncü sınıf kazanımlarının da değerlendirilmesi sonucunda dört soru eklenmesine karar verilmiştir. Sorular MEB’in Türkçe dersi öğretim programında yer verdiği dördüncü sınıf kazanımlarından hareketle oluşturulmuştur. Yeni test, temel eğitim ve eğitim programları ve öğretim bölümlerinde görev yapan iki öğretim üyesi ve dördüncü sınıf okutan iki sınıf öğretmeni tarafından ölçme değerlendirmeye uygunluk, öğrenci düzeyine uygunluk ve kapsam geçerliliği açısından incelenmiştir. Daha sonra dört ilkokuldan 235 dördüncü sınıf öğrencisine uygulanmıştır. Uygulama sonrası madde analizi yapılmıştır. Her bir maddenin güçlük ve ayırıcılık indeksi hesaplanarak, ayırıcılık indeksi .20’nin altından olan 2 madde testten çıkarılmıştır. Maddelerin ayırıcılığı için ayrıca, alt ve üst %27’lik dilimler arasında anlamlı farklar olup olmadığı, bağımsız gruplar t-testi ile belirlenmiştir.

Tablo 1. Okuduğu anlama başarı testi madde analizi sonuçları

Madde No	Pj	Sj	rjx	t	Madde No	Pj	Sj	rjx	t
1	.67	.47	.28	4.33	15	.45	.50	.36	5.53
2	.77	.42	.41	6.22	16	.59	.49	.39	6.20
3	.51	.50	.42	7.45	17	.55	.49	.42	6.98
4	.50	.50	.40	6.57	18	.67	.50	.42	6.20
5	.74	.44	.41	7.00	19	.40	.47	.34	5.07
6	.71	.45	.36	4.71	20	.24	.49	.24	3.20
7	.49	.50	.33	3.94	21	.69	.43	.42	7.00
8	.73	.44	.34	5.00	22	.74	.46	.53	10.04
9	.42	.49	.31	4.43	23	.80	.44	.48	6.84
10	.45	.50	.46	7.77	24	.50	.40	.48	8.09
11	.78	.42	.26	3.48	25	.63	.50	.40	6.37
12	.54	.49	.39	6.57	26	.42	.48	.40	6.04
13	.63	.48	.39	6.18	27	.54	.50	.36	5.83
14	.20	.40	.30	5.16					

Madde güçlükleri ile madde ayırıcılık indisleri, madde standart sapmaları ile t testi sonuçları Tablo.1’de yer almaktadır. Test madde güçlükleri .20 ile .80; ayırıcılık güçlükleri .24 ile .53 arasında değişen 27 maddeden oluşmaktadır.

Tablo 2. *Okuduğunu anlama başarı testi test analiz sonuçları*

N	\bar{X}	SS	Ortanca	Mod	Ort.Güçlüğü	KR20
235	15.50	4.91	16	19	.57	.78

Tablo.2.’de testin madde analizlerinden yararlanılarak yapılan test analizi sonuçları verilmiştir. Testin ortalama güçlüğünün orta düzeye yakın (.57) olduğu görülmektedir. Ortanca ve aritmetik ortalama değerlerinin birbirine yakın olması (16; 15.50), testin normal dağılım gösterdiği şeklinde yorumlanabilir. Testin KR20 değeri .78 olarak belirlenmiştir. “Okuduğunu Anlama Başarı Testi” Ek 2.’de sunulmuştur.

3.3.3. Okuma Metni

Öğrencilerin okuma hızı, doğru okuma ve prozodilerine bakmak için Aktaş’ın (2015) da, çalışmasında yer verdiği hikaye edici bir metin türü olan “Depremi Haber Veren Tavşan” metni kullanılmıştır. Okuma strateji puanları sıralandığında, üst ve alt gruptan seçilen 40’ar kişilik gruplara iki dakikalık okuma yaptırılmıştır. Okuma süresinin iki dakika seçilmesinde okuma hızının belirlenmesi için bir dakikaya ihtiyaç duyulmasıdır. Ayrıca, sadece bir dakikada başlama ve bitiş aşamasında olası kayıplar yaşanabileceğinden dolayı ölçümün tam belirlenemeyeceği göz önünde bulundurulmuştur. Öğrencilere, okumaya başladıkları ilk dakikada hız tespiti yapılacağı, diğer dakikada ise okuma durumuna da bakılacağı söylenmiştir. Böylelikle akıcı okuma becerilerinden prozodik becerileri kullanım düzeylerini ve doğru okuma becerilerini, okumalarına yansıtmaları amaçlanmıştır. Okumalar ses kayıt cihazıyla kaydedilmiştir. Daha sonra araştırmacı ve uzman tarafından dinlenerek öğrencilerin okuma hızı, doğru okuma yüzdesi hesaplanmıştır.

Öğrencilerin okuma hızı ve hatasız okumaları Rasinski’nin (2004) program tabanlı değerlendirmesinden faydalanılarak hesaplanmıştır.

$$\text{Doğru Okuma} = \frac{\text{Öğrencinin okuduğu doğru kelime sayısı} \times 100}{\text{Öğrencinin okuduğu toplam kelime sayısı}}$$

Okuma Hızı= Öğrencinin bir dakikada okuduğu doğru kelime sayısı

Öğrencilerin okuma hataları değerlendirilirken, atlayıp geçmeler, eklemeler, tekrarlar ve yanlış okumalar okuma hatası olarak hesaplanmış, öğrencinin kendini düzelttiği yerler hesaplama dâhil edilmemiştir. Kendini düzeltme bir okuma sorunu olsa da yanlış hesaplar kullanılması uygun değildir (Akyol, 2014).

Doğru okuma puanlarını yorumlarken Rasinski'nin (2011), verilerinden de faydalanılmıştır.

99-100% bağımsız düzey, (Öğrenci kendi kendine okuma yapar)

92-98% öğretimsel düzey, (Öğrenci destekle okuyabilir)

92% ve altı endişe düzeyi, (Çok okuma hatası yapar).

3.3.4. Prozodik Okuma Ölçeği

Öğrencilerin prozodik becerilerini tespiti için Keskin ve Baştuğ (2011), tarafından geliştirilen Likert tipi 15 maddeden oluşan "Prozodik Okuma Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçek sesli okumada tonlama, vurgulama, anlam üniteleri kurma, metindeki duyguyu okumaya yansıtma, okuma ritmi ve ses özellikleri gibi prozodik özelliklerin bütün boyutlarını ölçmeyi amacıyla hazırlanmıştır. Ölçeğin Cronbach Alpha değeri .98; KMO=.97 ve Barlett analizi ($p=.00; <.01$)'dir. Bu ölçeğin maddeleri tek bir faktörde toplanmış ve bu faktör toplam varyansın %79'unu açıklamıştır.

Araştırmacı ve uzman tarafından dinlenen ses kayıtları;

- Her Zaman Gözlendi (4)
- Çoğu Zaman Gözlendi (3)
- Zaman Zaman Gözlendi (2)
- Nadiren Gözlendi (1)
- Hiçbir Zaman Gözlenmedi (0) şeklinde puanlanmıştır.

Puanlamada bir öğrencinin alabileceği en yüksek puan 4, en düşük puan 0'dır. Ölçekte yer alan olumsuz maddeler SPSS programında analiz edilirken tersine çevrilmiştir.

3.3.5. Okumaya İlişkin Tutum Ölçeği

Araştırmanın son veri toplama aracı Ünal (2006) tarafından geliştirilen “Okumaya İlişkin Tutum Ölçeği” dir. 5’li Likert tipi olarak tasarlanan ölçek 25 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin faktör analizi .43 ile .73 arasında olup, Cronbach Alpha değeri .90’dır. Bu araştırmadan elde edilen verilerle yapılan hesaplamalarda Cronbach Alpha değeri .92 olarak belirlenmiştir.

Maddeler;

- Çok katılıyorum (5)
- Katılıyorum (4)
- Kararsızım (3)
- Katılmıyorum (2)
- Hiç katılmıyorum (1) olmak üzere puanlanmıştır.

Ölçekteki olumsuz maddelerin puanlanması SPSS programında ters çevrilmiştir.

3.4. Verilerin Toplanması

Çalışmanın verileri iki aşamada toplanmıştır. İlk olarak çalışma grubundaki 160 öğrenciye “Okuma Stratejileri Ölçeği” uygulanmıştır. Okuma stratejileri puanları bilgisayara aktarılmış ve analiz edilmiştir. Öğrenciler toplam puanlara göre sıralanmıştır. Puan sıralamasında en yüksek ve en düşük gruba giren 40’ar kişilik iki gruptan tekrar veri toplanmıştır. Bu öğrenciler okulda dikkat dağınıklığına sebep olmayacak sessiz bir ortamda (etkinlik odası vb.) okuma metni okutulmuş ve her öğrenci için ortalama ikişer dakikalık ses kayıtları alınmıştır. Ses kayıtları, araştırmacı ve bir uzman tarafından dinlenerek okuma hızı ve okuma hataları belirlenmiş, ayrıca her öğrenci için “Prozodik Okuma Ölçeği” doldurulmuştur. Okuma tutumlarının belirlenmesi için de “Okumaya İlişkin Tutum Ölçeği” uygulanmıştır.

3.5. Verilerin Analizi

Öğrencilerden toplanan strateji, tutum ve okuduğunu anlama testi ile kayıtların puanlanmasıyla oluşan prozodik okuma ölçeği verileri, SPSS 20 paket programında analiz edilmiştir. İlk aşamada betimsel değerler için frekans analizi yapılmıştır. Okuma strateji ölçeklerinin verilerinden elde edilen puanlar sıralanmıştır. Tüm grubun okuma stratejilerini kullanım durumlarını belirlemek için öğrencilerin puanlarının aritmetik ortalaması alınmıştır. İkinci aşamada, öğrencilerin okuma strateji

ölçeğinden aldığı puanlar sıralanarak, puanlar alt ve üst gruba ayrılmıştır. Bu aşamadan itibaren veriler üst gruptan 40, alt gruptan 40 öğrenci olmak üzere 80 öğrenci üzerinden yorumlanmıştır. Grupların verilerinin analizinde aritmetik ortalaması, standart sapma hesaplamaları, bağımsız gruplar t testi kullanılmıştır. Analizlerde .05 anlamlılık düzeyi esas alınmıştır. Okuma hızı ve doğru okuma yüzdeleri ise formüllerle araştırmacı tarafından uzman eşliğinde hesaplanmıştır.



BÖLÜM IV

BULGULAR

Araştırmanın bu kısmında dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma stratejilerini kullanım durumlarına göre okuduğunu anlama, akıcı okuma becerileri ile okuma tutumlarının analiz sonuçlarına yer verilmiştir.

4.1. Öğrencilerin Okuma Stratejilerini Kullanım Durumları

Araştırmanın ilk alt amacı öğrencilerin okuma stratejilerini kullanım durumlarının nasıl olduğunu belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda öğrencilerin okuma stratejilerini kullanım durumlarına ait betimsel değerler Tablo 4.1.a'da gösterilmiştir.

Tablo.4. 1.a. *Öğrencilerin okuma stratejilerini kullanma durumlarına ait betimsel değerler*

	N	En düşük	En yüksek	\bar{X}	S
Üst grup	40	64	75	68.43	3.03
Alt grup	40	37	56	50.19	4.40

Tablo.4.1.a. incelendiğinde, üst gruptaki öğrencilerin okuma stratejileri ölçeğinden aldığı en düşük puan 64 iken, en yüksek puan 75 tam puandır. Öğrencilerin puanlarının aritmetik ortalaması $\bar{X} = 68.43$ 'tür. Alt gruptaki öğrencilerin okuma stratejileri puanına bakıldığında en düşük 37, en yüksek 56 puan olduğu ve puan ortalamalarının $\bar{X} = 50.19$ olduğu görülmektedir. Üst grubun ortalama puanı, alt gruptan yüksektir.

Öğrencilerin okuma stratejileri ölçeğindeki maddelerden hangilerini ne sıklıkla kullandıklarına dair elde edilen veriler Tablo.4.1.b’de verilmiştir.

Tablo.4.1.b.Öğrencilerin okuma stratejilerini kullanma durumlarına ait frekans dağılımı

Maddeler	Üst				Alt							
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
1.Okumayı bitirdikten sonra altını çizdiğim yerleri tekrar ederim.	3	20	17	43.6	20	76.9	12	80	22	56.4	6	23.1
2.Okurken önemli yerleri not alırım.	0	0	11	35.5	29	80.6	13	100	20	64.5	7	19.4
3.Okuma bittikten sonra özet çıkarırım.	5	25	17	44.7	18	85.7	15	75	21	55.3	3	14.3
4.Okurken önemli gördüğüm yerlerin altını çizerim.	0	0	10	32.3	30	68.2	4	100	21	67.7	14	31.8
5.Anlamını bilmediğim kelime, atasözü veya deyimle karşılaşırsam başka kaynaklara (sözlük, internet, vb.) bakarım.	1	5.6	5	29.4	34	75.6	17	94.4	12	70.6	11	24.4
6.Okumayı bitirdikten sonra neden, nasıl, niçin, ne zaman, nerede, kim gibi kendime sorular sorarım.	1	3.8	16	55.2	23	92	25	96.2	13	44.8	2	8
7.Anlamakta zorlandığım yerleri yavaş okurum.	3	30	8	53.3	29	52.7	7	70	7	46.7	26	47.3
8.Başlık ile metinde anlatılanların uyumunu düşünürüm.	0	0	11	37.9	29	72.5	10	100	18	62.1	11	27.5
9.Metin resimleri ile metinde anlatılanların uyumunu düşünürüm.	1	7.7	8	36.4	31	68.9	12	92.3	14	63.6	14	31.1
10.Okurken kendi kendime sorular sorarım.	2	7.7	13	56.5	25	80.6	24	92.3	10	43.5	6	19.4
11.Kitap okurken dikkatim dağılırsa anlamadığım yeri tekrar okurum.	0	0	0	0	40	63.5	4	100	13	100	23	36.5

Tablo.4.1.b.Öğrencilerin okuma stratejilerini kullanma durumlarına ait frekans dağılımı (devamı)

12.Okuduğum yeri anlamazsam tekrar okurum.	0	0	1	11.1	39	59.1	4	100	8	88.9	27	40.9
13.Okuduğumu anlamak için dikkatli okurum.	0	0	0	0	40	64.5	6	100	12	100	22	35.5
14.Sessiz bir ortamda okumaya çalışırım.	0	0	4	18.2	36	66.7	4	100	18	81.8	18	33.3
15.Okurken öğrendiğim yeni bilgilerle eski bilgilerimi karşılaştırırım.	3	10.3	17	63	20	83.3	26	89.7	10	37	4	16.7
16.Noktalama işaretlerine dikkat ederek okurum.	0	0	4	17.4	36	72	7	100	19	82.6	14	28
17.Kitabı okurken anlatılanları zihnimde (hayalimde) canlandırırım.	1	5.9	8	34.8	31	77.5	16	94.1	15	65.2	9	22.5
18.Okuduğumu daha iyi anlamak için kendimi kahramanın yerine koyarım.	1	3.7	14	63.6	25	80.6	26	96.3	8	36.4	6	19.4
19.Metindeki her paragrafın ne anlattığını anlamaya çalışırım.	0	0	4	14.3	36	81.8	7	100	24	85.7	8	18.2
20.Paragraftaki her cümlelerin ne anlattığını anlamaya çalışırım.	0	0	7	24.1	33	76.7	7	100	22	75.9	10	23.3
21.Metnin ana fikrini bulmaya çalışırım.	0	0	7	31.8	33	76.7	15	100	15	68.2	10	23.3
22.Resimler, kitaba olan ilgimi artırır.	2	12.5	6	37.5	32	66.7	14	87.5	10	62.5	16	33.3
23.Kitapların resimli olması anlamamı kolaylaştırır.	2	25	9	40.9	29	58.0	6	75	13	59.1	21	42
24.Resme bakarak içerik hakkında tahminlerde bulunurum.	1	8.3	4	18.2	35	76.1	11	91.7	18	81.8	11	23.9
25.Başlığa bakarak içerik hakkında tahminlerde bulunurum.	1	7.7	9	33.3	30	75	12	92.3	18	66.7	10	25

Tablo.4.1.b incelendiğinde, öğrencilerin okuma stratejilerini kullanım durumlarına göre üst grupta olan öğrencilerin, okuduğunu daha iyi anlamak için özellikle, “Kitap okurken dikkatim dağılırsa anlamadığım yeri tekrar okurum.”, “Okuduğum yeri anlamazsam tekrar okurum.”, “Okuduğumu anlamak için dikkatli okurum.”, “Sessiz bir ortamda okumaya çalışırım.”, “Noktalama işaretlerine dikkat ederek okurum.”, “Metindeki her paragrafın ne anlattığını anlamaya çalışırım.”, “Resme bakarak içerik hakkında tahminlerde bulunurum.” maddelerine oldukça yüksek oranda (>76.1%) “Her Zaman” cevabını verdikleri görülmektedir. Okuma stratejilerini kullanım durumuna göre alt grupta olan öğrencilere bakıldığında, “Noktalama işaretlerine dikkat ederek okurum.” maddesine (89.7%) ile hiçbir zaman cevabını vermişlerdir. Alt gruptaki öğrencilerin “Okurken öğrendiğim yeni bilgilerle eski bilgilerimi karşılaştırırım.” maddesinde de çoğunlukla (89.7%) hiçbir zaman seçeneğini işaretledikleri belirlenmiştir.

4.2. Öğrencilerin Akıcı Okuma Becerilerini Kullanma Durumları

Araştırmanın ikinci alt amacında öğrencilerin akıcı okuma becerilerini kullanım durumları ortaya konmak istenmiştir. Bu amaçla öğrencilerin okuma hızı, doğru okuma ve prozodik becerilerine ait puanlar Tablo.4.2., Tablo.4.3. ve Tablo.4.4.’te verilmiştir.

Tablo.4. 2.Öğrencilerin okuma hızı puanlarına ait betimsel değerler

	N	En düşük	En yüksek	\bar{X}	S
Üst grup	40	66	167	101.80	22.68
Alt grup	40	26	140	89.30	26.22

Tablo.4.2.’ye bakıldığında, öğrencilerin üst grupta yer alanlarının okuma hızı puanları en yüksek 167, en düşük 66’dır. Alt gruptakilerin en yüksek okuma hızı puanı 140, en düşük 26’dır. Grupların puan ortalamaları üst grup $\bar{X} = 101.80$ iken, alt grup $\bar{X} = 89.30$ ’dur. Okuma hızı verilerine bakıldığında üst grubun ortalama puanının alt gruptan yüksek olduğu görülmektedir.

Öğrencilerin prozodik becerilerine ilişkin betimsel değerler Tablo.4.3.’te gösterilmiştir.

Tablo.4. 3.Öğrencilerin prodozi puanlarında ait betimsel değerler

	N	En düşük	En yüksek	\bar{X}	S
Üst grup	40	14	44	28.70	8.95
Alt grup	40	5	37	20.18	6.16

Tablo 4.3. incelendiğinde, öğrencilerin prozodi kullanma becerilerine ait puanların, üst grupta en yüksek 44, en düşük 14; alt grupta en yüksek 37, en düşük 5 olduğu görülmektedir. Grupların puan ortalamalarında ise üst grubun ortalama puanının ($\bar{X} = 28.70$), alt grubun ortalama puanından ($\bar{X} = 20.18$) daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Öğrencilerin doğru okuma puanlarına ilişkin betimsel değerlere Tablo 4.4.'te yer verilmiştir.

Tablo. 4. 4.Öğrencilerin doğru okuma puanlarına ilişkin betimsel değerler

	N	En düşük	En yüksek	\bar{X}	S
Üst grup	40	89.33	100	96.42	3.17
Alt grup	40	81.39	100	95.62	4.22

Tablo 4.4.'e bakıldığında, öğrencilerin doğru okuma verileri üst grupta en yüksek 100 iken, en düşük 89.33, alt grupta en yüksek 100, en düşük 81.39 puandır. Grupların ortalama puanlarına bakıldığında, üst grubun ortalamasının ($\bar{X} = 96.42$), alt gruptan ($\bar{X} = 95.62$) yüksek olduğu görülmektedir.

4.3. Öğrencilerin Okumaya İlişkin Tutumu

Araştırmanın üçüncü alt amacında öğrencilerin okumaya ilişkin tutumlarının nasıl olduğuna bakılmıştır. Öğrencilerin okumaya ilişkin tutum puanlarına ait veriler Tablo.4.5.'te gösterilmiştir.

Tablo.4. 5.Öğrencilerin okumaya ilişkin tutum puanlarına ait betimsel değerler

	N	En düşük	En yüksek	\bar{X}	S
Üst grup	40	73	125	109.43	10.81
Alt grup	40	52	117	83.55	16.59

Tablo 4.5. incelendiğinde, öğrencilerin okumaya ilişkin tutum puanları, üst grupta en yüksek 125 tam puan iken, en düşük 73'tür. Alt grupta ise en yüksek 117, en düşük 52'dir. Ortalama puanlarına bakıldığında, üst grubun aritmetik ortalamasının ($\bar{X} = 109.43$), alt grubun aritmetik ortalamasından ($\bar{X} = 83.55$) yüksek olduğu görülmektedir.

4.4. Okuma Stratejilerini Kullanım Durumuna Göre Okuduğunu Anlama

Araştırmanın dördüncü alt amacı, “Öğrencilerin okuma stratejilerini kullanım durumlarına göre okuduğunu anlama becerileri arasında anlamlı fark var mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir.

Okuma stratejilerini kullanım durumu verilerine göre okuduğunu anlama başarı testlerine ilişkin bağımsız gruplar t testi sonuçları Tablo.4.6.’da sunulmuştur.

Tablo.4.6.Öğrencilerin okuma stratejilerini kullanma düzeyine göre okuduğunu anlama başarı puanlarına ilişkin bağımsız gruplar t testi sonuçları

	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Üst Grup	40	16.18	4.30			
				78	2.764	.007
Alt Grup	40	13.18	5.35			

Tablo.4.6.’ya bakıldığında okuma strateji puanlarına göre üst grupta yer alan öğrencilerin okuduğunu anlama başarı testine ait puan ortalamaları ($\bar{X} = 16.18$), okuma strateji puanlarına göre alt grupta yer alan öğrencilerin okuduğunu anlama başarı testi puanlarının ortalamasından ($\bar{X} = 13.18$) yüksektir. Gruplar arasında yapılan bağımsız gruplar t testi sonuçlarına göre alt grup ile üst grup arasında, üst grup lehine okuduğunu anlama başarısı bakımından istatistiksel olarak anlamlı fark vardır ($p < .05$).

4.5. Okuma Stratejilerini Kullanım Durumuna Göre Okuma Hızı

Araştırmanın beşinci alt amacı, öğrencilerin okuma stratejilerini kullanım durumlarına göre üst grup ile alt grup arasında, okuma hızları bakımından anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemektir. Bu sebeple okuma stratejilerini kullanım durumuna göre üst grupta olan öğrencilerin okuma hızları ile okuma stratejilerini kullanım durumuna göre alt grupta olan öğrencilerin okuma hızı puanları arasında bağımsız gruplar t testi yapılmıştır.

Okuma stratejilerini kullanım durumuna göre üst grupta olanlar ile alt grupta olanlar arasında okuma hızı verilerine ilişkin yapılan bağımsız gruplar t testi sonuçları Tablo.4.7’de gösterilmiştir.

Tablo.4. 7.Öğrencilerin okuma stratejilerini kullanma düzeyine göre okuma hızı verilerine ilişkin bağımsız gruplar t testi sonuçları

	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Üst Grup	40	101.80	22.68			
				78	2.281	.025
Alt Grup	40	89.30	26.22			

Tablo.4.7. incelendiğinde, okuma strateji puanlarına göre üst grupta bulunan öğrencilerin okuma hızı ortalama puanları ($\bar{X} = 101.80$), okuma strateji puanlarına göre alt grupta yer alan öğrencilerin okuma hızı ortalama puanlarından ($\bar{X} = 89.30$) yüksek çıkmıştır. Arada çıkan bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığına bakmak için yapılan t testi sonuçlarına göre üst grup lehine anlamlı fark tespit edilmiştir ($p < .05$).

4. 6. Okuma Stratejilerini Kullanım Durumuna Göre Prozodik Becerileri

Araştırmanın altıncı alt amacı “Öğrencilerin okuma stratejilerini kullanım durumuna göre prozodik becerileri arasında anlamlı bir fark var mıdır?” şeklinde belirlenmiştir.

Okuma stratejilerini kullanım durumuna göre stratejileri yüksek düzeyde kullanan üst grubun prozodik beceri puanları ile stratejileri düşük düzeyde kullanan alt grubun prozodik becerileri puanlarına ilişkin t testi sonuçları Tablo.4.8.’de gösterilmiştir.

Tablo.4. 8.Öğrencilerin okuma stratejilerini kullanım durumlarına göre prozodik becerilerine ait verilere ilişkin bağımsız gruplar t testi sonuçları

	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Üst Grup	40	28.70	8.95			
				78	4.964	.000
Alt Grup	40	20.18	6.16			

Tablo. 4.8.’e bakıldığında öğrencilerin okuma strateji puanlarına göre üst grupta olanlarının prozodik becerilerine ait puan ortalamaları ($\bar{X} = 28.70$), okuma strateji puanlarına göre alt grupta olanlarının prozodik becerilerine ait puan

ortalamalarından ($\bar{X} = 20.18$) yüksektir. Prozodik becerilerin puanları arasında yapılan bağımsız gruplar t testi sonucunda, üst grup lehine anlamlı farklılık tespit edilmiştir ($p < .05$).

4.7. Okuma Stratejilerini Kullanım Durumuna Göre Doğru Okuma Durumu

Araştırmanın yedinci alt amacında, öğrencilerin okuma stratejilerini kullanma durumlarına göre doğru okuma verileri arasında istatistiksel olarak bir fark olup olmadığı belirlenmeye çalışılmıştır.

Okuma stratejilerini kullanım durumuna göre doğru okuma verilerine ilişkin bağımsız gruplar t testi sonuçları Tablo.4.9.'da verilmiştir.

Tablo.4. 9. Öğrencilerin okuma stratejilerini kullanım durumlarına göre doğru okuma verilerine ilişkin bağımsız gruplar t testi sonuçları

	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Üst Grup	40	96.42	3.17			
				78	.954	.343
Alt Grup	40	95.62	4.22			

Tablo. 4.9. incelendiğinde üst grubun doğru okuma puanları ortalamasının ($\bar{X} = 96.42$), alt grubun doğru okuma puanları ortalamasının ($\bar{X} = 95.62$) olduğu görülmektedir. Puanlar arasında anlamlı fark olup olmadığını belirlemek üzere yapılan t testi sonuçlarına göre gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı fark belirlenmemiştir ($p > .05$).

4.8. Okuma Stratejilerini Kullanım Durumuna Göre Okuma Tutumu

Araştırmanın son alt amacı, öğrencilerin okuma stratejilerini kullanma durumlarına göre okuma tutum puanları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemektir.

Okuma stratejilerini kullanım durumuna göre üst ve alt grupta bulunan öğrencilerin okuma tutum puanları arasında yapılan bağımsız gruplar t testi sonuçları Tablo.4.10.'da verilmiştir.

Tablo.4. 10.Öğrencilerin okuma stratejilerini kullanım durumlarına göre okuma tutumu puanlarına ilişkin bağımsız gruplar t testi sonuçları

	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Üst Grup	40	109.43	10.81			
				78	8.266	.000
Alt Grup	40	83.55	16.59			

Tablo.4.10. incelendiğinde, okuma strateji puanı yüksek olan grubun okuma tutum puanlarının ortalaması (\bar{X} =109.43), okuma strateji puanı düşük olan grubun okuma tutum puanlarının ortalamasından (\bar{X} =83.55) yüksektir. Okuma stratejileri puanları yüksek olan üst grup ile okuma stratejileri puanları düşük olan alt grup arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olup olmadığını tespit etmek için yapılan t testi sonuçlarına göre, üst grup lehine anlamlı fark olduğu belirlenmiştir ($p < .05$).

BÖLÜM V

TARTIŞMA

Araştırmanın bu bölümünde analizlerden elde edilen sonuçlar, alan yazındaki benzer araştırmaların sonuçlarıyla karşılaştırılarak tartışılmıştır. Araştırmada öğrencilerin okuma stratejilerini kullanım durumları tespit edilmiş ve puanlarına göre bir sıralama yapılmıştır. Yapılan bu sıralamada alt ve üst gruplar belirlenmiş ve bu öğrencilerin okuduğunu anlama, okuma hızı, doğru okuma, prozodik okuma becerileri ile okuma tutumlarının ne durumda olduğu belirlenmiştir.

5.1. Okuma Stratejilerinin Kullanım Düzeyine Göre Okuduğunu Anlamaya İlişkin Bulguların Tartışılması

Birinci alt problem öğrencilerin okuma stratejilerini kullanım durumlarının nasıl olduğunu belirlemektir. Öncelikle tüm grubun puanı hesaplanmış ve bir puan sıralaması oluşturulmuş. En yüksek puan alan 40 kişi üst grup, en düşük puan alan 40 kişi alt grup olarak kabul edilmiş, bu öğrencilerden çalışmanın diğer verileri toplanmıştır. Okuma stratejileri puanlarının analizleri sonucunda öğrencilerden üst grubun aritmetik ortalamasının alt grubun aritmetik ortalamasından yüksek olduğu belirlenmiştir. Araştırmanın dördüncü alt problemi olan, okuma stratejilerini yüksek düzeyde kullanan öğrenciler ile okuma stratejilerini düşük düzeyde kullanan öğrencilerin, okuduğunu anlama başarı testi puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığına bakıldığında, yüksek grubun puan ortalamasının düşük grubun puan ortalamasından daha fazla olduğu görülmüştür. Puanlar arasında okuma stratejilerini kullanım düzeyi iyi olan grubun lehine anlamlı farklılık belirlenmiştir.

Literatürde okuma stratejilerinin kullanım durumlarını inceleyen diğer çalışmalara bakıldığında, okuma stratejilerini yüksek düzeyde kullanan üst grubun okuduğunu anlama başarısının da yüksek olması bulgusunu destekler nitelikte oldukları görülmektedir

(Aktaş, 2015; Aykaç, 2018; Başaran, 2013a; Bozkurt, 2013; Demirel ve Epçaçan, 2012; Eilers ve Pinkley, 2006; Emre,2014; Gelen, 2003; Kanmaz, 2012; Kuşdemir Kayıran, 2014; ,Nicaise 1993; Temizkan, 2008).Okuma stratejileri öğretiminin okuduğunu anlama başarısı üzerine etkisi inceleyen deneysel çalışmalarda, deney gruplarının kontrol gruplarından yüksek puanlar aldığı belirlenmiştir (Aktaş, 2015; Demirel ve Epçaçan, 2012; Eilers ve Pinkley, 2006; Gelen, 2003; Kanmaz, 2012). Gelen'in (2003), bilişsel farkındalık stratejilerinin Türkçe derslerinde tutum, okuduğunu anlama ve kalıcılığa etkisine baktığı deneysel araştırmasında, uygulamaları sonrası yedinci sınıflarda deney grubunun okuduğunu anlama başarısının arttığını ve son test puanlarında kontrol grubuyla aralarında deney grubu lehine anlamlı fark çıktığını belirlemiştir. Eilers ve Pinkley (2006), birinci sınıflara okuma öğretiminde metinler arası anlam kurma, ayırma ve sınıflandırma gibi üstbilişsel stratejilerin öğretilmesinin okuduğunu anlama becerisine etkisini araştırmışlardır. Araştırmanın sonunda, öğretmen odaklı eğitime nazaran strateji öğretiminin okuduğunu anlama başarısını arttırdığını bulmuşlardır. Temizkan (2008) bilişsel okuma stratejilerinin, Türkçe derslerindeki bilgilendirici metinleri anlama üzerindeki etkisini araştırdığı deneysel çalışmasında, yaptığı yedi haftalık uygulama sürecinden sonra deney grubundaki öğrencilerin bilgilendirici metinde anlama düzeylerinin deney öncesinden anlamlı olarak farklılaştığı sonucuna varmıştır. Demirel ve Epçaçan (2012), okuduğunu anlama stratejilerinin bilişsel ve duyuşsal öğrenme ürünlerine etkisini incelemişler, stratejilerin okuduğunu anlama başarısını arttırdığını bulmuşlardır.

Okuma stratejilerinin kullanımıyla ilgili yapılan tarama çalışmalarında da, okuma stratejilerini kullanan öğrencilerin okuduğunu anlama başarılarının daha yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir (Bozkurt, 2013;Nicaise, 1993). Bozkurt (2013), beşinci sınıfların üstbilişsel okuma farkındalığı ile okuma motivasyonları ve okuma düzeyleri arasındaki ilişkiye bakmıştır. Çalışmada üstbilişsel okuma farkındalığı ile okuma seviyeleri arasında orta düzeyde bir ilişki olduğunu görmüştür. Nicaise (1993), okuyucunun okuduğunu anlama başarısının düşük oluşunun sebepleri olarak, bilişsel farkındalığının olmaması ve strateji kullanmayı bilmiyor veya yanlış kullanıyor oluşunu göstermiştir.

Alan yazında okuma stratejileri ve okuduğunu anlama başarısına bakılan çeşitli deneysel araştırmalar arasında sonuçlarımızı destekleyen çalışmalar da vardır.

Kuşdemir Kayıran (2014), öz düzenleme becerilerinin okuduğunu anlamaya yönelik akademik başarı, öz düzenleme becerileri ve okuma stratejileri üzerindeki etkisini incelediği araştırmasında, öğrencilere öz düzenleyici öğrenme modeli uygulamasının sonucunda, okuma stratejilerinin kullanımının arttığını ve buna bağlı olarak okuduğunu anlama başarısının da arttığını tespit etmiştir. Aykaç (2018), ortaokul öğrencilerinin okuma stratejilerindeki üstbilişsel farkındalıklarını değerlendirdiği çalışmada, okuma becerileri seçmeli dersi alan öğrencilerin okuma stratejilerini destekleme boyutunda, seçmeli dersi almayan öğrencilere göre anlamlı farklılık gösterdiği sonucuna varmıştır.

Son olarak, okuma stratejilerinin okuduğunu anlama başarısıyla ilişkisine bakıp alan yazın sonuçlarından ayrıışan çalışmalar da mevcuttur. Başaran (2013a), dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma stratejilerini kullanma durumları ile okuduğunu anlama başarısı arasındaki ilişkiye baktığı çalışmada anlamlı bir sonuca ulaşamamıştır. Ancak alan yazının ve bu çalışmanın aksine böyle bir sonuç bulmasını dördüncü sınıf öğrencilerinin yeteri kadar iyi bir okuyucu düzeyinde olmamasına ve sınıf öğretmenlerinin strateji kullanma konusunda yeteri kadar bilgilendirme yapmıyor olabileceğine dayandırmıştır.

Genel olarak literatür sonuçları, okuma stratejilerini kullanım durumuna göre yüksek grubun düşük gruptan okuduğunu anlama noktasında daha başarılı olması bulgusuyla örtüşmektedir.

5.2. Okuma Stratejilerinin Kullanım Düzeyine Göre Akıcı Okuma Becerilerine İlişkin Bulguların Tartışılması

Araştırmanın ikinci alt probleminde, öğrencilerin akıcı okuma becerilerinin nasıl olduğuna bakılmıştır. Üst grupta bulunan öğrencilerin akıcı okuma becerilerinden okuma hızına ait puanlarının aritmetik ortalaması, alt grupta bulunan öğrencilerinkinden yüksek çıkmıştır. Erden ve diğerlerinin (2002), çalışmalarında dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma hızı puanlarına ait ortalama 97.07 iken, Yıldız ve diğerlerinin (2009) çalışmada yine dördüncü sınıf öğrencilerine ait okuma hızı ortalamaları 87.18'dir. Baştuğ (2012), çalışmada öğrencilerin okuma hızı ortalamalarını 78.94 olarak bulmuştur. Bu değerlere bakılarak alt grupta bulunan öğrencilerin okuma hızı ortalamaları beklenen düzeyde, üst grupta bulunan

öğrencilerin okuma hızı ortalamaları beklenenin de üstündedir şeklinde yorumlanabilir.

Beşinci alt problem bulgularında, öğrencilerin okuma stratejilerini kullanım durumuna göre yüksek grupta olanların okuma hızı puanlarının ortalaması, düşük grupta olanların okuma hızı puanlarının ortalamasından daha fazla çıkmış, puanlar arasında yüksek grup lehine anlamlı fark olduğu görülmüştür.

Alan yazında, doğrudan okuma stratejileri ile akıcı okuma becerileri arasındaki ilişkiye bakan bir çalışmaya rastlanmazken, akıcı okuma becerilerine yönelik tarama çalışmaları ve akıcı okuma becerisini geliştirmeye yönelik stratejilerin uygulandığı deneysel çalışmalar mevcuttur (Akyol, 2014; Çankal, 2018; Çayır, 2014; Gürbüz, 2015). Bu çalışmaların akıcı okuma becerilerinden okuma hızı boyutunda elde edilen verilere bakılarak araştırma sonucuna destek olduğu söylenebilir. Örneğin, Baştuğ (2012), ilköğretim birinci kademe öğrencilerinin akıcı okuma becerilerini çeşitli değişkenler açısından incelediği araştırmasında, dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma hızlarının olması gerekenden düşük çıktığını saptamıştır. Araştırmanın bu sonucu öğrencilerin okuma stratejilerini bilmiyor veya kullanmıyor olmasından kaynaklanmış olabileceği söylenebilir. Çayır (2014), ikinci sınıflarda akıcılığı geliştirme programı uyguladığı eylem araştırmasında, uygulama sonrası öğrencilerin okuma hızlarının arttığını tespit etmiştir. Akıcılığı geliştirme programı okuma öncesinde hazırlık yapmayı, metinle ilgili tahminlerde bulunmayı, sebep sonuç ilişkisi kurmayı gerektiren bir programdır. Bu yönleriyle okuma stratejilerine benzemesi sebebiyle, araştırmamızın sonucunu destekler niteliklerdir. Akyol (2014), üçüncü sınıflarda yapılandırılmış akıcı okuma yönteminin öğretime dayalı deneysel çalışmasında, deney grubundaki öğrencilerin okuma hızlarında artış gözlemlemiştir. Yapılandırılmış akıcı okuma yöntemi içinde anlam üniteleri yapmayı da içeren bir yöntem olması sebebiyle deney grubundaki öğrencilerin okuma stratejilerinin birtakım boyutlarını kullanıyor olduğu söylenebilir.

Öğrencilerin akıcı okuma becerilerinden prozodik becerilerini kullanım durumlarına ait ortalamalarına bakıldığında, üst grubun ortalamasının alt grubun ortalamasından yüksek olduğu belirlenmiştir. Ancak üst grubun ortalaması ölçekten alınabilecek en yüksek puana göre değerlendirildiğinde orta düzeydedir. Yıldız ve

diğerleri (2009) de çalışmalarında öğrencilerin prozodi puanlarını 4-16 puan aralığında, 8.9 olarak hesaplamıştır.

Araştırmanın altıncı alt problemine ilişkin bulgularda, okuma stratejilerini kullanım durumuna göre üst grubun prozodik becerileri ile alt grubun prozodik becerileri arasında üst grup lehine anlamlı fark belirlenmiştir. Prozodik becerilerin incelendiği araştırmalar da akıcı okuma becerilerinin incelendiği çalışmalardır. Okuma stratejilerinin kullanımı ile ilişkisel bir tarama göze çarpmazken, prozodik okuma becerilerinin diğer okuma becerilerini yordaması üzerinde yoğunlaştığı görülmektedir (Baştuğ, 2012; Baştuğ ve Akyol, 2012; Başaran, 2013b).

Arzu (2006), çeşitli sınıf düzeylerinde öğrencilerin prozodik unsurları kullanma becerilerini derinlemesine incelediği çalışmasında, prozodik becerilerin önemini vurgulamıştır. Baştuğ (2012), akıcı okuma becerilerini çeşitli değişkenler açısından incelemiş, dördüncü sınıflara ait verilerde prozodik becerileri kullanma başarılarının düşük olduğunu bulmuştur. Bu sonucun bir sebebinin öğrencilerin okuma stratejilerini kullanmaması olduğu söylenebilir. Yine Akyol (2014), akıcılığı geliştirme programı çalışmasında, prozodik beceriler bakımından deney grubu lehine anlamlı fark ortaya çıktığını bulmuştur.

Akıcı okuma becerilerinin son bileşeni olan doğru okuma puanlarına bakıldığında, üst grubun ortalamasının alt gruptan yüksek olduğu tespit edilmiştir. Rasinski'nin (2011), doğru okuma ile ilgili verilerine bakıldığında, her iki grupta öğretimsel düzeyde olduğu görülmektedir. Baştuğ (2012) da öğrencilerin doğru okuma verilerinin öğretimsel düzeyde olduğu sonucuna varmıştır.

Yedinci alt probleme dair bulguya göre, öğrencilerin okuma stratejilerini kullanım durumlarına göre doğru okuma puanları arasında anlamlı fark bulunmamıştır. Ancak üst grubun ortalaması alt grubun ortalamasından yüksektir. Akyol (2014), yaptığı deneysel çalışmada uygulama sonrası deney grubunun okuma hatalarının azaldığını belirlemiştir. Uygulamanın akıcılığı geliştiren bir strateji olması strateji kullanımına göre üst grupta olanların daha yüksek puanlara sahip olmasını destekler niteliktedir.

5.3. Okuma Stratejilerine G6re Okumaya İlişkin Tutumlarına İlişkin Bulguların Tartışılması

Üçüncü alt amaç bulgularında, üst gruptaki öğrencilerin okumaya ilişkin tutum ortalama puanlarının, alt gruptaki öğrencilerin okumaya ilişkin tutum ortalama puanlarından yüksek olduğu belirlenmiştir. Araştırmanın son alt amacında, öğrencilerin okuma stratejilerini kullanma durumuna göre üst grubun tutum puanları ile alt grubun tutum puanları arasında üst grup lehine anlamlı fark belirlenmiştir.

Konuyla ilgili alan yazın çalışmalarında da benzer sonuçlar görölmektedir (Çankal, 2018; Gelen, 2003; Kanmaz, 2012; Karabay ve Kuşdemir Kayıran, 2010; Tuna, 2016). Gelen (2003), bilişsel farkındalık strateji öğretimi üzerine kurduğu deneysel çalışmasında deney grubunun Türkçe dersine karşı tutumunun arttığını ve kontrol grubuyla anlamlı düzeyde farklılaştığını belirlemiştir.

Kanmaz da (2012), okuduğunu anlama stratejisi kullanımının okuduğunu anlama becerisi, bilişsel farkındalık, okumaya yönelik tutum ve kalıcılığa etkisine baktığı deneysel çalışmasında, okuduğunu anlama stratejisi uygulanan grubun okuma tutum son testlerinde deney grubu lehine anlamlı fark olduğunu ortaya koymuştur. Benzer bir çalışmayı yapan Tuna(2016), okuma stratejilerinin okuma tutumunu arttırdığını bulmuştur.

BÖLÜM VI

SONUÇ VE ÖNERİLER

6.1. Sonuç

İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma stratejilerini kullanım durumuna göre okuma becerilerinin araştırıldığı bu çalışmada sonuçlar şöyledir:

1. Dördüncü sınıf öğrencilerinden okuma stratejilerini yüksek düzeyde kullananların okuduğunu anlama başarıları da yüksek düzeydedir. Gruplar arasında, yüksek düzeyde olan grup lehine anlamlı farklılık vardır.
2. Dördüncü sınıf öğrencilerinden okuma stratejilerini yüksek düzeyde kullananların okuma hızları da daha yüksektir ve üst grup ile alt grup arasında anlamlı fark belirlenmiştir.
3. Strateji kullanım durumunda yapılan belirlemeye göre üst grupta olanların okuma esnasında akıcı okuma becerilerinden prozodik becerilerini kullanmaları da yüksek düzeydedir. Grupların prozodik becerilerle ilgili verileri arasında anlamlı fark vardır.
4. Öğrencilerin okuma stratejilerini yüksek düzeyde kullanan üst grubun doğru okuma düzeyi de okuma stratejilerini düşük düzeyde kullanan alt gruptan yüksektir. Gruplar arasında anlamlı bir fark tespit edilememiştir.
5. Okuma stratejilerini kullanım durumuna göre belirlenen gruplarda üst grubun okumaya ilişkin tutum puanları da düşük gruptan yüksektir. Üst grubun tutum puanları ile alt grubun tutum puanları arasında anlamlı fark belirlenmiştir.

6.2. Öneriler

Araştırmanın sonucu çerçevesinde öneriler aşağıda verilmiştir. Önerilerin yeni çalışmalara kaynaklık ve rehberlik etmesi beklenmektedir.

6.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler

Okuma stratejilerinin, her seviyede eğitim düzeyinde en önemli beceri olan okuma becerisine olan katkısını göz önünde bulundurarak,

- Öğretmenler, okuma stratejilerini kullanma bilinci oluşturmalarıdır.
- Sınıflarda okuma etkinlikleri, okuma stratejilerine göre planlamalıdır.
- Akıcı okuma becerilerinin geliştirmeye yönelik sesli okuma saatleri düzenlenmelidir.
- Akıcı okuma becerilerinin kullanımı ile ilgili model olunmalıdır.
- Akıcı okuma verilerinin yorumlanmasında, Türk eğitim sistemine ait standart normlar bulunmamasından dolayı güçlük yaşanmıştır. Bu anlamda sınıf düzeylerine göre normlar oluşturulabilir.

6.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

Araştırma yürütülürken veri toplanan grubun içinden seçilen alt ve üst gruptaki öğrencilerden okuma becerilerini tespit amaçlı alınan ses kayıtları gerek zaman, gerek ise ortam açısından bir takım zorluklar yaşatmıştır. Bu sebeple benzer bir uygulamanın daha küçük gruplarda, tek bir okulda veya tek bir sınıfta planlanması daha verimli olabilir.

Okuma stratejilerinin kullanım durumuna göre planlanan bu çalışmada okuduğunu anlama başarısı, akıcı okuma becerileri ve okuma tutumuna bakılmış, stratejileri kullananların diğerlerinde de başarılı olduğu belirlenmiştir. Bu sebeple;

- Nedensel karşılaştırma olarak planlanan bu çalışma, okuma stratejilerini uygulama haline getirerek, değişkenlerin sınındığı deneysel bir çalışma olarak tasarlanabilir.
- Okuma stratejileri, okuduğunu anlama, akıcı okuma becerileri ve tutum arasında korelasyonel çalışmalar yapılabilir.
- Bu araştırma ilköğretim dördüncü sınıf düzeyinde çalışılmıştır. Diğer sınıf düzeylerinde de çalışılabilir.

KAYNAKLAR

- Akkaya, N. (2011). İlköğretim 8. sınıf Türkçe dersinde okuduğunu anlama stratejilerini kullanmanın tutuma etkileri. *Milli Eğitim Dergisi*, 40(191), 68-77.
- Aktaş, N. (2015). *Okuma öncesi strateji öğretiminin 4. sınıf öğrencilerinin ekrandan okuduğunu anlama düzeyine etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Akyol, H. (2006). *Yeni programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Akyol, H. (2008). *Türkçe ilkokuma yazma öğretimi.7.Baskı*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Akyol, H. (2014). *Türkçe öğretim yöntemleri.7.Baskı*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Akyol, M. (2014). *Yapılandırılmış akıcı okuma yönteminin üçüncü sınıf öğrencilerinin akıcı okuma ile okuduğunu anlama becerilerine etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Niğde Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Niğde.
- Allington R. L. (2006). Fluency: Still waiting after all these years. In S. J. Samuels & A. E. Farstrup (Eds.), *What research has to say about fluency instruction* (94-105). Newark: International Reading Association.
- Aykaç, B. (2018). *Ortaokul öğrencilerinin okuma stratejilerindeki üstbilişsel farkındalıklarının değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Aytaş, G. ve Kaplan, K. (2017). Medya okuryazarlığı bağlamında yeni okuryazarlıklar. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 291-310.
- Bamberger, R. (1990). *Okuma alışkanlığını geliştirme. 2. Baskı*. B. Çapar. (Çev.). Ankara: Kültür Bakanlığı Kütüphaneler Genel Müdürlüğü.
- Baker, L., Brown, A. L. (1984). Cognitive monitoring in reading. *Handbook Of Research In Reading*.353–395.

- Baker, Scott K., Smolkowski, K., Katz, R., Fien, H. , Seeley, J., Kameenui, E. & Beck, T. (2008). Reading fluency as a predictor of reading proficiency in low-performing, High Poverty Schools. *School Psychology Review*, 37(1), 18-37.
- Bashir, A. S., & Hook, P. E. (2009). Fluency: A key link between word identification and comprehension. *Language, Speech and Hearing Services in Schools*, 40, 196-200.
- Başaran, M. (2013a). Okuduğunu anlamamanın bir göstergesi olarak akıcı okuma. *Kuram ve Uygulamada Eğitimi Bilimleri*.13(4), 2270-2290. doi: 10.12738/estp.2013.4.1922.
- Başaran, M. (2013b). 4. sınıf öğrencilerinin üstbilişsel okuma stratejilerini kullanma durumları ve bu stratejilerle okuduğunu anlama arasındaki ilişki. *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*. 8(8). 225-240.
- Baştuğ, M. (2012). *İlköğretim I. kademe öğrencilerinin akıcı okuma becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. (Doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Baştuğ, M. ve Akyol, H. (2012). Akıcı okuma becerilerinin okuduğunu anlamayı yordama düzeyi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 5(4), 394-411.
- Block, E. (1986). The Comprehension Strategies of Second Language Readers. *TESOL Quarterly*, 20, 463-494.
- Bozkurt, M. (2013). *Beşinci sınıf öğrencilerinin üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalığı ve okuma motivasyonları ile okuma düzeyleri arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Bülent Ecevit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.
- Bryant, D. P. ,Sharon, V., Linan-Thompson, S., Ugel, N., Allison, H., & Hougen, M. (2000). Reading outcomes for students with and without reading disabilities in general education middle-school content area classes. *Learning Disability Quarterly*, 23(4), 238-252.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E.K., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

- Carrell, P. L. (1998). Can reading strategies be successfully taught?. *Australian Review of Applied Linguistics*, 21 (1), 1-20.
- Cohen, L., Manion, L.(1994). *Research Methods In Education* (Fourth Edition). *Routledge*.
- Coşkun, İ. (2014). Dil öğretimi. M. Yılmaz (Ed.), *Yeni gelişmeler ışığında Türkçe öğretimi*. (17-40). Ankara: Pegem Akademi.
- Çankal, A. O. (2018). *Akıcı okuma stratejilerinin 4.sınıf türkçe derslerinde okuduğunu anlama becerisine ve okuma motivasyonuna etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Rize.
- Çayır, A. (2014). *Akıcılığı geliştirme programının ilkokul ikinci sınıf öğrencilerinin okuma ve anlama becerileri üzerindeki etkisi*. (Doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Davis, A. K. (1995). Qualitative Theory and Methods in Applied Linguistics Research. *TESOL Quarterly*. 29 (3), 427-453.
- Demirel, Ö. (1990). *Yabancı dil öğretimi: ilkeler, yöntemler, teknikler*. Ankara: Usem Yayınları.
- Demirel, Ö. (2004). *Türkçe ve sınıf öğretmenleri için Türkçe öğretimi*. 6. Baskı. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Demirel, Ö. ve Epçaçan, C. (2012). Okuduğunu anlama stratejilerinin bilişsel ve duyuşsal öğrenme ürünlerine etkisi. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 2 (1), 71-106.
- Duffy, G.(1993).Rethinking strategy instruction. *The Elementary School Journal*. 93, 3.
- Duran, E. ve Sezgin, B. (2012). Yankılayıcı okuma yönteminin akıcı okumaya etkisi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31 (2), 145-164.
- Eilers, H. L. & Pinkley, C. (2006). Metacognitive strategies help students to comprehend all text. *Reading Improvement*, 43(1), 13-29.

- Eldredge, J.I. (2005). Foundations of fluency: an exploration. *Reading Psychology*, 26, 161-181.
- Embrey, S.L.(2011). *Skill versus will: an investigation of a relationship between motivation to read, oral reading fluency, and demographics for third-grade elementary students*. Unpublished (Doctoral Dissertation). Walden University, Minnesota.
- Emrahoğlu, N. Ve Öztürk, A. (2010). Fen bilgisi öğretmen adaylarının akademik başarılarına bilişsel farkındalığın etkisi: bir nedensel karşılaştırma araştırması. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19 (2), 18-30.
- Emre, Y. (2014). *Farklı akademik seviyedeki 4. sınıf öğrencilerinin okuma stratejilerini kullanma durumları*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kütahya.
- Erden, G., Kurdođlu, F., Uslu., R. (2002). İlköğretim okullarına devam eden Türk çocuklarının sınıf düzeylerine göre okuma hızı ve yazım hataları normlarının geliştirilmesi. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 13(1), 5-13.
- Gelen, İ. (2003). *Bilişsel farkındalık stratejilerinin Türkçe dersine ilişkin tutum, okuduğunu anlama ve kalıcılığa etkisi*. (Doktora tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Göğüş, B. (1978). *Orta Dereceli Okullarda Türkçe ve Yazın Eğitimi*. Ankara: Kadiođlu Matbaası.
- Güneş, F. (2004). *Okuma-yazma öğretimi ve beyin teknolojisi*. 3. Baskı. Ankara: Ocak Yayınları.
- Gürbüz, A. (2015). *Altı dakika yönteminin akıcı okumaya etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.
- Güneş, F. (2007). *Ses temelli cümle yöntemi ve zihinsel yapılandırma*. 1.Baskı. Ankara. Nobel Yayıncılık.
- Hudson, R. F., Lane, H. B. & Pullen, P. C. (2005). Reading fluency assessment and instruction: what, why, and how? *The Reading Teacher*, 58(8), 702-714.

- Huey, E. (1968). *The psychology and pedagogy of reading (Reprint)*. Newark: International Reading Association. (originally published 1908).
- Irvin, Judith L., Douglas R. Buehl & Ronald M. Klemp. (2003). *Reading and the High School Student: Strategies to Enhance Literacy*. New York: Allyn and Bacon.
- İleri, Z. (2011). *Ekrandan okumanın ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama ve okuma motivasyonu düzeylerine etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Kanmaz, A. (2012). *Okuduğunu anlama stratejisi kullanımının, okuduğunu anlama becerisi, bilişsel farkındalık, okumaya yönelik tutum ve kalıcılığa etkisi*. (Doktora tezi). Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Karabay, A. ve Kuşdemir Kayıran, B. (2010). İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerileri ve okumaya ilişkin tutumları arasındaki ilişki. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü*, 3(38), 110-117.
- Karadağ, R. ve Yurdakal İ. H. (2016). Okuma eğitimi. F., Susar Kırmızı. (Ed.), İlk ve ortaokullarda Türkçe öğretimi (107-154). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Karatay, H. (2011). Süreç temelli yazma modelleri: planlı yazma ve değerlendirme. M, Özbay. (Ed.), Yazma eğitimi. Ankara. Pegema Yayıncılık.
- Kavcar, C., Oğuzkan, F., ve Sever, S. (1997). *Türkçe öğretimi: Türkçe ve sınıf öğretmenleri için*. Ankara: Engin Yayınevi.
- Keskin, H. K. (2012). *Akıcı okuma yöntemlerinin okuma becerileri üzerindeki etkisi* (Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kuşdemir Kayıran, B. (2014). *Öz-düzenleyici öğrenmenin okuduğunu anlamaya yönelik akademik başarı, öz-düzenleme becerileri ve okuma stratejileri üzerindeki etkisi*. (Doktora tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- LaBerge, D., & Samuels, S.J. (1974). Toward a theory of automatic information processing in reading. *Cognitive Psychology*, 6(2), 293–323.

- Massey, S.R. (2008). *Effects of variations of text previews on the oral reading of second grade students*. (Doctoral Dissertation), Miami University, Florida.
- MEB (2019). İlköğretim Türkçe Dersi (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım Evi.
- Miller, J., & Schwanenflugel, P. J. (2006). Prosody of syntactically complex sentences in the oral reading of young children. *Journal of Educational Psychology*, 98(4), 839-853.
- Nicaise, M. (1993). *Fostering the self-regulation of reading comprehension in college students*. *Dissertation Abstract International*, 54 (06). UMI Number: 9318636.
- Özbay, M. (2006). *Türkçe özel öğretim yöntemleri II. 2. Baskı*. Ankara: Öncü Kitap.
- Özbay, M. (2009). *Anlama teknikleri: I okuma eğitimi*. Ankara: Öncü Kitap.
- Özbay, M. ve Melanlıoğlu, D. (2012). Türkçe öğretim programlarının dinleme becerisi bakımından değerlendirilmesi. *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 7(1), 87-97.
- Özsoy, Y. (1986). Okuma yetersizliği II. *Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1 (2), 121.
- Palavuzlar, T. (2009). *Hikâye ve deneme türü metinlerde okuduğunu anlama becerilerinin incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi).Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- Pressley, M., & Wharton-McDonald, R. (1997). Skilled comprehension and its development through instruction. *School Psychology Review*, 26 (2), 129-143.
- Rasinski, T.V. (2004). *Assessing reading fluency*. Honolulu, HI: Pacific Resources for Education and Learning.
- Rasinski, T.V., Homan, S. and Biggs, M. (2009a). Teaching reading fluency to struggling readers: Methods, materials, and evidence. *Reading and Writing Quarterly*, 25, 192-204.

- Rasinski, T.V., Rikli, A. & Johnston, S. (2009b). Reading fluency: more than automaticity? more than a concern for the primary grades?. *Literacy Research and Instruction*, 48, 350-361.
- Rasinski, T.V., Reutzel, D.R., Chard, D., and Thompson, S.L. (2011). Reading fluency. Kamil, M.L., Pearson, P.D., Moje, E.B., ve Afflerbach, P.P., (Eds). *Handbook Reading Research*. Vol:4
- Samuels, S. J. (1979). The Method of repeated readings. *The Reading Teacher*, 32 (4), 403-408.
- Schofield, H. L. (1980). Reading attitude and achievement teacher pupil relationship. *Journal of Educational Research*, 74(2), 112-119.
- Sever, S. (2000). Türkçe öğretimi ve tam öğrenme. Ankara: Anı Yayınları.
- Şeflek Kovacıoğlu, N. (2006). *İlköğretim ikinci sınıflarında aile çevresi ve çocuğun okumaya karşı tutumu ile okuduğunu anlama becerisi arasındaki ilişkiler*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Tanju, H. E. (2010). Çocuklarda kitap okuma alışkanlığına genel bir bakış. *Eğitim Kültür ve Araştırma Dergisi*, 6, 22.
- Taşkaya, S.M. (2014). *Konuşma eğitimi*. M. Yılmaz (Ed.), *Yeni gelişmeler ışığında Türkçe öğretimi*. (43-51). Ankara: Pegem Akademi.
- Temizkan, M. (2008). Bilişsel okuma stratejilerinin Türkçe derslerinde bilgiye dayalı metinleri okuduğunu anlama üzerindeki etkisi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28 (2), 129-148.
- TDK. (1998). Türkçe Sözlük. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Tosun, M. (2014). *Ortaokullarda eleştirel okuma eğitiminin Türkçe öğretmenlerinin görüşlerine göre incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dumlupınar Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kütahya.
- Tuna, L. (2016). *Okuma stratejilerinin 7. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlığı kazanmasına, okuma tutumuna ve okuduğunu anlama becerisine etkisi.*(

Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Ungan, S. (2008). Okuma alışkanlığımızın kültürel altyapısı. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7 (1), 218-228.

Ünal, E. (2006). *İlköğretim öğrencilerinin eleştirel okuma becerileri ile okuduğunu anlama ve okumaya ilişkin tutumları arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.

Wigfield, A. & Guthrie J. (1997). Relations of children's motivation for reading to the amount and breadth of their reading. *Journal of Educational Psychology*, 89(3), 420-432.

Yangın, B. (1999). İlköğretimde Türkçe öğretimi. Meb Yayınları; Ankara.

Yıldız, M., Yıldırım, K., Ateş, S. ve Çetinkaya, Ç. (2009). An evaluation of the oral reading fluency of 4th graders with respect to prosodic characteristic. *International Journal of Human Sciences*. 6(1), 354-360.

Yılmaz, M. (2008). Kelime tekrar tekniğinin akıcı okuma becerilerini geliştirmeye etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(2), 323-350.

Zhang, Z. (1993). Literature review on reading strategy research. *Paper presented at the Annual Meeting of the Mid-South Educational Research Association*. November 10, 12.

Zutell, J., & Rasinski, T. V. (1991). Training Teachers to Attend to Their Students' Oral Reading Fluency. *Theory Into Practice*, 30(3).

EKLER**EK 1. OKUMA STRATEJİLERİ ÖLÇEĞİ**

Sevgili Öğrenciler;

Şimdiden bu çalışmada bana yardımcı olduğunuz için sizlere çok teşekkür ediyorum. Bu çalışma okuma stratejilerini ne derece kullandığınızı ölçmek amacıyla yapılmaktadır. Sevgili çocuklar bu kesinlikle bir sınav değildir. Her ifadeye verilebilecek cevap, kişiden kişiye değişebilmektedir. Yapılan araştırmanın sağlıklı sonuç vermesi için sizin ne düşündüğünüz bizim için çok önemlidir. Siz değerli öğrencilerimizin işaretleyeceği yanıtlar oldukça önem taşımaktadır. Bu nedenle lütfen her cümleyi çok dikkatlice okuyunuz. Sizden istenen her maddeyi dikkatlice okuduktan sonra onunla ilgili size uygun gelen yazan kutulardan birine (X) koymanızdır.

Madde No	OKUMA STRATEJİLERİ			
		Hiçbir Zaman	Bazen	Her Zaman
1.	Okumayı bitirdikten sonra altını çizdiğim yerleri tekrar ederim.			
2.	Okurken önemli yerleri not alırım.			
3.	Okuma bittikten sonra özet çıkarırım.			
4.	Okurken önemli gördüğüm yerlerin altını çizerim.			
5.	Anlamını bilmediğim kelime, atasözü veya deyimle karşılaşırsam başka kaynaklara (sözlük, internet, vb.) bakarım.			
6.	Okumayı bitirdikten sonra neden, nasıl, niçin, ne zaman, nerede, kim gibi kendime sorular sorarım.			
7.	Anlamakta zorlandığım yerleri yavaş okurum.			
8.	Başlık ile metinde anlatılanların uyumunu düşünürüm.			
9.	Metnin resimleri ile metinde anlatılanların uyumunu düşünürüm.			
10.	Okurken kendi kendime sorular sorarım.			
11.	Kitap okurken dikkatim dağılırsa anlamadığım yeri tekrar okurum.			
12.	Okuduğum yeri anlamazsam tekrar okurum.			
13.	Okuduğumu anlamak için dikkatli okurum.			
14.	Sessiz bir ortamda okumaya çalışırım.			
15.	Okurken öğrendiğim yeni bilgilerle eski bilgilerimi karşılaştırırım.			
16.	Noktalama işaretlerine dikkat ederek okurum.			
17.	Kitabı okurken anlatılanları zihnimde (hayalimde) canlandırırım.			
18.	Okuduğumu daha iyi anlamak için kendimi kahramanın yerine koyarım.			
19.	Metindeki her paragrafın ne anlattığını anlamaya çalışırım.			
20.	Paragraftaki her cümlemin ne anlattığını anlamaya çalışırım.			
21.	Metnin ana fikrini bulmaya çalışırım.			
22.	Resimler, kitaba olan ilgimi artırır.			
23.	Kitapların resimli olması anlamamı kolaylaştırır.			
24.	Resme bakarak içerik hakkında tahminlerde bulunurum.			
25.	Başlığa bakarak içerik hakkında tahminlerde bulunurum.			

EK 2.OKUDUĞUNU ANLAMA BAŞARI TESTİ

Sevgili öğrenci,

Okuduğunu anlamaya yönelik olarak hazırlanmış bu testte, farklı okuma parçaları ile ilgili sorular bulunmaktadır. Öncelikle parçaları dikkatli bir şekilde okuyunuz. Daha sonra okuduğunuz parçayla ilgili soruları yanıtlayınız. Unutmayın, dikkatlice okumazsanız, sorulara doğru yanıt veremezsiniz. Soruların hepsini yanıtlamaya çalışın. Başarılar dileriz.

“1. METİN”

Başarılı olma yolunda senin ilk büyük düşmanın tembelliktir. Burada sana tembelliği tarif edecek değilim. Onu sen, ben hepimiz az çok tanırız. Yalnız ben sana şunu söyleyeceğim ki, tembellik insan karşısına çıkıp da mertçe savaşan bir düşman değildir. Aksine, eski peri hikâyelerindeki kahramanlar gibi, şekilden şekle girerek ve bin bir hile kullanarak alt etmeğe çalışan bir korkaktır. Tehlikesinin büyüklüğü de buradan gelmektedir.

Tembelliğin, yerine, adamına ve çağına göre girmediği kalıp yoktur. Herkesin huyuna göre tavır alır ve konuşur. Dilimizde aldığı çeşitli isimler, onun bu sinsiliğini gösterir. Tembelliğin adı havailiktir. Bir adı gevşeklik ve hoppalık, diğer bir adı da uyuşukluk, üşengeçlik ve keyfine düşkünlüktür. Tembellik herkesin karşısına her zaman aynı kılıkla çıkmaz. O, mesleksiz aktör gibi her zaman rol değiştirir. Bazen geçerli bir mazeret kılığına girer; hasta olur, yorgun düşer ve haline acındırır. Bazen tatlı bir dille konuşur, gönül çeler.

Tembelliğin kitabında daha pek çok şey vardır. Yalnız şunu söyleyeyim ki, eğer tembel isen ve tembelliğin organlarla ilgili bir hastalıktan ileri gelmiyor da ruhsal bir gevşeklik, uyuşukluk, üşengeçlik, hoppalık ve havailik şeklinde ise, iradeni kullanmak suretiyle başarının bir düşmanını yenebilirsin.

1. “O, mesleksiz aktör gibi daima rol değiştirir.” cümlesi nasıl bir karakterin ifadesidir?

- A) Tutarlı-sinsi-girişken
- B) Tutarsız-değişken-sinsi
- C) Dengesiz-inandırıcı-çalışkan
- D) Tutarsız-güvenilir-değişken

2. Aşağıdakilerden hangisi, tembelliğin tehlikelerinden biri **olamaz**?

- A) Herkesin huyuna göre tavır alıp, konuşması
- B) Bin bir hile kullanarak insanı alt etmeğe çalışması
- C) Tembelliğin, aktör gibi daima rol değiştirmesi
- D) İnsanın karşısına çıkıp, korkmadan savaşması

3. Aşağıdakilerden hangisi bu parçaya **en uygun** başlık olur?

- A) Başarının Düşmanı
- B) Maskesiz Aktör
- C) Başarının Yolu
- D) En Büyük Düşman

4. Aşağıdaki seçeneklerden hangisi tembel bir insanın söyleyeceklerine **ters düşer**?

- A) Sınavlar olmasaydı, hiç ders çalışmazdım.
- B) Şansın varsa her şeyin var demektir.
- C) Emek olmadan yemek olmaz.
- D) Kütüphanede pineklemekten hoşlanmam.

5. Aşağıdakilerden hangisi metinde geçen hayali bir öğedir?

- A) Aktör B) Kahraman C) Peri D) Havailik

“2. METİN”

Yücel beşinci sınıfa gidiyordu. Zeki, çalışkan bir öğrenciydi. Az önce okuldan döndü. Öğretmeninin verdiği ev ödevlerini yaptı. Sonra gazeteyi alıp okumaya başladı.

Gazetenin ilk sayfasında bir uzay roketinin resmi vardı. Bu, kocaman bir roketti. Üst kısmı sivri, kenarları düzgün yuvarlaktı. Yücel uzun uzun bu resme baktı, onu evirdi çevirdi. Aklına bir soru takılmıştı. Bu kocaman şey, nasıl oluyor da gökyüzünün uçsuz bucaksız derinliklerine kadar yükselebiliyor? Yeryüzünden nasıl ayrılıyor, havayı nasıl deliyor?

Düşündükçe, Yücel’in merakı daha da artıyordu. Ne yapmalıydı? Bunu nasıl öğrenmeliydi? Aklına bir soru takıldı mı hep böyle oluyordu. Öğrenmeden rahat edemezdi.

Yücel, aklına takılan soruyu ablasına sordu. Fakat sorusuna tam yanıt alamadı. Ablası:

- Git, Zeki amcana sor. O bilir, dedi.

Zeki Bey, Yücellerin kapı komşusuydu. Uzun yıllar pilotluk yapmış, sonra emekli olmuştu. Yücel gazeteyi alıp ona gitti:

- Zeki amca, size bir sorum var, dedi. Resimdeki şu roket, nasıl oluyor da Dünya’mızdan ayrıлып çok yükseklerle kadar çıkabiliyor? Bana, bunu anlatır mısınız?

Zeki amca, biraz düşündükten sonra anlatmaya başladı:

- Bir balonu şişirip havaya bırakalım. Balonun uçtuğunu görürüz. Çünkü balonu şişirdiğimiz zaman, dar bir yere hava sıkıştırmış oluruz. Balonu bırakınca da içindeki hava dışarı çıkmak ister, çıkan bu havanın basıncı, balonu uçurur. İşte roket de böyle uçar.

- Yani rokete de hava mı doldurulur, Zeki amca?

- Hayır, hava doldurulmaz. Rokette itici gücü çok daha kuvvetli bir gazdan yararlanılır.

- Roketin havalanışı nasıl olur? O zaman neler görülür, Zeki amca?

- Bunu sırasıyla anlatacağım. Fırlatılacak roket hazırlanır. Özel giysiler giymiş adamlar, önce rokete gerekli yakıtı koyarlar. Bu tehlikeli bir iştir, yangın çıkabilir. Bunun için orada sürekli bir yangın arabası bekler. Yakıt koyma işi bitince sıra, roketin ateşlemesine gelir. Bu sırada herkes koruma odasına girer. Roketin yanında kimse bulunmaz. Koruma odasında şöyle bir geri sayış başlar: 10-9-8-7-6-5-4-3-2-1. ardından ateş emri verilir.

Roket alevler saçarak yükselir. Gittikçe hızlanır. Gök gürültüsünü andıran bir ses çıkararak hızla gözden kaybolur.

Yücel, roketin nasıl atıldığını, nasıl yükseldiğini öğrenmişti. Zeki amcasına teşekkür ederek oradan ayrıldı.

6. Yücel’in gazetede gördüğü roket nasıldı?

A) Küçük, üst kısmı sivri, kenarları düzgün ve yuvarlak

B) Kocaman, üst kısmı düzgün, kenarları yuvarlak

C) Küçük, üst kısmı sivri, kenarları düzgün

D) Kocaman, üst kısmı sivri, kenarları düzgün ve yuvarlak

7. Aşağıdakilerden hangisi bu parçaya **en uygun** başlık olur?

A) Gazetede ki haber

B) Roketle yolculuk

C) Astronotlar

D) Roketin yükselişi

8. Aşağıda karışık olarak verilmiş cümlelerin doğru sıralanışı hangisidir?

1. Koruma odasında geri sayış başlar

2. Fırlatılacak rokete gerekli yakıt konur.

3. Roket alev alarak yükselir.

4. Roketin ateşleme işlemine geçilir.

A) 2, 4, 1, 3

B) 1, 3, 4, 2

C) 1, 2, 3, 4

D) 2, 4, 3, 1

“3. METİN”

Japonya’da ay ışığını seyretme toplantısı yaparlar, sizi oraya çağırırlar ancak orada hiç konuşulmaz. Güzel ve zevkli bir bahçede oturur, ayın doğmasını seyreder ve bundan zevk almayı öğrenirsiniz.

Japonlar doğaya, bizim anlayamayacağımız kadar hayranlık duyarlar. Kışın ilk yağan karı seyretmek ve kutlamak için toplantılar yaparlar. Karın çevreyi birden nasıl değiştirdiğini ve yumuşattığını, ışık gölge arasındaki farkları ortadan kaldırmasının zevkini tadarlar. Japonlar güzel bir yaz gecesi kırlarda dinlemeğe giderler. Evet dinlemeğe giderler. Neyi biliyor musunuz? Böceklerin müziğini...

Bir gün beni pek çok kibar bayanın mangal gibi bir şeyin çevresinde oturdukları bir toplantıya çağırılmışlardı. Mangal kömürü yanarken içine değişik odun parçaları atıyor, biraz yanınca kadar içinde bırakıyorlardı. Sonra duman çıkarken bu odun parçalarını, özel bir tepsi içinde herkes koklasın diye, sıra ile gezdiriyorlardı. İnsan ilk kez orada şeftali, çam, kiraz gibi odunların, müzik notaları gibi birbirinden ayrı kokuları olabileceğinin farkına varıyordu.

9. Değişik odun parçalarının “mangalda yakılması” neyi göstermektedir?

A) Japon kadınlarının sanatçı ruhlu olduğunu

B) Her bitkinin farklı kokusunun bulunduğunu

C) Yanan odun parçalarının tepsiyle taşındığını

D) Yanan odunların farklı kokular çıkardığını

10. Parçada hangi duyumuzla ilgili ayrıntıya yer verilmemiştir?

A) Tatma

B) İşitme

C) Görme

D) Koklama

11. Parçaya göre Japonlar kışın neyi seyrederler?

A) İlk karın getirdiği değişiklikleri

B) Değişen çevre koşullarını

C) Işıkla gölge arasındaki farkları

D) Yumuşayan insan çizgilerini

12. Parçaya göre “böceklerin müziğini dinlemek” hangi anlamda kullanılmıştır?

A) Sevilen müzik parçalarını dinlemek

B) Hayvanları sevmek ve onlarla ilgilenmek

C) Böceklerin çıkardığı sesleri ayırt etmek.

D) Doğadan gelen sesleri dinlemek

13. Japonya’da ay ışığını seyretme toplantısı düzenlenmesinin **asıl amacı** nedir?

A) Konukları ile iyi zaman geçirmek

B) Ayın nasıl doğduğunu göstermek

C) Ayın doğuşundan zevk almak

D) Konuklarını bahçede ağırlamak

14. Parçaya **en uygun** başlık aşağıdakilerden hangisidir?

A) Japon Gelenekleri

B) Doğa Sevgisi

C) İlk Düşen Kar

D) Böceklerin Müziği

“4. METİN”

Bir komşu der ki Hoca’ya:

“Eşeğimi ettim kayıp,

Belki inmiştir çaya,

Sana zahmet arayıp,

Bul da getir çabucak”

Rahmetli kıyı bucak,

Arayacağı yerde,

Başı havada, tiz perde

Bir şarkı tutturur;

Bahçe, bağ gezip durur.

Biri Hoca’ya rastlar,

15. Aşağıdakilerden hangisi bu şiire **en uygun** başlık olur?

A) Ancak böyle aranır

B) Hoca’nın eşeği

C) Hoca’nın neşesi

D) Dostluk

16. Eşeğin sahibi kimdir?

A) Nasrettin Hoca

B) Hoca’nın karısı

C) Hoca’nın komşusu

D) Hoca’nın akrabası

Der: “Bağda ne işin var?”

- Eşeği arıyorum.

Dereye varıyorum.

- İşi tutarak gevşek,

Aranmaz böyle eşek,

Bırakır şarkıyı,

Fırıldar köşe kıyı,

Sendeki bu neşeyi,

Gören düğünde sanır.

- El alemin eşeği

Ancak böyle aranır.

17. Hocayla karşılaşan kişi Hocayı neden eleştiriyor?

A) Üstlendiği işi özenli yapmadığı için

B) Borcunu ödemediği için

C) Kendisini hiç arayıp sormadığı için

D) Bahçeye izinsiz girdiği için

“5. METİN”

Denizle iç içe olmuş insanlar için bile buzkıranla yolculuk etmek çok garip bir deneyimdir. Denizci, açık sularda, geminin dalgalar boyunca ne şekilde tepki göstereceğini öğrenir. Buzla kaplı bir denizde ise, düzenli hareketler yoktur. Onun yerine, orada gemiciyi hayrete düşüren beklenmedik sarsıntılar vardır.

Dev gibi buz parçaları, çelik geminin gövdesine çarpar. Çarpma sırasında çıkan ses, geminin su seviyesini gösteren çizgi boyunca gürültü çıkaran yüzlerce çöp tenekesinin sesine benzer. Geminin içinde, o anda görevli olmayan gemiciler dinlenmeye çalışır, ancak bu gürültüden kaçmak mümkün değildir.

Gemi buz kırma işlemi başladığında, buzlardan oluşan geniş bir alana girer ve aniden yavaşlar. Sonra geminin çelik gövdesi kalın buz parçasının üzerinde yükselir. Bu yüzden bir süre suyun yüzeyinde hareketsiz kalır. Geminin ağırlığı buzı kırar. Motorlarının bütün gücüyle çalışan gemi tekrar geri döner ve tekrar buzların içine gömülür. Bu işlem, gemi donmuş sular arasından yol bulup hareket edene kadar sürer.

18. Aşağıdakilerden hangisi gemicilerin dinlenmesini engellemektedir?

- A) Gemi motorunun gürültüsü
- B) Gemiye çarpan dalgalar
- C) Gürültü yapan gemiciler
- D) Gemiye çarpan buzlar

19. Yukarıdaki metnin türü aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Hikaye edici

B) Bilgilendirici

C) Gezi yazısı

D) Masal

20. Aşağıdakilerden hangisi bu parçaya **en uygun** başlık olur?

- A) Gemiciliğin Zorlukları
- B) Kuzey Buz Denizleri
- C) Bir Gemicinin Anlatıyor
- D) Buzkıranla Yolculuk

“6. METİN”

Bugün yeni eve taşındık. Yeni evimiz çok güzel. Odamın penceresinden deniz görünüyor. Annem bu oda senin dediğinde, hemen pencereden dışarı baktım. Denizi görünce kendimi kaptan köşkünde sandım. Deniz deyince gemi, gemi deyince kaptan, kaptan deyince de kaptan köşkü gelir aklıma. Adalara sefer yapan, yüzünü hiç görmediğim kaptan gibi ben de köşkümü çiçeklerle süsleyeceğim. İlk benim eşyalarımı odama yerleştirdik. Ortada geniş, boş bir alan kaldı. Eski odam küçüktü. Oyuncaklarım, kitaplar, defterler... Hepsi tıksık tıksık. Bu oda geniş. Yeni evimizin büyükçe bir salonu ve mutfak var. Ev ferah. Annem bu yüzden yeni evimizde daha mutlu olacağımızı söylüyor.

21. Parçada anlatılmak istenen **temel düşünce** nedir?

- A) Ev taşımamanın ne kadar zor olduğu
- B) Eski evlerinin ne kadar kötü olduğu

C) Yeni taşındıkları evin özellikleri

D) Odaları nasıl düzenledikleri

22. Yeni evde neden daha mutlu olacaklar?

- A) Daha geniş ve ferah olduğu için

- B)Binası yeni yapıldığı için
C)Yeni komşuları iyi olduğu için
D)Deniz kenarında olduğu için

23. Çocuk odasına girince neden kendini kaptan köşkünde zannediyor?

- A)Geçen gemilerin siren seslerini işittiği için
B)Odasının penceresinden deniz görüldüğü için
C)Kendisini adalara sefer yapan kaptanlara benzettiği için
D)Büyüdüğünde gemilerde kaptan olmak istediği için

“7. METİN”

Bir adam bir eşek satın almak istedi. Hayvan pazarında satılık bir eşek buldu. Satın almadan önce onu denemek için eşek sahibiyle anlaştı. Hayvanı eve götürdü ve diğer eşeklerle birlikte ahıra koydu. Eşek, ahırda diğer eşeklerden ayrıldı ve en değersiz, haylaz olanıyla arkadaşlık etmeye başladı. Adam, yeni eşeğine hemen bir yular taktı ve sahibine geri götürdü. Bu kadar kısa süre içerisinde uygun bir deneme yapılmasına şaşırarak eşek sahibine; “Daha fazla denemeye ihtiyacım yok, arkadaş olarak seçtiği eşekten onun ileride nasıl bir eşek olabileceğini tahmin ediyorum” dedi.

24. Eşeği almak isteyen kişinin hangi hareketi eşek sahibini şaşırttı?

- A) Böyle bir eşeği satın almak istemesi
B) Bir ahır dolusu eşeğe sahip olması
C) Eşeği bu kadar hızla geri getirmesi
D) Eşeği hemen denemek istemesi

25. Eşek sahibinin eşeğini hemen satamamasının nedeni aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Eşeği almak isteyen kişi ile beraber çalışmak istemesi
B) Eşeğin denemek üzere götürülmesine izin vermesi
C) Eşek için değerinden çok daha yüksek fiyat istemesi
D) Eşeği almak isteyen kişiyi aldatmayı denemesi

26. Eşeği almak isteyen adam için aşağıdakilerden hangisi **söylenemez?**

- A) Dikkatli B)Kurnaz
C)Akıllı D)Cimri

27. Okuduğunuz bu metin ile yukarıdaki 4.metni

karşılaştırdığımızda, aşağıdakilerden hangisi söylenebilir?

- A) Her iki metne göre de eşekler güvenilir hayvanlardır.
B) Her iki metinde de atasözü ve deyim vardır.
C) Her iki metinde de konu edilen hayvan eşektir.
D) Her iki metin de fabldır türünde yazılmıştı.

EK 3.DEPREMİ HABER VEREN TAVŞAN

Bir zamanlar sürekli endişe içinde olan bir tavşan yaşardı. Gün boyu, “Aman Tanrım!”, “Aman Tanrım, vah vah!” diye söylenir dururdu.

En büyük endişesi, bir depremin olabileceği idi. “Bir deprem olsa” derdi kendi kendine, “Acaba başıma ne gelir?”.

Bir sabah yine bu konuda endişe içindeyken, ansızın kocaman bir meyve yakındaki bir ağaçtan yere- PAATTT- diye düştü ve her taraf sallandı.

Tavşan havaya fırladı.

“Deprem!” diye bağırdı.

Bunu der demez kuzenlerini uyarmak için uçarcasına tarlaları geçti. “Deprem! Kaçın, canınızı kurtarın!”

Bütün tavşanlar tarlaları terk ettiler ve çılgınlar gibi onu takip ettiler. Ovaları, ormanları ve nehirleri uçarcasına geçerken, diğer kuzenlerini de uyararak tepelere ulaştılar. “Deprem! Kaçın, canınızı kurtarın!”

Bütün tavşanlar nehirleri, ovaları, tepeleri ve ormanları terk ederek çılgın gibi onu takip ettiler. Dağlara vardıklarında, on bin tavşan yamaçları gök gürültüsü gibi inletiyordu. Kısa sürede dağın tepesine vardılar. İlk tavşan, depremin arkalarından yaklaşıp yaklaşmadığını görmek için geriye baktı; ama görebildiği tek şey, hızla akan büyük bir tavşan sürüsüydü. Sonra ön tarafa baktı ama görebildiği yalnızca daha fazla dağ, vadi ve uzakta parlayan mavi denizdi.

“Neler oluyor?” diye sordu.

Tüm tavşanlar:

“Deprem, deprem!” diye heyecanlı bir şekilde, hızla cevap verdiler.

Aslan, “Deprem mi?” diye sordu. “Kim gördü depremi? Kim duydu?”

Tüm tavşanlar, ilk tavşanı göstererek “O’na sor, o’na sor!” diye bağırdı.

Aslan tavşana döndü.

Tavşan utanarak “Lütfen efendim” dedi. “Korkunç bir gürültü duyduğumda evde sakin sakin oturuyordum. Yer sallandı ve bu sallantının deprem olduğunu düşündüm, efendim. Bu yüzden arkadaşlarımla hayatlarını kurtarmak ve onları uyarmak için mümkün olduğu kadar hızlı koştum.”

Aslan gözlerinin derinliklerinden akıllıca tavşana baktı.

“Dostum, bu korkunç olayın nerede olduğunu bana gösterecek kadar cesaretin var mı?”

Tavşan kendini gerçekten hiç de yeteri kadar cesur hissetmiyordu ama aslana güvenebileceğini düşündü. Böylece tavşan, utanç duyarak aslanın önüne düştü ve dağlardan, tepelerden, nehirlerden, ovalardan, ormanlardan ve tarlalardan aşarak tavşanın evine ulaştılar.

“Onu işte burada duydum, efendim.”

Aslan etrafa bakındı ve ağaçtan büyük bir gürültüyle düşmüş olan kocaman meyveyi hemencecik gördü. Meyveyi ağzına aldı, bir kayanın üstüne tırmandı ve onu yere bıraktı.

PAATTT!

Tavşan “Deprem! Çabuk kaçın, yine deprem oldu!” diyerek yerinden fırladı. Ama birdenbire aslanın güldüğünü fark etti. Daha sonra meyvenin ayaklarının dibinde yuvarlandığını gördü.

“Aaa!” diye fısıldadı. “Çok şükür gerçekten bir deprem değilmiş, öyle değil mi?”

“Hayır.” dedi aslan, “Bu gerçekten de deprem değildi ve korkmana gerek yoktu.”

“Ne kadar aptal bir tavşanı ben!”

Aslan kibarca gülümsedi. “Aldırma, küçük dostum. Hepimiz- ben bile- bazen anlayamadığımız şeylerden korkarız.” Bunu duyan tavşan, hala dağın tepesinde bekleyen on bin tavşana artık evlerine dönmenin tehlikeli olmadığını söylemek üzere onlara doğru yürüdü.

Yazan: Rosalind Kerven



EK 4.PROZODİK OKUMA ÖLÇEĞİ

	PROZODİK OKUMA ÖLÇEĞİ	Puan Değerleri				
		0	1	2	3	4
1.	Metindeki duygusal durumlar okumaya yansıtılır.(Heyecan, korku, sevinç, merak)					
2.	Doğal konuşma dilini yansıtan bir ritimle (ahenkli) okumaktadır.(Okuma bir ritim ve ahenk içinde sürer; sesli okuma dinleyiciye hoş gelir)					
3.	Okuması monotondur.(Okuma gerek anlamla ilgili gerekse yapıyla ilgili bir ipucu vermez; duygusuz robotik okumaktadır)					
4.	Vurgulamalar metnin genelinde hissedilir.(Vurgulamalar gerekli olan her yerde ve zamanda yapılır)					
5.	Sesinin şiddetini noktalamaya göre ayarlar.(Virgülden sesi düşürme, ünlemlerde yükseltme ve duygu katma gibi)					
6.	Anlam vurgulamaları yansıtılır. (Sesli okumada öne çıkarılmak istenen kelime ve anlam grupları vurgulanarak okunur)					
7.	Kelime kelime okumaktadır. (Kelimeler arası bir bağ kurulmaz; dinleyici okunandan bir anlam çıkarmada zorlanır)					
8.	Cümlelerdeki sinyal kelimeler (bağlaç, edat vb.) okuma esnasında belirginleşir. (Anlamı bağlayan, açıklayan, anlamaya ipucu sağlayan kelimeler belirgin okunur. Örnek: Ama, bunun dışında, bunun için, ilk olarak, ikincisi vb.)					
9.	Okumadaki duraklamalar uygundur. (Fazla bekleme ya da çok hızlı geçme olmaz)					
10.	Anlam tonlamaları yansıtılır.					
11.	Okuması pürüzsüzdür. (Sesini açık ve net kullanır; uyumludur, dinleyiciyi yormaz)					
12.	Okurken sesini akıcı kullanmaktadır. (Sesli okuma dalgalı, teklemeli değildir)					
13.	Tonlamalar metnin genelinde hissedilir. (Tonlamalar gerekli her yerde ve zamanda yapılır)					
14.	Anlamli gruplamalar yaparak okumaktadır. (Bir solukta seslendirilen kelimeler birbiriyle ilişkilidir)					
15.	Konuşur gibi okumaktadır.					

EK 5. OKUMAYA İLİŞKİN TUTUM ÖLÇEĞİ

Sevgili Öğrenciler,

Bu anket, sizin okumaya yönelik tutumunuzu belirlemek için hazırlanmıştır. Lütfen her bir maddeyi dikkatle okuyunuz ve size en uygun gelen seçeneğe (X) işaretini koyunuz. Vermiş olduğunuz yanıtlar bu araştırma için kullanılacak ve bilgiler saklı tutulacaktır. Ankete göstermiş olduğunuz ilgi için teşekkür ederiz.

SORULAR/SEÇENEKLER	Çok katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Hiç katılmıyorum
1. Okumaya karşı istekliyimdir.					
2. Ödev verilmeden de kitap okuyorum.					
3. Okuma saatlerinde canım sıkılıyor.					
4. Hediye olarak arkadaşlarıma kitap almaktan mutlu olurum.					
5. Farklı türde kitap okumaktan hoşlanırım.					
6. Kitap okumak yerine bilgisayarda oyun oynamayı tercih ederim.					
7. Okumak beni dinlendirir.					
8. Boş zamanlarımda kitap okurum.					
9. Tatillerde kitap okumak istemiyorum.					
10. Okuduklarımı arkadaşlarımla paylaşmaktan zevk alırım.					
11. Okurken canım sıkılır.					
12. Televizyon izlemek yerine kitap okunmayı tercih ederim.					
13. Gazete okumak ilgimi çekmez.					
14. Okuma kurallarına dikkat ederek okurum.					
15. Derslerdeki okuma etkinliklerini sıkıcı buluyorum.					
16. Kitap almak için para biriktiririm.					
17. Kitap almak için öğretmenimden öneri alırım.					
18. Okumak oyun oynamak kadar zevklidir.					
19. Okuma etkinliklerine dayanan daha fazla dersimiz olsun isterim.					
20. Okuduğumuz kitapları sınıfta anlatmak hoşuma gitmiyor.					
21. Okumak boş bir uğraştır.					
22. Okuduğumuz kitapla ilgili soruları yanıtlamayı sıkıcı buluyorum.					
23. Okumak beni eğlendirir.					
24. Okumak ilgi duyduğum uğraşlar arasında değildir.					
25. Benim için okuldaki en eğlenceli uğraş okumaktır.					

ÖZGEÇMİŞ

Burcu AY, 1991 yılında Tokat/ Turhal’da doğdu. İlköğretimini Gaziantep Kaşibeyaz İlkokulu’nda, ortaöğretimini Gaziantep Ayten Kemal Akınal Anadolu Lisesi’nde tamamladı. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği bölümünden 2014 yılında mezun oldu. 2014 yılında Şırnak/Merkez’de sınıf öğretmeni olarak göreve başladı. 2016 yılından itibaren Gaziantep Kazıklı İlkokulu’nda sınıf öğretmeni olarak çalışmaktadır. Burcu Ay, orta düzeyde İngilizce bilmektedir. Evli ve iki çocuk annesidir.

VITAE

Burcu AY was born in 1991 in Tokat/Turhal. She completed her primary education in Gaziantep Kaşibeyaz Primary School and her secondary education in Ayten Kemal Akınal Anatolian High School in Gaziantep. She graduated from Eskişehir Osmangazi University Department of Primary Education in 2014. In 2014, she started working as a primary school teacher in Şırnak/ Merkez. She has been working as a primary school teacher in Gaziantep Kazıklı Primary School since 2016. She knows English in medium degree. She is married and she has two children.