



T.C.

**BARTIN ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**PROZODİ ÖĞRETİMİNİN OKUMA GÜÇLÜĞÜ OLAN BİR
İLKOKUL ÜÇÜNCÜ SINIF ÖĞRENCİSİNİN OKUMA AKICILIĞI
VE OKUDUĞUNU ANLAMA BECERİLERİ ÜZERİNDEKİ
ETKİSİ**

EBRU DEMİRTAŞ

DANIŞMAN

DOÇ. DR. MUSTAFA KOCAARSLAN

BARTIN-2022



T.C.

**BARTIN ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI**

**PROZODİ ÖĞRETİMİNİN OKUMA GÜÇLÜĞÜ OLAN BİR İLKOKUL ÜÇÜNCÜ
SINIF ÖĞRENCİSİNİN OKUMA AKICILIĞI VE OKUDUĞUNU ANLAMA
BECERİLERİ ÜZERİNDEKİ ETKİSİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Ebru DEMİRTAŞ

BARTIN-2022

BEYANNAME

Bartın Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü tez yazım kılavuzuna göre Doç. Dr. Mustafa KOCAARSLAN danışmanlığında hazırlamış olduğum “PROZODİ ÖĞRETİMİNİN OKUMA GÜÇLÜĞÜ OLAN BİR İLKOKUL ÜÇÜNCÜ SINIF ÖĞRENCİSİNİN OKUMA AKICILIĞI VE OKUDUĞUNU ANLAMA BECERİLERİ ÜZERİNDEKİ ETKİSİ” başlıklı yüksek lisans tezimin bilimsel etik değerlere ve kurallara uygun, özgün bir çalışma olduğunu, aksinin tespit edilmesi halinde her türlü yasal yaptırımını kabul edeceğimi beyan ederim.

03.02.2022

Ebru

DEMİRTAŞ

TEŞEKKÜR

Öncelikle uzun çabalar ve emekler sonucunda ortaya çıkan bu çalışma sürecinde okuma güçlüğü yaşayan bir öğrencinin okuma sorunlarını belirlemek ve bu sorunların gelişimine bir katkıda bulunabilmenin, bu süreçte prozodik unsurları belirledikçe yüzünde oluşan içten gülümsemeye ve başarıma duygusuna tanık olabilmenin beni mutlu ettiğini belirtmek isterim. Bir eğitimci olarak okuma güçlüğü yaşayan bir öğrencinin eğlenerek öğrenme sürecinin bir parçası olabilmek benim için bir mutluluk kaynağı olmuştur. Bu çalışmanın okuma, okuduğunu anlama ve akıcı okuma becerilerine olan katkısının akademik çalışmalara olduğu kadar eğitim-öğretim ortamlarına, özel eğitime gereksinim duyan öğrencilere ve bu ortamlarda görev yapan öğretmenlere de yararlı olacağını düşünmekteyim.

Yüksek lisans eğitimimde ve akademik hayatımda büyük katkıları olan, akademik bilgi birikimi ile her daim yolumu aydınlatan, deneyimleriyle ufkumu genişleten tez danışmanım Doç. Dr. Mustafa KOCAARSLAN'a en içten teşekkürlerimi sunarım.

Tezimin yazım sürecinde değerli bilgilerini benimle paylaşan Prof. Dr. Elif SAZAK'a teşekkürlerimi sunarım.

Tez yazım sürecimde arkadaşlığını esirgemeyen ve desteğini her daim hissettiğim, kendimi toparlamama her daim yardımcı olan arkadaşım Buse ÜLKEN'e minnettarım.

Araştırmanın uygulama sürecinde yardım ve desteklerini esirgemeyen Van Güleçler İlkokulu Müdürü Elif KARAMAN'a, sınıf öğretmeni Beril BİLDİK'e, bu araştırmaya destek veren İngilizce öğretmeni Mevlüt YAKAR'a, çalışma sürecinde puanlayıcı güvenilirliğini sağlamada desteklerini esirgemeyen bana olan güveni hiç bitmeyen, manevi olarak beni hep yüreklendiren Esra ÖZÜBAL'a, bu süreçte motivasyon kaynağımız olan okuldaki bütün öğretmen ve öğrencilere destekleri için teşekkürlerimi sunarım.

Bu çalışma süresince sevgi ve destekleriyle işlerimi her zaman kolaylaştıran, beni yetiştirip bu günlere getiren, bana olan inançları hiçbir zaman kaybolmayan ve desteklerini her daim hissettiğim canım annem Müzeyyen DEMİRTAŞ, canım babam Adil DEMİRTAŞ, canım abim Erdem DEMİRTAŞ ve biricik yengem Ezgi DEMİRTAŞ olmak üzere tüm aile üyelerime teşekkürü bir borç bilirim.

Ebru DEMİRTAŞ

ÖZET

Yüksek Lisans Tezi

PROZODİ ÖĞRETİMİNİN OKUMA GÜÇLÜĞÜ OLAN BİR İLKOKUL ÜÇÜNCÜ SINIF ÖĞRENCİSİNİN OKUMA AKICILIĞI VE OKUDUĞUNU ANLAMA BECERİLERİ ÜZERİNDEKİ ETKİSİ

Ebru DEMİRTAŞ

Bartın Üniversitesi

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü

Temel Eğitim Anabilim Dalı

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Mustafa KOCAARSLAN

Bartın-2022, sayfa: 166

Bu araştırmanın amacı prozodi öğretiminin okuma güçlüğü olan bir ilkokul üçüncü sınıf öğrencisinin okuma akıcılığı ve okuduğunu anlama becerileri üzerindeki etkisini incelemektir. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseni kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini Van ili Başkale ilçesine bağlı bir ilkokulda öğrenim görmekte olan ve okuma becerisi akranlarına göre geride olan bir üçüncü sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırma için gerekli olan veriler 2020-2021 eğitim öğretim yılı bahar döneminde toplanmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Keskin ve Baştuğ (2011) tarafından geliştirilen Prozodik Okuma Ölçeği, May (1986), Ekwall ve Shanker (1988) tarafından geliştirilen Yılmaz (2006) ve Akyol'un (2013) katkılarıyla Türkçeye uyarlanan Yanlış Analiz Envanteri ve sesli okuma kayıtları kullanılmıştır. Prozodi öğretimi sürecinde Millî Eğitim Bakanlığı 3. Sınıf Türkçe ders kitabında yer alan ve Karasu, Girgin ve Uzuner (2013) tarafından yazılan Formel Olmayan Okuma Envanteri kitabından seçilen okuma metinleri kullanılmıştır. Seçilen metinler Ateşman (1997) formülüne göre kolaydan zora doğru sınıflandırılarak uygulanmıştır. 35 saatlik bir süreyi kapsayan uygulama sürecinde her bir oturum 50 dakikadan oluşmuştur. Bu öğretim sürecinde prozodik okumayı geliştiren uygulamalar ve etkinlikler gerçekleştirilmiştir. Araştırmada öğrencinin akıcı okuma

düzeyini belirlemek amacıyla sesli okuma yaptığı metinler, ön test ve son test verileri video kayıt cihazı ile kaydedilmiş ve değerlendirme sürecinde bu video kayıtlar kullanılmıştır. Ön test ve son test ölçümlerinde öğrencinin bir dakikada okuduğu kelime sayısı belirlenerek okuma hızı ve doğru okuma yüzdesi hesaplanmıştır. Uygulama sürecinde öğrencinin model okumayı dikkatle takip etmesi sağlanmıştır. Öğrencinin model okuma sürecinde prozodik unsurlardan olan vurgu, tonlama ve noktalama işaretlerinin her birine dikkat ederek okuma yapması sağlanmıştır. Uygulama sürecinde doğrudan öğretim yöntemi ile prozodi öğretimi gerçekleştirilmiştir. Yankılayıcı okuma, tekrarlı okuma ve eşli okuma yöntemlerinden de yararlanılmıştır. Öğrencinin prozodik okumaya uygun okuma yapması sağlanıncaya kadar çalışmalar devam ettirilmiştir. Uygulama sonucunda, prozodi öğretimi ile okuma güçlüğü olan üçüncü sınıf öğrencisinin okuma hızı, doğru okuma oranı, okuduğunu anlama becerisi ve prozodik okuma becerilerinde belirgin bir artışın olduğu görülmüştür. Ortaya çıkan bu sonuç, doğrudan prozodi öğretimini içeren bu programın okuma güçlüğü gidermede, okuma akıcılığını ve anlama düzeyini geliştirmede etkili olduğunu göstermektedir. Araştırmadan elde edilen bulgular ışığında okuma güçlüğü gidermek için tasarlanan müdahale programında prozodi bileşenine de yer verilmesinin önemli olduğu düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Okuma, Akıcı okuma, Okuduğunu anlama, Prozodi, Prozodi öğretimi.

ABSTRACT

M. Sc. Thesis

THE EFFECT OF PROSODY TEACHING ON READING FLUENCY AND READING COMPREHENSION SKILLS OF A PRIMARY SCHOOL THIRD GRADE STUDENT WITH READING DIFFICULTIES

Ebru DEMİRTAŞ

Bartın University

Graduate School

Department of Primary School Education

Thesis Advisor: Assoc. Prof. Dr. Mustafa KOCAARSLAN

Bartın-2022, pp: 166

The aim of this study is to examine the effect of prosody teaching on the reading fluency and reading comprehension skills of a primary school third grade student with reading difficulties. The case study design, one of the qualitative research methods, was used in the research. The sample of the study consists of a third grade student who is studying in a primary school in the district of Başkale in Van province and whose reading skills are behind his peers. The data required for the research were collected in the spring semester of the 2020-2021 academic year. Prosodic Reading Scale developed by Keskin and Baştuğ (2011) as data collection tool in the research, False Analysis Inventory developed by May (1986), Ekwall and Shanker (1988) and adapted into Turkish with the contributions of Yılmaz (2006) and Akyol (2013), and reading aloud records are used. In the process of teaching prosody, reading texts selected from the Inventory of Non-Formal Reading Book written by Karasu, Girgin and Uzuner (2013) and included in the 3rd grade Turkish textbook of the Ministry of National Education were used. Selected texts were applied by classifying them from easy to difficult according to Ateşman (1997) formula. Each session consisted of 50 minutes during the implementation process covering a period of 35 hours. In this teaching process, practices and activities that improve prosodic reading were carried out. In the research, in order to determine the fluent reading level of the student, the texts that he read aloud, the pre-test and

post-test data were recorded with a video recorder and these video recordings were used in the evaluation process. In the pre-test and post-test measurements, the number of words read by the student in one minute was determined and the reading speed and correct reading percentage were calculated. During the application process, the student was ensured to follow the model reading carefully. In the model reading process, the student was ensured to read by paying attention to each of the prosodic elements of emphasis, intonation and punctuation. In the application process, prosody teaching was carried out with the direct teaching method. Reverberant reading, repeated reading and paired reading methods were also used. Studies continued until the student was able to read in accordance with prosodic reading. As a result of the application, it was observed that there was a significant increase in the reading speed, correct reading rate, reading comprehension skills and prosodic reading skills of the third grade student with reading difficulties with prosody teaching. This result shows that this program, which includes direct prosody teaching, is effective in eliminating reading difficulties and improving reading fluency and comprehension. In the light of the findings obtained from the research, it is thought that it is important to include the prosody component in the intervention program designed to eliminate reading difficulties.

Keywords: Reading, Reading fluency, Reading comprehension, Prosody, Teaching prosody.

İÇİNDEKİLER

BEYANNAME	I
ÖN SÖZ	II
ÖZ	III
ABSTRACT	V
İÇİNDEKİLER.....	VII
TABLolar DİZİNİ.....	IX
ŞEKİLLER DİZİNİ.....	XI
SİMGELER ve KISALTMALAR DİZİNİ	XII
EKLER DİZİNİ	XIII
BÖLÜM I	1
GİRİŞ.....	1
1.1. Problem.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı	5
1.3. Araştırmanın Önemi.....	5
1.4. Sayıtlar.....	6
1.5. Sınırlılıklar	6
1.6. Tanımlar	6
BÖLÜM II.....	8
KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	8
2.1.Okuma.....	8
2.2. Okumayı Etkileyen Faktörler	9
2.3.Okuma Güçlüğü	10
2.3.1.Okuma Güçlüğü Olan Öğrencilerin Özellikleri.....	11
2.3.2.Okuma Güçlüğü Giderici Yöntemler	12
2.4. Akıcı Okuma	14
2.4.1. Akıcı Okuma Becerileri	14
2.5. Akıcı Okumanın Unsurları	15
2.5.1. Doğru Okuma	15
2.5.2. Okuma Hızı.....	16
2.5.3. Prozodi	16
2.5.4. Prozodi Öğretimi.....	18

2.6. Okuduğunu Anlama	19
2.6.1. Okuduğunu Anlama Türleri	22
2.7. İlgili Çalışmalar	23
2.7.1. Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar	23
2.7.2. Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar	30
BÖLÜM III	35
YÖNTEM	35
3.1. Araştırma Modeli.....	35
3.2. Çalışma Grubu	36
3.3. Veri Toplama Araçları	38
3.4. Verilerin Toplanması.....	40
3.5. Verilerin Analizi.....	52
BÖLÜM IV.....	55
BULGULAR	55
4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	55
4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	58
4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	71
4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular	75
BÖLÜM V	83
TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER	83
5.1. Tartışma ve Sonuçlar.....	83
5.2. Öneriler	88
KAYNAKÇA.....	91
BİBLİYOGRAFYA	100
EKLER	101
Ek 1. Ek Başlığını Buraya Yazınız	101
Ek 2. Etik Kurul Onayı	148
Ek 3. Millî Eğitim Bakanlığı Araştırma İzni/Diğer Kurumlardan Alınan Araştırma İzinleri.....	149

TABLÖLAR DİZİNİ

Tablo No		Sayfa No
4.1.1.	Okuma Hızı Ön Test Sonuçları	56
4.1.2.	Okuma Hızı Ara Değerlendirme Sonuçları	56
4.1.3.	Okuma Hızı Son Test Sonuçları	56
4.2.1.	Doğru Okuma Ön Test Sonuçları	58
4.2.2.	Ön Test Sonuçlarına Göre Hata Oranları	59
4.2.3.	Öğrencinin Uygulama Öncesi “Bahçede” İsimli Metni Okurken Yaptığı Sesli Okuma Hatalarının Frekans ve Yüzdeleri	59
4.2.4.	Öğrencinin Uygulama Öncesi “Pazar” İsimli Metni Okurken Yaptığı Sesli Okuma Hatalarının Frekans ve Yüzdeleri	60
4.2.5.	Öğrencinin Uygulama Öncesi “Gamze ve Arkadaşı” İsimli Metni Okurken Yaptığı Sesli Okuma Hatalarının Frekans ve Yüzdeleri	61
4.2.6.	Doğru Okuma Ara Değerlendirme Sonuçları	62
4.2.7.	Doğru Okuma Ara Değerlendirme Sonuçlarına Göre Hata Oranları	62
4.2.8.	Öğrencinin Uygulamanın Ortasında “Son Pişmanlık” İsimli Metni Okurken Yaptığı Sesli Okuma Hatalarının Frekans ve Yüzdeleri	63
4.2.9.	Doğru Okuma Son Test Sonuçları	64
4.2.10.	Son Test Sonuçlarına Göre Hata Oranları	64
4.2.11.	Öğrencinin Uygulama Sonrası “Bahçede” İsimli Metni Okurken Yaptığı Sesli Okuma Hatalarının Frekans ve Yüzdeleri	65
4.2.12.	Öğrencinin Uygulama Sonrası “Pazar” İsimli Metni Okurken Yaptığı Sesli Okuma Hatalarının Frekans ve Yüzdeleri	66
4.2.13.	Öğrencinin Uygulama Sonrası “Gamze ve Arkadaşı” İsimli Metni Okurken Yaptığı Sesli Okuma Hatalarının Frekans ve Yüzdeleri	67
4.2.14.	Öğrencinin Uygulama Sonrası “Pazar Günü” İsimli Metni Okurken Yaptığı Sesli Okuma Hatalarının Frekans ve Yüzdeleri	68
4.2.15.	Okuma Hatalarında Görülen Değişim	69

4.3.1.	Öğrencinin Uygulama Öncesinde Prozodik Okuma Ölçeğinden Aldığı Puanlar	71
4.3.2.	Öğrencinin Ara Değerlendirmede Prozodik Okuma Ölçeğinden Aldığı Puanlar	72
4.3.3.	Öğrencinin Uygulama Sonrasında Prozodik Okuma Ölçeğinden Aldığı Puanlar	73
4.4.1.	Öğrencinin Uygulama Öncesinde Okuduğunu Anlama Yüzdeleri	76
4.4.2.	Öğrencinin Ara Değerlendirmede Okuduğunu Anlama Yüzdesi	76
4.4.3.	Öğrencinin Uygulama Sonrasında Okuduğunu Anlama Yüzdesi	76



ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil No	Sayfa No
4.1.1. Pazar Metni Okuma Hızı Becerisinin Gelişimi	57
4.1.2. Bahçede Metni Okuma Hızı Becerisinin Gelişimi	57
4.1.3. Gamze ve Arkadaşı Metni Okuma Hızı Becerisinin Gelişimi	58
4.2.1. Bahçede Metni Hata Türleri ve Yüzdesi	60
4.2.2. Pazar Metni Hata Türleri ve Yüzdesi	61
4.2.3. Gamze ve Arkadaşı Metni Hata Türleri ve Yüzdesi	62
4.2.4. Son Pişmanlık Metni Hata Türleri ve Yüzdesi	63
4.2.5. Bahçede Metni Hata Türleri ve Yüzdesi	66
4.2.6. Pazar Metni Hata Türleri ve Yüzdesi	67
4.2.7. Gamze ve Arkadaşı Metni Hata Türleri ve Yüzdesi	68
4.2.8. Pazar Günü Metni Hata Türleri ve Yüzdesi	69
4.2.9. Bahçede Metni Doğru Okuma Becerisinin Gelişimi	70
4.2.10. Pazar Metni Doğru Okuma Becerisinin Gelişimi	70
4.2.11. Gamze ve Arkadaşı Metni Doğru Okuma Becerisinin Gelişimi	71
4.3.1. Bahçede Metni Prozodik Okuma Becerisinin Gelişimi	74
4.3.2. Pazar Metni Prozodik Okuma Becerisinin Gelişimi	75
4.3.3. Gamze ve Arkadaşı Metni Prozodik Okuma Becerisinin Gelişimi	75
4.4.1. Bahçede Metni Okuduğunu Anlama Becerisinin Gelişimi	79
4.4.2. Pazar Metni Okuduğunu Anlama Becerisinin Gelişimi	79
4.4.3. Gamze ve Arkadaşı Metni Okuduğunu Anlama Becerisinin Gelişimi	80
4.4.4. Öğrencinin “Pazar” Metninde Akıcı Okuma ve Anlama Becerilerinin Gelişimi	80
4.4.5. Öğrencinin “Bahçede” Metninde Akıcı Okuma ve Anlama Becerilerinin Gelişimi	81
4.4.6. Öğrencinin “Gamze ve Arkadaşı” Metninde Akıcı Okuma ve Anlama Becerilerinin Gelişimi	81
4.4.7. Öğrencinin Ön Test, Ara Değerlendirme ve Son Test Sonuçları	82

SİMGELER ve KISALTMALAR DİZİNİ

MEB: Millî Eğitim Bakanlığı

TTKB: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı

TDK: Türk Dil Kurumu

PISA: Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı

TIMMS: Uluslararası Matematik ve Fen Eğilimleri Araştırması

OECD: Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü

TMF-ÖBA: Türkçe-Matematik- Fen Bilimleri Öğrenci Başarı İzleme Araştırması

EKLER DİZİNİ

EK No		Sayfa No
1.	Ek 1.1. Prozodik Okuma Ölçeği	102
2.	Ek 1.2. Aydınlatılmış Onam Formu	104
3.	Ek. 1.3. Uygulama Sürecinde Kullanılan Metinlere İlişkin Bilgiler	105
4.	Ek. 1.4. Uygulamada Kullanılan Metinler	109
5.	Ek 1.5. Yanlış Analiz Envanteri Kullanılarak Analiz Edilen Örnek Metin	122
6.	Ek 1.6. Prozodik Okuma Ölçeği'nin Uzman Değerlendirme Formu	126
7.	Ek 1.7. Örnek Ders Planı	127
8.	Ek 1.8. Uygulama Sırasında Öğrencinin Yapmış Olduğu Etkinliklerden Örnekler	130
9.	Ek 1.9. Uygulama Sürecine İlişkin Fotoğraflar	142
10.	Ek 2. Etik Kurul Onayı	148
11.	Ek. 3. Millî Eğitim Bakanlığı Araştırma İzni/ Diğer Kurumlardan Alınan Araştırma İzinleri	149

1. GİRİŞ

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

1.1. Problem

Günümüzde teknoloji hızla gelişmektedir. Teknolojinin gelişimiyle birlikte bireylerin 21. yüzyıl becerilerini kullanabilmeleri beklenmektedir. Bireylerin bu becerileri edinmelerinde, onlara yardımcı olacak en temel becerilerden biri de ilköğretim döneminde edinilen okuma becerisidir. Okuma becerisi bireylerin yaşamlarının her alanında etkin olarak kullandıkları, yaşamlarının niteliğini arttıran temel becerilerden birisidir.

Okuma becerisi geçmişten günümüze üretilen her türlü bilgiyi anlama ve yorumlamada vazgeçilmez bir yere sahiptir. Aynı zamanda bireylerin yaşadığı dünyaya uyum sağlamada, arzu ve isteklerini etkili bir şekilde dile getirmede ve en önemlisi etkili bir vatandaşlık bilincine sahip olmada okuma becerisinin yeri yadsınamaz bir gerçektir. Nitekim okuma becerisi etkin olan bireyler günlük yaşamlarında bilgiye erişim kaynakları olan kitap, gazete, dijital metinler gibi kaynaklara kolaylıkla ulaşabilmekte ve onları amaçlarına uygun şekilde kullanabilmektedir. Böylece hem günlük yaşamlarında hem de mesleki hayatlarında daha verimli olabilmektedir.

Okumanın çeşitli boyutlarıyla ilgili yapılan araştırmalar alanyazında yer almaktadır. Her boyutu ayrıntılı bir şekilde incelenen okumada, hedefin anlama olduğuna değinilmektedir. Okuma ile ilgili birçok tanım yer almaktadır. Öz'e (2011) göre okuma, göz sıçramaları ile sözcüklerden anlam çıkarma süreci olarak tanımlanmaktadır. Yılmaz (2014) ise okumayı duyu organları aracılığıyla zihne alınan harflerin, bir araya getirilerek anlamlı bir bütün oluşturulması şeklinde ifade etmiştir. Buradan hareketle okuma eyleminde temel amacın, eski bilgilerle yeni bilgileri harmanlayarak metinde yer alan anlamı ortaya çıkarmak olduğu söylenebilir.

Etkili bir okuma becerisine sahip olabilmek için bireylerin akıcı okuma becerilerini geliştirmesi gerekmektedir. Literatür incelendiğinde akıcı okumanın farklı şekillerde tanımlandığı görülmektedir. Örneğin, Akyol (2015) akıcı okumayı noktalama işaretlerine

dikkat ederek, uygun vurgu ve tonlamalar yapılarak, okuma hatalarının olmadığı okuma şeklinde tanımlarken; Yılmaz (2019) metnin uygun hızda, doğru bir şekilde ve noktalama işaretlerine dikkat edilerek okunması şeklinde ifade etmektedir. Akıcı okumanın kavramsal olarak üç temel bileşenden oluştuğu kabul edilmektedir. Bu bileşenler sırasıyla okuma hızı, doğru okuma ve prozodi olarak adlandırılmaktadır (Baştuğ ve Şenel, 2019).

Akıcı okuma sürecinde okuyucuların ilk olarak doğru okuma becerilerini geliştirdikleri görülmektedir. Doğru okumanın ardından uygun hızda okuma becerisi, son olarak da prozodi becerilerinin gelişmesi beklenmektedir. (Ulusoy, Ertem ve Dedeoğlu, 2011). Akyol (2015) akıcı okumada, okumanın doğru olmasının hızlı olmasından daha önemli olduğunu söylemektedir. Bu durum, akıcı okuma sürecinde doğru okumanın birinci unsur olmasını desteklemektedir. Akıcı okumanın birinci bileşeni olan doğru okuma için kelime tanıma becerisinin gelişmiş olması gerekmektedir. Akıcı okuma sürecini etkileyen kelime tanıma becerisi Akyol (2015) tarafından sözcüklerin doğru olarak seslendirilmesi şeklinde tanımlanmaktadır. Akıcı okumada güçlük yaşayan okuyucuların zayıf okuma becerisine sahip oldukları görülmektedir (Yılmaz ve Baydık, 2017). Yılmaz (2014) zayıf okuyucuların yaşadıkları bu güçlüğüün sebebinin kelime tanımadaki eksikliklerden ileri gelebileceğini ifade etmektedir. Kelime tanımadaki eksiklikler sonucunda, bireyler okuma esnasında kelime tanımaya odaklandıkları için okuma sürecinde yavaşlamalarla karşılaşabilmektedirler. Bu süreçte kelime tanıma becerisinin otomatikleşmesi gerekmektedir. Otomatik kelime tanıma becerisine sahip okuyucuların, okuduğunu anlama becerileri de daha nitelikli olmaktadır (Keskin ve Baştuğ, 2012).

Akıcı okumada sözcüklerin doğru olarak seslendirilmesi önemli ancak etkili bir okuma süreci için yeterli değildir. Kelimeleri doğru tanıyan okuyucuların, okuma sürecindeki kelime tanıma ve okuma süresi, akıcı okumanın ikinci unsuru olan okuma hızını ifade etmektedir (Baştuğ ve Akyol, 2012). Okuma hızı doğru kelime tanıma becerisi ile birleşerek okumanın otomatik hâle gelmesine katkı sağlamaktadır. Akıcı okumanın son unsuru olan prozodi Türk Dil Kurumu (2021) tarafından vurgu, durak ve ezgi gibi sesle ilgili öğelerin bütünü olarak tanımlanmaktadır. Okumada prozodinin gerçekleştirilmesi için okuyucunun uygun duraklamalarda bulunması, vurgu ve tonlamalara dikkat etmesi, noktalama işaretlerine uygun bir okuma yapması gerekmektedir.

Yapılan araştırmalar prozodik okuma ile okuduğunu anlama arasında pozitif yönlü bir ilişkinin olduğunu göstermektedir (Baştuğ ve Keskin, 2012; etinkaya, Yıldırım ve Ateş, 2017; Yılmaz, 2020). Okuduğunu anlamayı yordamada etkisi kabul edilen prozodi becerisinin gelişimine yönelik gerçekleştirilen öğretimsel uygulamalarda, sesli okuma çalışmalarına sıklıkla yer verilmektedir. Özellikle ğrencilerin okumayı öğrendikleri örgün eğitimin ilk kademesinde öğretmenlerin öğrencilerine sıklıkla sesli okumalar yaptırdıkları görülmektedir. Nitekim sesli okuma esnasında okuyucunun hataları gözlemlenmekte ve gerekli dönüt ve düzeltmelerle yanlış öğrenmelerin önüne geçilmektedir. Okuyucunun sesli okuma çalışmalarına bakarak akıcı okuma düzeyinin, hangi seviyede olduğu tespit edilmektedir. Bu tespit neticesinde okuyucunun akıcı okuma problemleri belirlenerek bu doğrultuda uygulamalar yapılmaktadır.

Etkili bir prozodik sesli okuma için öğrencilerin okuma hatalarını en aza indirmeleri gerekmektedir. Okuma hatalarının azaltılmasında model okuyucu desteği ile gerçekleştirilen prozodik okuma becerileri de etkili olmaktadır. Akyol ve Kodan (2016) prozodik okuma becerisinin geliştirilmesinde model okuyucu desteğinin etkili olduğunu belirtmektedir. Prozodik okumanın unsurlarından olan vurgu, tonlama, noktalama işaretlerine uygun okuma yapma model okuyucu desteği ile daha iyi kavranmaktadır. Okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinde de güçlükler yaşadıkları görülmektedir. Prozodinin gelişimi ile okuduğunu anlama becerisine olan katkısı da artmaktadır. Öğrencilerin prozodik okuma becerisi geliştikçe okuduğunu anlama becerilerinin de geliştiği görülmektedir. Prozodik okuma sürecinde noktalama işaretlerine, duraklamalara, anlam ünitelerine, vurgu ve tonlamaya dikkat edilerek gerçekleştirilen okuma eylemi metinden anlam çıkarmaya da katkıda bulunmaktadır (Kocaarslan, 2019). Okuduğunu anlama sürecinde akıcı okumanın üç bileşeni de etkili olmakla birlikte Baştuğ ve Keskin (2012) bu süreçte önceliğin doğru okuma ve prozodi olduğunu belirtmektedir. Aytaç (2017) prozodi için anlamanın bir göstergesi betimlemesini kullanmaktadır. Bu araştırmalardan yola çıkarak okuduğunu anlama sürecinde prozodik okumanın ne kadar önemli olduğu açıkça görülmektedir.

Prozodik okuma ve okuduğunu anlama arasındaki pozitif ilişki dikkate alındığında, öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmede prozodi öğretiminin önemi ortaya çıkmaktadır. Nitekim ulusal ve uluslararası sınavlarda Türkiye'nin okuma performansı puanı arzulanan düzeyin oldukça altındadır. Örneğin, Türkiye'nin katılım gösterdiği uluslararası

düzeyde yapılan sınavlardan biri de PISA'dır. Türkiye'nin 2018 yılında yapılan PISA sınavında okuma becerileri alanındaki ortalama puanı 466 olarak belirlenmiştir. Sınava katılım sağlayan 37 OECD ülkesinin okuma becerileri alanındaki ortalama puanının ise 487 olduğu görülmektedir. Türkiye, PISA'da (2018) 79 ülke arasında okuma becerileri alanında 40. sırada yer almaktadır. 37 OECD ülkesinin arasında ise 31. sırada bulunmaktadır. Bu veriler Türkiye'nin OECD ülkelerinin ortalamasının altında bir puan aldığını göstermektedir.

Ulusal düzeyde MEB (2019) tarafından yapılan sınavlardan biri de Türkçe- Matematik- Fen Bilimleri Öğrenci Başarı İzleme Araştırması (TMF-ÖBA)-I'dir. Bu sınav kapsamında dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerileri de ölçülmektedir. Araştırma sonucunda dördüncü sınıf öğrencilerinin, bilme düzeyindeki altı soruda ortalama olarak doğru cevaplanma oranlarının %62,82, anlama düzeyinde sorulan soruların ortalama cevaplanma oranının %59,97 olduğu görülmektedir. Araştırmanın verileri, öğrencilerin anlama sorularını yanıtlama oranlarının daha düşük olduğunu göstermektedir.

Yukarıda sözü edilen ulusal ve uluslararası sınavlarda Türkiye'nin okuma karnesinin pek de iyi olmadığı açıkça görülmektedir. Bu sınavlarda elde edilen sonuçlar öğrencilerin okuma ve okuduğunu anlama becerisinin geliştirilmesi gerektiğini göstermektedir. Alanyazın incelendiğinde akıcı okumanın okuduğunu anlama becerisini doğrudan etkilediğini gösteren çalışmalar mevcuttur (Akyol ve Baştuğ, 2015; Duran ve Sezgin, 2012; Tosun, 2018; Ulu, 2013; Baştuğ ve Kaman, 2013; Kaşkaya, 2016). Bilindiği üzere akıcı okumada güçlük yaşayan öğrenciler aynı zamanda diğer akademik becerilerde de güçlükler yaşamaktadırlar. Bu bakımdan ilkokul öğrencilerinin ve özellikle de okumada güçlük yaşayan öğrencilerin akıcı okuma becerilerinin geliştirilmesi önem taşımaktadır. Yapılan araştırmalar incelendiğinde, akıcı okuma becerilerinden olan prozodi becerisinin ölçüldüğü araştırmalara rastlanırken (Yıldız, 2013; Başaran, 2013; Yamaç, 2014) prozodinin öğretime yönelik araştırmalara rastlanılmamıştır. Bu doğrultuda, prozodik okuma becerisini geliştirmeyi hedefleyen uygulamalı çalışmaların literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Öğrencilerin prozodik okuma becerilerini kazanmaları, onların hem akıcı okuma sürecine hem de akademik derslerindeki başarılarına olumlu şekilde katkıda bulunacağı düşünülmektedir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı prozodi öğretimini içeren öğretim programının okuma güçlüğü olan bir ilkokul üçüncü sınıf öğrencisinin okuma akıcılığı ve okuduğunu anlama becerileri üzerindeki etkisini incelemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranacaktır:

- 1) Prozodi öğretimini içeren bir öğretim programı, okuma güçlüğü olan bir ilkokul üçüncü sınıf öğrencisinin okuma hızı üzerinde etkili midir?
- 2) Prozodi öğretimini içeren bir öğretim programı, okuma güçlüğü olan bir ilkokul üçüncü sınıf öğrencisinin doğru okuma oranı üzerinde etkili midir?
- 3) Prozodi öğretimini içeren bir öğretim programı, okuma güçlüğü olan bir ilkokul üçüncü sınıf öğrencisinin okuma prozodisi üzerinde etkili midir?
- 4) Prozodi öğretimini içeren bir öğretim programı, okuma güçlüğü olan bir ilkokul üçüncü sınıf öğrencisinin okuduğunu anlama becerileri üzerinde etkili midir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Literatür incelendiğinde okuma prozodisine yönelik yapılan çalışmaların çoğunlukla betimsel nitelikte olduğu ve düzey belirlemeye yönelik tespit çalışmalarının ön plana çıktığı görülmektedir (Yıldız, 2013; Ateş, 2016; Kaya, 2016). Ayrıca okuma akıcılığı ve anlama becerilerini inceleyen ilişkisel araştırmaların çok sayıda gerçekleştirildiği göze çarpmaktadır (Aytaç, 2017; Başaran, 2013). Deneysel araştırmaların ise genellikle okuma güçlüğü olan öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmeye yönelik tasarlandığı ve öğretim müdahalesinin akıcı okumayı geliştiren uygulamalardan oluştuğu görülmektedir (Yılmaz, 2008; Duran ve Sezgin, 2012; Baştuğ ve Kaman, 2013; Kaman ve Şahin, 2013 Ulu ve Başaran, 2013; Uzunkol, 2013; Keskin ve Akyol, 2014; Yamaç, 2014; Çeliktürk Sezgin ve Akyol, 2015; Akyol ve Kodan 2016; Akyol ve Kayabaşı, 2018; Akyol ve Sever, 2019). Fakat doğrudan prozodi öğretimine yönelik herhangi bir araştırmaya ulaşılamamıştır. Dolayısıyla okuma becerileri zayıf olan öğrencilerin prozodik okumalarını geliştirecek yöntemlerden oluşan bir programın okuma becerilerine nasıl yansıdığını içeren bir çalışmanın ulusal literatürde yer almaması dikkat çekicidir. Araştırmanın bu yönüyle okuma literatürüne katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Diğer taraftan araştırmadan elde edilen sonuçların sınıf öğretmenlerinin

öğretimsel uygulamalarına rehberlik edeceği ve öğretim sürecinde onlara yararlı materyaller sunarak fayda sağlayacağı ifade edilebilir.

1.4. Sayıtlar

- Araştırmada kullanılan veri toplama araçlarının akıcı okuma, okuduğunu anlama ve prozodi düzeyini ölçmede yeterli olduğu varsayılmaktadır.
- Araştırmanın katılımcısı olan öğrencinin uygulanan ölçme araçlarına samimi cevaplar verdiği varsayılmaktadır.

1.5. Sınırlılıklar

- Bu çalışma 2020-2021 eğitim öğretim yılı bahar döneminde Van ili Başkale ilçesine bağlı bir köy okulundaki okuma becerisi zayıf olan bir ilkokul üçüncü sınıf öğrencisi ile sınırlıdır.
- Bu araştırma akıcı okuma bileşenleri arasında yalnızca prozodi öğretimi ile sınırlıdır.
- Okuma hatalarını ve okuduğunu anlamayı ölçmede yalnızca Yanlış Analiz Envanteri kullanılmıştır.
- Prozodi ölçümü ses kayıtları üzerinden gerçekleştirilen likert tipi bir ölçekle sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Okuma: Okuma okuyucunun ön bilgilerini kullanarak öğrendiklerinden yeni bir fikir üretmesidir (Akyol, 2015).

Akıcı Okuma: Akıcı okuma, bir metnin kelimelerinin doğru telaffuz edilmesi, uygun hızda, noktalama işaretlerine uygun olarak ve işitilebilir ses tonuyla okunması anlamına gelmektedir (Yılmaz, 2014).

Prozodi: Prozodi vurgu, durak, ezgi gibi ses bilgisi öğelerinin tamamı olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2021).

Okuduğunu Anlama: Anlama yazıdan anlam çıkarma, sonuçlar elde etme ve değerlendirme faaliyetleridir (Güneş, 2000).

Okuma Güçlüğü: Yaşı ve sınıf düzeyi düşünöldüğünde, okuma becerisi düzeyine göre yetersiz olan bireylerdir (Öz, 2011).

Prozodi Öğretimi: Prozodi vurgu, tonlama, ritim gibi çeşitli unsurlardan oluşmaktadır. Prozodi kapsamındaki bu unsurların öğretime yönelik yapılan etkinlikler prozodi öğretimini oluşturmaktadır (Baştuğ, 2012).



2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Çalışmanın bu bölümünde problem durumuyla ilgili ulusal ve uluslararası literatür taranarak araştırmanın kavramsal çerçevesi ve ilgili literatür hakkında bilgi verilmiştir.

2.1. Okuma

Örgün eğitimin ilk aşamasında öğrenilen okuma, bireylerin yaşamlarının her alanında kullandıkları becerilerden biridir. Teknolojik gelişmelerin hızla arttığı bu çağda okuma becerisinin önemi de gün geçtikçe artmaktadır. Okuma ve anlama becerileri, bireylerin bilgi edinme yollarından biridir. Okuma becerisi estetik olarak okuma yapmaktan yaşamsal ihtiyaçların karşılanmasına kadar pek çok alanda kullanılmaktadır. Örgün eğitimin ilk döneminde öğrenilen okuma becerisi Bıyık ve Erdoğan (2019) tarafından görme, anlamlandırma, seslendirme gibi çeşitli duyu organlarının işlevleriyle gerçekleştirilen karmaşık bir süreç olarak tanımlanmaktadır. Yılmaz'a (2014) göre okuma duyu organları aracılığıyla zihne alınan harflerin, bir araya getirilerek anlamlı bir bütünün meydana getirilmesi süreci olarak tanımlanmıştır. Bu süreçte bireyin zihnindeki eski bilgiler büyük önem taşımaktadır. Birey okuma sürecinde eski bilgileri ile öğrendiği yeni bilgiler arasında bağ kurmaktadır. Bu iki bilginin birleşimi ile yeni bir fikir oluşturmaktadır. Güneş (2009) okumayı, bireyin hazırbulunuşluk hâliyle metindeki bilgileri bütünleştirerek yeni çıkarımlar oluşturduğu yaşantısal bir süreç olarak tanımlamaktadır. Okuma sürecinde birey, yazıların anlamını araştırıp yorumlamakta ve yeniden anlamlandırmaktadır. Yalçın (2002) okumayı, bireylerin karşılıklı olarak önceden belirledikleri özel işaretlerin duyu organları aracılığıyla alınıp beyin tarafından anlamlandırılıp değerlendirilmesi işlemi olarak tanımlamaktadır. Bu tanıma göre okuma; yazılı sembollerini görme, algılama, anlamını kavrama ve seslendirme etkinliğidir.

Akyol (2007) okumayı “okuyucu ve yazar arasında uygun koşullarda gerçekleşen fikir alışverişi” olarak tanımlamaktadır. Bu tanıma göre okuma sürecinde bilgiler arasında bağ kurmak önemlidir. Bilgiler arasında bağ kurma sürecinde etkili olan çeşitli özellikler vardır. Bilişsel ve duyuşsal özellikler bireylerin okuma sürecinde etkili olan özelliklerdendir. Öz (2011) ise okumayı sözcükler üzerinde gözün yaptığı sıçramalar sonucunda anlam çıkarma süreci olarak tanımlamaktadır. Okuma becerisinin gerçekleştirilmesinde gözün

sıçramalarının önemli olduğunu öne sürmektedir. Kelimelerin oluşum şekillerinin anlamlandırılabilmesinin okuma sürecine olumlu katkıda bulunacağını bu nedenle de ilk okuma sürecinde bireylerin çok sayıda okuma yapmalarının okuma becerisini hızlandıracağını ifade etmektedir. Burada dikkat edilmesi gereken bir nokta da aynı metinlerin tekrar tekrar okunmasından ziyade farklı metinlerin okunması gerektiğidir. Kelimelerin farklı şekillerinin tanınmasında farklı metinlerin katkısı daha fazla olacağı belirtilmiştir. Güneş'e (2000) göre okuma bilgi toplamından ziyade beceriler bütünüdür. Bu nedenle de okuma becerisinin geliştirilmesinde uygulama sıklığının önemli olduğunu belirtmiştir.

Okuma becerisinin geliştirilmesi çocuğun okumayı sevmesiyle ilişkilidir. Okumayı sevmeye ise çocuğun çevresindekilerin okumaya karşı olan tavırlarıyla bağlantılıdır. Ailelerin çocuklarının ilgilerini bilmeleri, ilgilerini belirlemek adına çalışmalar yapmaları ve ilgilerine uygun kitaplar okumaları konusunda bilinçli olmaları çocukların okumayı sevmelerine olumlu katkıda bulunacaktır. İlgilerinin yanı sıra ön bilgilerinin düzeyi de önemlidir. Bu nedenle ön bilgileriyle uyumlu metinler seçilirse eksik bilgilerin tespit edilmesinin yanı sıra ön bilgilerine yeni eklemeler de yapılabilecektir. Bunun yanı sıra öğrencilerin yaşantılarıyla uyumlu metinlerin seçilmesi anlamlı öğrenmeye katkı sağlayacaktır.

Okunulan metinlerin farklı türlerde olması çocukların farklı dünyaları keşfetmelerini sağlayacaktır. Okuma alışkanlığını geliştirmenin en önemli yollarından biri de çocukların sürekli kitaplarla iç içe olabilecekleri ortamların olmasıdır. Sınıfta bu ortamlara örnek olarak sınıf kütüphaneleri verilebilir. Sınıf kütüphaneleri öğrencilerle birlikte hazırlanarak okuma motivasyonları arttırılabilir. Bütün bunların yanı sıra en önemli etken çocuğun vaktinin tamamına yakınına geçirdiği aile ortamıdır. Bu nedenle de aileyle iş birliği yapılmalıdır.

2.2. Okumayı Etkileyen Faktörler

Okuma becerisinde pek çok duyu organı çalışmaktadır. Bu süreçte bireylerdeki bazı faktörler, okuma becerisinde aksaklıklar yaşanmasına neden olabilmektedir. Bu faktörler bilişsel ya da duyuşsal olabilmektedir. Akyol (2015) okumaya hazır oluş sürecinde öğrencilerin takvim yaşı, cinsiyet, sağlık sorunları, genel zekâ, dikkat gibi faktörlerin etkili olduğunu belirtmiştir. Bu faktörlerden takvim yaşı ile ilgili farklı ülkelerde farklı durumların olduğu görülmektedir. Gelişmiş ve gelişmemiş ülkelerde çocukların okula başlama yaşları

farklılık göstermektedir. Genel olarak incelendiğinde okula başlama yaşının 6 yaş olduğu, veli isteği doğrultusunda 5 yaşındaki çocukların da okula başlayabileceği görülmektedir (Baştuğ ve Şenel, 2019). Susar Kırmızı (2021) okuma sürecine etki eden faktörlerin zekâ, dikkat, okuma motivasyonu, okuma ilgisi, hazırbulunuşluk ve ön bilgilerden oluştuğunu belirtmektedir.

Duyuşsal özelliklerden biri olan kaygı okuma sürecinde öğrencileri etkileyen faktörlerden biridir. Kaygı TDK (2021) tarafından “endişe duyulan düşünce” olarak tanımlanmaktadır. Kaygıya sebep olan çeşitli faktörler vardır. Melanlıoğlu (2014) okuma sürecinde kaygının meydana gelmesinin hatırlama ile bağlantılı olduğunu belirtmiştir. Bireylerin kelime tanımada yaşadıkları güçlükler ve okuma stratejilerini kullanmadaki yetersizlikler de kaygı düzeyinin artmasına sebep olan faktörlerdir. Yılmaz (2019) okuma sürecinde yaşanan bu durumların bireylerin okuma becerilerini etkilediğini ve zayıf okuma becerisine sahip okuyucuların da bu özellikleri gösterdiklerini belirtmiştir. Kaygı düzeyinin yüksek olması, bireylerin davranışlarında değişiklikler meydana getirmektedir. Bireylerin davranışlarında basit olana odaklanmalarına ve bir başkasını memnun etme düşüncelerinin artış göstermesine sebep olan yüksek kaygı, ruh hâlinin gerginleşmesini beraberinde getirmektedir (Doğan ve Çoban, 2009). Bireylerde görülen bu özellikler başarısızlık düşüncesinin artmasına sebep olmaktadır (Akgün vd., 2007). Kaygı, farklı alanlarda öğrencileri olumsuz yönde etkileyen faktörlerden biridir (Çeliktürk ve Yamaç, 2015). Kaygı durumunda meydana gelen artış bireylerin okula, öğretmene, okumaya ve eğitime karşı tutumlarında da değişiklikler yaşanmasına sebep olmaktadır (Akyol, 2015).

Okuma becerisinin yaşamın önemli bir bölümünü oluşturmamasından dolayı bireylerin bu süreci verimli bir şekilde geçirebilmeleri önemlidir. Kaygı düzeylerinin belirlenmesi sonucunda, okuma tutumlarında olumlu yönde değişiklikler yaşanması için erken dönemlerde çalışmalara başlanabilmektedir. Erken yaşlarda başlanan müdahale çalışmaları ise bireylerin yaşamlarını olumlu yönde etkilemektedir.

2.3. Okuma Güçlüğü

Aynı sınıf seviyesinde olmasına rağmen bazı öğrenciler, kendi seviyelerindeki öğrencilerle aynı seviyede okuma becerilerini kazanamamaktadır. Bu öğrenciler okumada sorunlar yaşamaktadırlar. Okuma güçlüğü'nün literatürde kelime ve harflerde yaşanan zorluk olarak

ifade edildiği görülmektedir (Şahin ve Akoğlu, 2011). Çocukların okumalarına engel oluşturacak bilişsel ya da fiziksel bir engeli olmamasına karşın okumaya geçişte yaşanan güçlüğü okuma güçlüğü denilmektedir (Yılmaz, 2019). Yurdakal (2019) okuma güçlüğüne özel öğrenme güçlüğüne bir alt dalı olarak tanımlamaktadır. Kuruyer ve Çakıroğlu (2021) özel öğrenme güçlüğüne alt dalı olan okuma güçlüğüne sık görüldüğünden bahsetmektedir. Susar Kırmızı (2021) disleksinin dil becerileri temelinde olan bir öğrenme bozukluğu olduğunu belirterek, özellikle de okumada yaşanan güçlük olduğunu ifade etmektedir. Öz (2011) yaşı ve sınıf düzeyi düşünüldüğünde, okuma becerisi düzeyine göre yetersiz olan öğrencilerin okuma yetersizliği olduğunu belirtmektedir. TDK (2022) okuma güçlüğüne bir metni okumakta, kelimeleri anlamakta ve cümleleri çözümlemekte yaşanan zorluk olarak tanımlamaktadır.

Okuma güçlüğü yaşayan bireylerin zekâ ile ilgili bir sorunları yoktur (Susar Kırmızı, 2021; Yılmaz, 2019). Okuma güçlüğü nörolojik bir durumdan olabileceği, zamanla daha derin araştırmaların nedenine ilişkin bilgi vereceği düşünülmektedir (Yurdakal, 2019; Susar Kırmızı, 2021). Okuma güçlüğü yaşayan bireyler gerekli dil becerilerine sahip olmalarına karşın tek kelime okumakta güçlük yaşamakta, harfleri doğru seslere dönüştürmede ve hecelemede zorlanmaktadırlar (Susar Kırmızı, 2021). Yapılan araştırmalar okuma güçlüğüne erkeklerde daha fazla olduğunu gösterirken, okuma güçlüğü yaşayan çocukların yarısından fazlasının aile bireylerinin de okuma bozukluğuna sahip olduğu belirlenmiştir (Razon, 1982).

2.3.1. Okuma Güçlüğü Olan Öğrencilerin Özellikleri

Okuma güçlüğü olan öğrencilerin özellikleri incelendiğinde kelime tanımda yaşanan güçlüğüne olduğu görülmektedir (Yılmaz, 2019). Öz (2011) okuma yetersizliği olan öğrencilerin kelime tanımda ve anlamı kavramada güçlükler yaşadığını belirtmektedir. Bu öğrencilerin okumalarında sesli okuma hatalarının görüldüğünü, anlam birlikleri oluşturamadıklarını ve kelime kelime okuduklarını ifade etmektedir. Akyol (2007) yetersiz okuyucuların okuma amacı olmadan okuma yaptıklarını, okuma ortamında yer alan olumsuz unsurları ortamdaki kaldırmada ve okuduğunu anlama konusunda güçlükler yaşadıklarından bahsetmektedir. Bunların dışında dikkat sürelerinin kısa olduğunu ve ön bilgilerini kullanmada güçler yaşadıklarını da ifade etmektedir. Şahin ve Akoğlu (2011) okuma güçlüğü yaşayan bireylerin genel özellikleri için okuma sırasında okuma hataları yapma,

kelimeleri hatalı okuma, ahenksiz okuma yapma, atlama, ekleme, tekrar, duraklama hatalarından oluşan bir okuma gerçekleştirme ve okuma sırasında “b” ve “d” gibi sesleri karıştırma gibi unsurlardan oluştuğunu belirtmektedirler. Susar Kırmızı (2021) okuma güçlüğü yaşayan bireylerin okuma ve anlamada zorlandıkları için anlamadan okuma gerçekleştirdiklerini, sözcükleri telaffuz etmede zorluk yaşadıklarını, okuma ve heceleme konusunda zorlandıklarını ifade etmektedir.

Okumada yaşanan güçlükler diğer derslerde de akademik başarısızlığa neden olmaktadır (Yılmaz, 2019; Susar Kırmızı, 2021). Calet vd. (2019) okuma ve anlamada yaşanan problemlerin öğrencilerin matematik ve fen gibi derslerdeki başarısını da etkilediğini belirterek çözümün önemine dikkat çekmektedir. Okumada yaşanan güçlüğün bireylerin akademik yaşantılarını etkilediği görülmektedir.

2.3.2. Okuma Güçlüğü Giderici Yöntemler

Okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin okuma sorunları için ve akıcı okuma becerilerinin geliştirilmesi için yapılan çalışmaların öğretmenler, öğrenciler ve bu alanda çalışma yapan kişiler için önemlidir (Baştuğ ve Şenel, 2019, 63). Bu amaçla geliştirilen yöntemlerden bazıları aşağıda belirtilmiştir.

Tekrarlı Okuma: Metindeki kelimelerin yetişkin rehberliğinde üçer kez okunması şeklinde devam eden bir yöntemdir (Yılmaz, 2019). Yurdakal (2019) tekrarlı okumayı bir ya da birden fazla kişinin akıcı okuma becerisine sahip biri ile yaptığı okuma çalışmalarını içeren bir yöntem olarak tanımlamaktadır. Kendisine göre bu yöntemde okuma güçlüğü yaşayan bir öğrenci önce akıcı okuma becerisine sahip biri ile bir parça üzerinde okuma çalışması gerçekleştirir ardından kendisi okuma çalışmaları gerçekleştirir. Bu yöntem öğrencilerdeki okuma güçlüğünün giderilmesinde kullanılmaktadır. Tekrarlı okuma yöntemi ile öğrencilerin akıcı okuma becerilerini geliştirdikleri de görülmektedir (Baştuğ ve Şenel, 2019). Bu yöntem ile öğrencilerin akıcı okuma becerilerinin unsurlarından olan okuma hızı, prozodik okuma becerileri ve kelime tanıma becerilerinin geliştirilmesi amaçlanmaktadır.

Eşli Okuma: Bu yöntemde akıcı okuma becerisine sahip bir birey ile okuma güçlüğü yaşayan öğrencinin birlikte metin okuması söz konusudur (Yurdakal, 2019). Bir metnin öğretmen ya da bir büyük ile eş zamanlı okunması eşli okuma olarak tanımlanmaktadır

(Yılmaz, 2019). Bu yöntemde öğrenci okuma sürecine aktif olarak katılım göstermektedir. Okuma yapılacak metinlerin öğrencinin seviyesinde olması önemlidir (Yurdakal, 2019). Baştuğ ve Şenel (2019) eşli okuma yönteminde öğretmen ve öğrencinin okuma sürecinde paylaşım yaptığını belirtmişlerdir. Bu yöntemde eşli okumanın yapıldığı kişi öğretmen dışında veli ya da okuma performansı iyi olan bir öğrenci de olabilir.

Yankılı Okuma: Yankılı okumada öğrencinin seviyesine uygun bir metni okuma düzeyi iyi olan bir bireyin okuması ve okunan bu bölümü öğrencinin tekrar etmesi süreci söz konusudur (Yurdakal, 2019). Yılmaz (2019) bu yöntemin okuma güçlüğü giderici yöntemlerden olduğunu belirtmektedir. Baştuğ ve Şenel (2019) yankılı okumada doğrudan bir desteğin olduğu ve model okumanın olduğunu, bu yöntem ile öğrencilerin akıcı okuma becerilerinin, okuma hızlarının ve prozodik okuma becerilerinin geliştirilmesinin amaçlandığını belirtmişlerdir.

Koro Okuma: Koro okuma akıcı okuma becerilerini geliştirmede kullanılan yöntemlerden biridir. Bu yöntemde sınıf seviyesine uygun bir metin tüm sınıf tarafından okunmaktadır. Bu yöntemin avantajlarından biri de sınıftaki çekimser öğrencilerin daha rahat okuma yapmasına olanak sağlıyor olmasıdır (Yurdakal, 2019). Baştuğ ve Şenel (2019) koro okuma yönteminde en az iki kişiden meydana gelen gruplarla okumaların yapıldığını ifade etmişlerdir. Bu yöntemde seçilen metin türlerinin önemli olduğunu ve daha çok şiir türündeki metinlerle okuma çalışmalarının yapıldığını belirtmişlerdir. Bu yöntem de öğrencilerin okuma prozodilerini geliştirmede kullanılmaktadır. Yılmaz (2019) bu yöntemin özellikle ilkokul öğrencilerinde faydalı olduğunu belirtmektedir.

Fernald Yöntemi: Okumayı geliştirmede, izleme metodu olarak da bilinen kullanılan yöntemdir (Yurdakal, 2019). Bu yöntemde de kelime öğretiminde görsel, işitsel ve duyuşal öğrenmeler önemslenmekte, kelimeler bütün hâlinde öğretilmektedir (Yılmaz, 2019). Fernald yönteminde, kelimelerin dikte edilmesiyle heceler üzerinde çalışma yapıldığı için öğrencilerin sesli okuma hatalarının giderilmesinde önemli bir role sahiptir (Sirem, Bağbaşı ve Baş, 2020).

Okuma Tiyatrosu Yöntemi: Temel olarak bir senaryo ya da öyküde yer alan karakterlerin rollerine dayalı bir yöntemdir (Baştuğ ve Şenel, 2019). Bu yöntemde öğretmenin dağıttığı senaryodaki rolleri öğrencilerin seyircilerin önünde okumasından oluşmaktadır (Yılmaz, 2019). Bir tiyatro metninin oynanmadan, okuyucular tarafından seslendirilmesini ifade etmektedir (Taşkaya, 2019). Bu yöntem, bir senaryoda yer alan diyalogların kostümlere ihtiyaç duyulmadan seslendirilmesidir (Kızıltaş, 2021). Bu yöntem öğrencilerin okuma hatalarını gidermede, prozodik okuma ve okuduğunu anlama becerilerini geliştirmek amacıyla kullanılmaktadır (Baştuğ ve Şenel, 2019).

2.4. Akıcı Okuma

Akıcı okuma; metnin uygun hızda, doğru ve noktalama işaretlerine dikkat edilerek, dinleyen kişilerin takip edebileceği şekilde okunmasıdır (Yılmaz, 2019). Öğrencilerin iyi bir okuma becerisi kazanmaları akıcı okumanın amaçlarındandır. Akyol (2015) akıcı okumayı noktalama işaretlerine dikkat edilerek, uygun vurgu ve tonlamaların yapıldığı, tekrar, duraklama, heceleme gibi okuma hatalarının olmadığı sohbet edercesine yapılan okuma şeklinde tanımlamaktadır. Bu tanımlardan akıcı okumanın uygun hızda ve ses tonu ile ve en az hata yapılarak yapılan okuma olduğu söylenebilir. Akıcı okuma kelime tanıma becerisi, uygun okuma hızı ve anlamlı olacak şekilde yapılan okumadır (Baştuğ ve Şenel, 2019, 61). Akıcı okuma becerisi için kelime tanıma ve kelimeleri ayırt etme becerilerinin gelişmiş olması gerekmektedir (Akyol, 2015). Yurdakal (2019) kelime tanımada güçlük yaşamadan otomatik bir okuma performansı göstermeyi akıcı okuma olarak tanımlamaktadır. Kaya (2016) akıcı okumanın tek bileşeninin olmadığını belirterek, kelime tanıma, okuma hızı ve prozodinin bir araya gelmesinden oluştuğunu belirtmektedir.

2.4.1. Akıcı Okuma Becerileri

Akıcı okuma tanımları incelendiğinde akıcı okuma ile ilgili bazı kavramların üzerinde durulduğu görülmektedir. Bu kavramlar akıcı okumanın unsurlarını oluşturmaktadır. Akıcı okuma becerileri doğru okuma, prozodi okuma ve uygun hızda okuma olmak üzere üç unsurdan meydana gelmektedir (Baştuğ ve Şenel, 2019). Akıcı okuma tanımlarında ortak olarak ifade edilen bu beceriler akıcı okuma için kazanılması gereken beceriler olarak görülmektedir. Akıcı okuma sürecinde okuyucuların ilk olarak doğru okuma becerilerini geliştirdikleri, sonra uygun hızda okuma becerilerini geliştirdikleri, son olarak da prozodik

okuma özelliğini geliştirdikleri görülmüştür (Ulusoy, Ertem ve Dedeoğlu, 2011). Çalışmanın bu bölümünde akıcı okumanın unsurları olan bu becerilerden bahsedilecektir.

2.5. Akıcı Okumanın Unsurları

2.5.1. Doğru Okuma

Doğru okuma akıcı okuma sürecinde öğrencilerin öğrenmesi gereken ilk beceri olarak görülmektedir. Doğru okuma için öğrencilerin kelime tanıma becerilerinin gelişmiş olması gerekmektedir. Kelime tanıma becerisinin yanı sıra kelimeleri ayırt etme becerilerinin de gelişmesi önemlidir. Bu becerilerin geliştirilmesi için kelimeyi oluşturan unsurların iyi kavranması gerekmektedir. Kelimeler ses, harf ve hecelerin öğrenilmesi ve anlamlı bir bütün oluşturacak şekilde bir araya getirilmesiyle meydana getirilmektedir. İlk okuma yazma öğretimi sürecinde yaşanan aksaklıklar bu becerilerin gelişimini olumsuz yönde etkilemektedir. Kelime tanıma ve ayırt etme becerisi gelişmemiş çocuklar akıcı okumada güçlükler yaşamaktadır. Bu etkenlerden dolayı öncelikle öğrencilerde kelimeleri doğru okuma becerisinin geliştirilmesi gerekmektedir (Baştuğ ve Şenel, 2019).

Doğru kelime tanıma becerisi akıcı okumanın diğer unsurları olan okuma hızı ve prozodik okuma becerilerini kazanmak için de gerekli becerilerdendir. Doğru kelime tanıma becerisi olmayan okuyucular okuduklarından anlam çıkarma süreçlerinde de güçlükler yaşamaktadır. Yanlış anlam oluşturma süreci prozodik okuma sürecinde okumanın vurgu, tonlama gibi unsurlarının doğru ifade edilmesine engel olacaktır (Baştuğ ve Akyol, 2012).

Kelime tanıma becerisinin yanı sıra kelimeleri ayırt etme becerisi de doğru okuma sürecinde önemlidir. Kelimeleri ayırt etmek için kelimenin doğru okunması, ifade edilmesi ve anlamının bilinmesi gerekir. Bu nedenle kelimeleri ayırt etme becerisinin iyi olması kelime tanıma becerisinin iyi olması ile ilişkilidir. Kelimeleri ayırt etme becerisi kelime tanıma becerisini kapsamaktadır (Baştuğ ve Akyol, 2012). Örneğin, Türkçe bilmeyen bir kişi Türkçedeki kelimeleri seslendirebilir ama seslendirdiği kelimeyi anlamlandıramadığı için bu kelimeyi ayırt edemeyecektir.

2.5.2. Okuma Hızı

Akıcı okumanın bileşenlerinden ikincisi okuma hızıdır. Akıcı okumanın birinci bileşeni olan doğru okuma için kelime tanıma becerisinin gelişmiş olması gerektiği belirtilmiştir. Kelime tanıma becerisi akıcı okumada önemlidir. Fakat yeterli değildir. Kelimeleri doğru tanıyan öğrencilerin okuma sürecinde kelime tanıma ve okuma süresi olarak tanımlanmaktadır (Baştuğ ve Akyol, 2012). Kelime görülüp tanıma becerisi gerçekleştirildikten sonra sesli ya da sessiz olarak ifade edilmesi sürecine okuma hızı denilmektedir.

Akıcı okumanın gelişiminde okuma hızı önemli unsurlardan biridir. Yapılan araştırmalarda akıcı okumanın her aşamasında okuma hızının önemli olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgudan yola çıkarak okuma hızının bireylerin okuma becerilerinin etkililiğini ve okuma düzeyini ölçmede kullanılabilecek bir etken olduğu söylenebilir.

Akıcı okuma sürecinde temel beceri olan doğru okuma becerisine dikkat edilmesi gerekir. Ama doğru okuma becerisine odaklanarak okuma hızı göz ardı edilmemelidir. Doğru okuma becerisinin üzerinde fazla durulması okuma sürecinde yalnızca kelimenin doğru okunmasına odaklanılmasına sebep olacağından akıcı okumayı olumsuz yönde etkileyebilecektir. Okumanın otomatik hale gelebilmesi için doğru ve hızlı kelime tanıma becerisi önemlidir. Metni çok hızlı ya da çok yavaş okunması okuma hatalarından olduğu için akıcı okuma sürecini olumsuz yönde etkilemektedir.

2.5.3. Prozodi

Bireylerin okumalarında akıcı olmaları okuma sürecini etkileyen faktörlerden biridir. Akıcılık bireyin okuma sürecini olduğu kadar okuduğunu anlama becerisini de etkilemektedir. Akyol (2015) akıcı okuma becerisinin okumanın prensiplerinden biri olduğunu belirtmiştir. Akıcı okuma becerisini ise kelime tekrarlarının olmadığı, vurgu ve tonlamalara dikkat edilerek sohbet edercesine yapılan okuma şeklinde tanımlamaktadır. Akıcı okuma becerisi için temel noktanın kelime tanıma becerisi olduğunu vurgulamıştır. Kelime tanıma becerisinde güçlükler yaşayan bireylerin akıcı okuma becerisinde de güçlüklerle karşılaştıkları görülmüştür. Akyol'a (2015) göre hızlı okuma becerisi akıcı okuma için yeterli değildir. Doğru okumanın hızlı okumaktan önemli olduğunu belirtmiştir. Akıcı okuma sürecinde tonlamanın etkili olduğunu ve akıcı okuma becerisinin geliştirilmesi

için uygun tonlamayla yapılan okumanın etkili olabileceğini belirtmiştir. Akıcı okuma sürecinde bireylerin doğru, hızlı ve prozodik okuma yapmaları önemlidir.

Akıcı okuma sürecinin bir parçası olan prozodi Türk Dil Kurumu (2021) tarafından vurgu, durak, ezgi gibi ses ile ilgili öğelerin bütünü olarak ifade edilmektedir. Deeney (2010) tarafından prozodi sesin ritmik olarak çeşitli tonlamalar, yükseliş ve alçalışlar sonucunda cümlelerin okunması şeklinde ifade edilmektedir (Deeney, 2010'a atfen Ulusoy, Ertem ve Dedeoğlu, 2011). Okuma sürecinde vurgunun ve sesin öğelerinin prozodi ile ilişkili olduğu görülmektedir. Pilten (2019) prozodiyi okuma sürecindeki ses tonu, vurgu, ritim ve durak gibi özellikler olarak ifade etmektedir.

Alanla ilgili literatür incelendiğinde çoğunlukla prozodinin ölçüldüğü araştırmaların olduğu tespit edilmiştir. Yıldız (2013) yaptığı çalışmada beşinci sınıf öğrencilerinin akıcı okuma ve prozodik okuma becerilerini ölçmüştür. Akıcı okuma düzeyinin belirlenmesinde öğrencilere sesli bir metin okunmuş ve okuma esnasında öğrencilerin yaptıkları hatalar aracılığıyla okuma hızları ve kelime tanıma becerileri belirlenmiştir. Prozodik okuma becerisinin belirlenmesinde çok boyutlu akıcılık ölçeği kullanılmıştır. Araştırmada öğrencilerin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin akademik başarılarını etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Başaran (2013) yaptığı araştırmada öğrencilerin akıcı okuma ve prozodi durumlarını belirlemek için ses kayıtlarını kullanmıştır. Sesli okuma esnasında öğrencilerin seslerini kaydetmiş ve bu ses kayıtlarını incelemiştir. Elde ettiği sonuçlarda akıcı okuma becerisi ile okuduğunu anlama arasında bir ilişkinin olduğunu ve prozodinin anlam kurma sürecinde diğer akıcı okuma becerilerinden daha etkili olduğunu bulmuştur. Yamaç (2014) okuma güçlüğü olan bir dördüncü sınıf öğrencisi ile tek denekli bir araştırma yapmıştır. Yaptığı çalışmada öğrencinin prozodik okuma düzeyini belirlemek için prozodik okuma ölçeğini kullanmıştır. Tekrarlı okuma, eşli okuma ve kelime inşası teknikleri kullanıldıktan sonra öğrencinin akıcı okuma ve prozodisinde gelişmeler olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ateş (2016) ise yapmış olduğu çalışmada ortaokul öğrencilerinin prozodik okuma becerilerini ölçmüş ve öğrencilerin okuma kaygıları ile prozodik okuma becerileri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Bu çalışmada cinsiyetin ve sınıf düzeyinin prozodik okuma becerisini etkilediği görülmüştür. Kaya (2016) dördüncü sınıf öğrencileri ile gerçekleştirdiği araştırmada öğrencilerin prozodi düzeyini ölçmek amacıyla rubrikler ve video kayıt cihazları kullanmıştır. Aytaç (2017) ise yaptığı çalışmada prozodi ile okuduğunu anlama arasında bir ilişkinin olup olmadığını incelemiştir. Çalışmanın sonucunda prozodi ile okuduğunu anlama

arasında orta düzeyde anlamlı bir ilişkinin olduğunu görmüştür. Calet vd. (2019) tek denekli araştırma modeliyle yapmış olduğu araştırmada bir dördüncü sınıf öğrencisi ile çalışmıştır. Bu çalışmada prozodi öğretiminin okuduğunu anlamaya etkisini incelemiştir. Okuma güçlüğü olan bir öğrenci ile 17 seans süren öğretim sürecinin ardından öğrencinin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerinde önemli gelişmeler olduğunu görmüştür.

2.5.4. Prozodi Öğretimi

Prozodi akıcı okuma sürecinin parçalarından biridir. Alanla ilgili literatür incelendiğinde prozodinin ölçüldüğü pek çok araştırmanın olduğu görülmektedir. Son yıllarda yapılan araştırmalar prozodinin okuduğunu anlamayı etkileyen unsurlardan biri olduğunu göstermektedir. Bu nedenle de prozodi becerisini geliştirilmesi öğrencilerin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerini etkileyecektir. Taşkaya (2019) okuma sorunlarının anlamsal ve fiziksel boyut olmak üzere iki boyutta incelendiğini belirtmiştir. Okumanın anlamsal boyutlarından birinin de prozodi hatası olduğunu belirten Taşkaya (2019) çocukların okumalarında prozodiye dikkat etmeden okuma yaptıklarını ifade etmiştir. Ayrıca prozodi hatasının okuma sürecini olumsuz yönde etkileyen bir etmen olduğundan bahsetmiştir. Buradan yola çıkarak okuma esnasında prozodinin önemli olduğunu ve bu sürecin olumlu yönde ilerlemesi için prozodi hatalarının en az düzeyde olmasının ya da hiç olmamasının faydalı olacağı söylenebilir.

Prozodi öğretiminde çeşitli yöntemler kullanılmaktadır. Overstreet (2014) tekrarlı okuma yöntemini içeren çalışmasında prozodi öğretim sürecinde hız, vurgu, tonlama, noktalama işaretlerine dikkat etme, okuyucu tiyatroları ve şiir çalışmalarında oluşan bir öğretim programı uygulamıştır. Calet vd. (2019) prozodi öğretimini içeren çalışmalarında tekrarlı okumaya dayanan bir müdahale programında yararlanmışlardır. Bu çalışmalar prozodi öğretiminde kullanılan yöntemlerden birinin tekrarlı okuma olduğunu göstermektedir. Bağımsız okuma, tekrarlı okuma, eşli okuma eko okuma, okuma tekrar paylaşarak okuma ve okuma tiyatrosu kullanılan yöntemlerden bazılarıdır. Tekrarlı okuma ile gerçekleştirilen çalışmalarda okuma tiyatrosunun bireylerin okuma becerilerini geliştirdiği görülmüştür. Daly (2009) yapmış olduğu çalışmada okuma tiyatrosu yönteminin öğrencilerin akıcı okuma becerilerinde olumlu yönde etkisi olduğunu görmüştür. Daly (2009) prozodi öğretiminde okuyucu tiyatrolarından faydalanmış, öğrencilerin eğlenerek öğrenmelerine katkısının olduğunu görmüştür. Uzunkol (2013) üçüncü sınıfa giden bir öğrenciyle yapmış olduğu

durum çalışmasında kelime tekrar, eşli okuma, paylaşarak okuma, eko okuma gibi birden fazla strateji kullanarak okuma hatalarını gidermeye çalışmıştır. Akıcı okuma becerilerinin geliştirilmesinde çeşitli stratejilerinin kullanılmasının etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Baydık, Ergül ve Kudret'in (2012) yaptıkları çalışmada okuma akıcılığını gidermek için çeşitli yöntemler kullanılmıştır. 3. Sınıf öğrencileriyle ve 3. Sınıf öğretmenleriyle yapılan çalışmada akıcılık sorunları giderilmeye çalışılmıştır. Öğrenciler okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerden seçilmiştir. Araştırmada öğrencilerin noktalama işaretlerine uygun olmadan okuma yaptıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç öğrencilerin prozodi becerilerinde eksiklikler olduğunun göstermektedir. Öğretmenlerin bu konuda görüşleri alınmış ve kendilerinin prozodik okuma konusunda rol model olduklarını ifade ettikleri görülmüştür. Öğretim tekniklerinde tekrarlı okuma tekniğini de kullandıklarını belirten öğretmenler öğrencilerde belirledikleri okuma hatalarına yönelik dönütlerde bulunduklarını belirtmişlerdir. Elde edilen sonuçlarda öğrencilerin güdülenmelerinin düşük düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Akyol ve Kodan (2016) yaptıkları çalışmada okuma güçlüğü çeken öğrencilerin akıcı okuma becerilerini geliştirme stratejileri kullanılmıştır. Yankılayıcı okuma, eşli okuma, tekrarlı okuma ve bağımsız okuma stratejileri bu çalışmada kullanılan stratejilerdendir. İlkokul 4. Sınıfta okuyan bir öğrenci ile yapılan bir durum çalışmasıdır. Bu durum çalışmasında öğrencinin okuma akıcılığını geliştirmek ve okuma hatalarını gidermek amaçlanmıştır. Kullanılan stratejiler sonucunda öğrencinin okuma düzeyinde olumlu yönde gelişmeler olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yıldırım, Çetinkaya ve Ateş (2013) ise yapmış oldukları çalışmada sınıf öğretmenlerinin akıcı okuma konusundaki bilgilerinin ne düzeyde olduğunu belirlemeye çalışmışlardır. Bu çalışma sonucunda ise sınıf öğretmenlerinin akıcı okuma konusunda, alan eğitimi konusunda ve pedagoji konusunda eksiklerinin olduğu görülmüştür. Akıcı okuma konusundaki bilgi düzeylerinin yetersiz olduğu ve bunun geliştirilmesi için neler yapılabileceği belirtilmiştir. Sezgin ve Akyol (2015) okuma güçlüğü yaşayan ilkokul 4. Sınıf öğrencisi ile çalışma yapmışlardır. Bu çalışmada akıcı okuma becerilerini geliştirmek amacıyla okuyucu tiyatroları, eşli okuma ve tekrarlı okuma tekniklerinin etkisini incelemişlerdir. Yapılan uygulama sonucunda öğrencinin anlama düzeyinin endişe düzeyinden öğretim düzeyine çıktığı görülmüştür.

2.6. Okuduğunu Anlama

Günlük yaşantımızda anlama becerilerini birçok kez kullanırız. Gerek okuduklarımızı gerek dinlediklerimizi hatta karşımızdaki kişilerin jest ve mimiklerini anlamak için anlama

becerilerinin geliştirilmesi önemlidir. Okuduğunu anlamada ise karmaşık bir süreç olan okuma etkinliğindeki sembollere doğru anlamların yüklenmesi önemlidir.

Anlama, yazının anlamını belirleme, üzerinde fikir yürütme, nedenlerini sorgulama, çıkarımlar yapma ve değerlendirme etkinlikleridir (Güneş, 2000). “Okuma becerisi gelişmiş okuyucular doğru ve hızlı bir şekilde anlama eğilimi sergilemektedirler.” (Yılmaz, 2014). Buradan da anlamamanın gerçekleşmesinde okuma becerisinin gelişmiş olmasının büyük önemini olduğu görülmektedir. Bloom (1995), okuduğunu anlamamanın diğer derslerdeki başarıları da etkilediğini savunmuştur (Bloom, 1995’e atfen Yılmaz, 2014). Güneş (2000) metinleri okumanın yanı sıra okunan metnin anlamlandırılmasının da önemli olduğunu ifade etmiştir. Anlama becerilerinin geliştirilmesi okuma sürecine de katkı sağlayacaktır.

Anlamanın geliştirilmesi için ise anlama düzeylerinin belirlenmesi gerekmektedir. Anlama düzeyleri çeşitli ölçme yöntemleriyle belirlenmelidir. Okuma çalışmalarından sonra öğrencilerin parçayı anlayıp anlamadıklarını ölçmek için en iyi yöntem farklı sorular yöneltmektir (Güneş, 2000). “Anlamayı ölçecek sorular sadece basit bilgileri ölçmekle kalmamalı, anımsamayı, bellekte tutmayı, öğrenciye yeni bilgiler kazandırmayı, buna dayalı olarak yorum yapmayı ve sonuçlar çıkarmayı da içermelidir.” (Güneş, 2000). Güneş’e (2000) göre anlamayı ölçmek için kullanılan yaygın araçlar çoktan seçmeli sorular, açık uçlu sorular, sıralama, tamamlama ve sınıflama tipi sorular ile özetleme sorularıdır. Bu sorular oyunla anlatılmalı eğlenerek öğrenme ortamı oluşturulmalıdır. Böylelikle anlama becerilerinin gelişmesine katkıda bulunulacaktır.

Kelimelerin gerçek anlamında kullanıldığı basit düzeydeki metinlerde anlama kolaydır. Fakat kelimelerin pek çok anlama geldiği daha zor metinlerde anlam sürekli değişmektedir. Bu sebeple de öğrencilerin okuduğunu anlamada sorunlar yaşamamaları için değişik yöntemleri bilmeleri gerekmektedir (Yıldız, 2010). “Çocuklar, ancak anlatı metnindeki kahramanların eylemleri, özellikleri ve davranış tarzlarını çözebildiklerinde metinleri tam anlamıyla anlayabilmektedir.” (Yıldız, 2010).

Anlam çözümlemeye yönelik okumada sesli okuma ve sunum alıştırmaları çok önemlidir, sesli okuma sırasında vücut dili anlamayı kolaylaştırmaktadır (Yıldız, 2010). Metinlerin bulunduğu sayfa köşelerine notlar alma, önemli görülen yerlerin altına çizilmesi ya da çeşitli sembollerle belirgin hâle getirilmesi anlamayı kolaylaştırmaktadır. Kullanılan

sembollerin görsel sanatlar dersine de katkısı olacaktır. Ayrıca bu etkinlikler yapılandırmacı yaklaşımla da bağlantılı olacak dersler arası bağlantı kurulacaktır (Yıldız, 2010). Okunulan metinlerle ilgili drama çalışmaları yapılması da bilgilerin somutlaştırılmasına yardımcı olacak böylelikle anlamlandırma becerileri gelişecektir.

Okuma öğretimiyle ilgili çeşitli yöntemler vardır. Bu yöntemlerin avantajları ve dezavantajları bulunmaktadır. Anlama sürecinde parçadan bütüne ve bütünden parçaya yaklaşımlarının etkisi Akyol'a (2007) göre şöyledir: kelime tanıma ve anlama ilişkisinde parçadan bütüne yaklaşımında metindeki kelimelerin, seslerin ve hecelerin her birinin bilinmesi gerektiği, bütünden parçaya yaklaşımında ise metindeki kelime veya hecelerin tamamının tanınmasına gerek duyulmadan da anlamının gerçekleşebileceği savunulmuştur. Bu anlayışlarda metin odaklı yorumlar yapılmaktadır. Yapılandırmacı yaklaşım ise metnin yanında bireyin özelliklerinin de önemine değinmektedir (Akyol, 2007).

Bilişsel yapılandırmacı kurama göre bilginin yapılandırılmasında bireylerin zihinlerindeki o bilgiye ilişkin şemalar önemli rol oynamaktadır. Eğer bireyin bilgiye ilişkin şeması genişse, bu şemanın üzerine eklediği yeni bilgileri anlamlandırması daha kolay olmaktadır. Alınan yeni bilgi eski bilgiyle uyumlu ise özümseme, uyumsuz ise düzenleme yapılır. Bu süreç denge-denge ve denge-dengesizlik-yeniden denge şeklindedir. Örneğin kendisine iğne yapan doktorun beyaz önlüğü olduğunu fark eden çocuğun, eczanedeki beyaz önlüklü eczacıdan korkması, çocuğun beyaz önlüklü olan herkesin doktor olduğunu ve iğne yaptığını düşündüğünü ve özümleme yaptığını göstermektedir (Yılmaz, 2014).

Okuma sürecinde okumayı gerçekleştiren bireylerin bilgi durumları, okunulan metne olan ilgileri okuma ve okuduğunu anlama becerilerini etkilemektedir. İyi okuyucular kelime tanıma becerileri gelişmiş ve metindeki düşünciyi anlamlandırabilen kişilerdir (Yılmaz, 2014). Güneş (2009) metni anlama sürecinde kelimelerin gerçek anlamları dışındaki anlamlarını inceleyebilmek, içerikteki bilgi ve becerileri anlamlandırabilmek gerekir. Akyol (2007) anlaşılmayan kısımların yeniden okunması, sözlükten yardım alma gibi stratejilerin okuyucuya yardımcı olmakta ve okuyucunun özgüvenini arttırmakta etkili olduğunu belirtmiştir. Okuyucunun metindeki bilgileri kullanarak zihninde oluşturduğu modele anlama modeli denilmektedir. Aynı türden eser ya da yazarların okunması zihindeki anlama modelinin genişlemesini engellemektedir (Güneş, 2009).

2.6.1. Okuduğunu Anlama Türleri

Okuduğunu anlama basit, yorumlayıcı ve sorgulayıcı anlama olmak üzere üç kategoriye ayrılmıştır (Robinson ve Good, 1987'ye atfen Yılmaz, 2014). Basit anlama türünde öğrencilerden temel becerileri anlamlandırmaları beklenmektedir. Aşağıda basit anlama, yorumlayıcı anlama ve sorgulayıcı anlama ile ilgili bilgiler verilmektedir.

Basit Anlama: Bloom'un bilgi basamağındaki becerilerden oluşan anlamadır. Basit anlamayla ilgili beceriler bilginin yerinin bulunması, bilginin toplanması, basamakların izlenmesi gibi özelliklerde oluşmaktadır. Basit anlamada karakterlerin ve yerlerin belirlenmesi, yönergelerin izlenmesi ve yazarın yapısal planının açıklanması vardır. (Yılmaz, 2014). Ulu (2016) basit anlamada metinden yola çıkarak kim, ne, nerede, ne zaman, nasıl sorularının cevaplanabileceğini belirtmektedir.

Yorumlayıcı Anlama: Bloom'un kavrama ve uygulama basamaklarındaki becerilerden oluşan anlamadır. Özetleme, anlama, yorumlama, çevirme, kendi kelimeleri ile ifade etme, başlık belirleme gibi beceriler yorumlayıcı anlamada yer almaktadır. Bu anlamada okuyucu metinde anlatılanları kendi cümleleriyle anlatabilir. Yorumlayıcı anlama becerileri ana fikir ve yardımcı fikirlerin bulunması, bu fikirlerin organize edilmesi, özetleme, genellemeler yapma, bilgileri karşılaştırma, yazarın amacını belirleme, okuduğunu yeniden yapılandırma ve çıkarsama yapma şeklinde sınıflandırılabilir (Yılmaz, 2014). Baştuğ ve Keskin (2012) çıkarımsal anlamada öğrencinin ön bilgileri ile bağ kurmasını gerektiren bir sürecin olduğunu belirtmektedir.

Sorgulayıcı Anlama: Bloom'un analiz, sentez ve değerlendirme basamaklarındaki becerilerden oluşmaktadır. Bu anlamada metnin konusu, yapısı ve yazarın fikirleri okuyan kişinin düşünce yapısıyla karşılaştırılabilme imkânına sahiptir. Sorgulayıcı anlama becerileri yazarın amaçları ve tavırlarının, ortamdaki dilin, ortamın genel yapısının, bilgi kaynaklarının, yazarın uzmanlığının değerlendirilmesi ve okunanların yeterlilik, ilgililik doğruluk gibi açılardan karşılaştırılması şeklinde sınıflandırılabilir (Yılmaz, 2014).

2.7. İlgili Çalışmalar

2.7.1. Yurt içinde yapılan çalışmalar

Özkara (2010) okuma güçlüğü olan 3. Sınıf öğrencileriyle yapmış olduğu çalışmada tekrarlayıcı okuma ve birlikte okuma yöntemlerinin etkisini incelemiştir. Ankara’da gerçekleştirilen araştırmada okuma güçlüğü olduğu belirlenen bir üçüncü sınıf öğrencisi ile çalışma yapılmıştır. Yapılan çalışmada öğrencinin sesli okuma yoluyla okuma hataları belirlenmiştir. Kendi sınıf düzeyindeki bir metin ile yapılan ön uygulama sonucunda öğrencinin okuma düzeyinin “Endişe” düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Tekrarlayıcı okuma ve birlikte okuma etkinliklerinin gerçekleştirilmesi sonucunda öğrencinin okuma düzeyinin “Endişe” düzeyinden “Öğretim” düzeyine yaklaştığı belirlenmiştir.

Yüksel (2010) tarafından yapılan araştırmada zihinsel ya da fiziksel bir engeli olmamasına rağmen okuma güçlüğü yaşayan bir bireydeki okuma yetersizlikleri belirlenmeye ve bu yetersizlikler yapılan uygulamalarla giderilmeye çalışılmıştır. Çalışma 5. Sınıfa giden bir öğrenciyle gerçekleştirilen bir eylem araştırması şeklinde gerçekleştirilmiştir. Öğrencinin gerçek ismi kullanılmamıştır ve bu öğrencinin okuma düzeyi ve yaptığı okuma hataları belirlenmiştir. Çalışma esnasında video kayıtlar kullanılmıştır. Çalışma sonucunda bireyin okuma düzeyi ve anlama düzeyinde yapılan etkinlikler sonucunda iyi yönde gelişmeler olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Baştuğ (2012) ilköğretim birinci kademedeki yer alan 2-5. Sınıf öğrencileriyle yapmış olduğu çalışmada akıcı okuma becerileri ile okuduğunu anlama ve yazma becerileri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışmada ayrıca öğrencilerin akıcı okuma ve anlama becerilerinin cinsiyet, sınıf düzeyi, sosyoekonomik düzey, metin türü gibi çeşitli değişkenler açısından incelendiği de görülmektedir. Tarama modelinde gerçekleştirilen araştırma Konya ilinin Kula ilçesinde bulunan bir ilköğretim okulunda gerçekleştirilmiştir. İkinci, üçüncü, dördüncü ve beşinci sınıf düzeylerinin her birinde 18 öğrencinin katılımıyla gerçekleştirilen araştırmaya 72 öğrenci katılım sağlamıştır. Baştuğ (2012) veri toplama aracı olarak Prozodik Okuma Ölçeği, Okuduğunu Anlama Testleri ve 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Ölçeği kullanmıştır. Öğrencilerin doğru okuma becerileri ve okuma hızları uygulama esnasında kullanılan video kamera kayıtlarından elde edilmiştir.

Keskin, (2012) yaptığı çalışmada 172 dördüncü sınıf öğrencisiyle çalışma yapmıştır. Araştırmada eşli okuma, koro okuma ve yapılandırılmış akıcı okuma yöntemlerinin akıcı okuma becerileri üzerindeki etkisini incelemiştir. Deneysel uygulama ve örneklem seçimi olmak üzere iki yöntemden faydalanılmıştır. Deneysel uygulama örneklem seçimine dâhil edilen öğrenciler arasından okuma hızı, doğru okuma, prozodik okuma ve okuduğunu anlama becerileri açısından endişe düzeyinde olan 39 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Verilerin analizi için doğru okuma oranı hesaplanmış bunun için de öğrencilerin dakikada okudukları kelime sayıları belirlenmiştir. Prozodik okuma becerilerinin belirlenmesinde ise Prozodik Okuma Ölçeği kullanılmıştır. Okuduğunu anlama becerilerinin belirlenmesinde ise basit ve derinlemesine anlama sorularına verilen cevaplardan yararlanılmıştır. Araştırmada değerlendirme yapılırken uygulama esnasındaki video kayıtlar kullanılmıştır. Çalışmada üç deney grubu ve bir kontrol grubu oluşturulmuştur. Yapılan araştırmadan elde edilen veriler eşli okuma yönteminin öğrencilerin okuma hızı ve doğru okuma becerilerinde, koro okuma yönteminin okuma hızı, doğru okuma ve prozodi becerilerinde, yapılandırılmış okuma yönteminin ise okuma hızı, doğru okuma ve prozodi becerilerinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Eşli okuma, koro okuma ve yapılandırılmış okuma yöntemlerinin okuduğunu anlama becerisi üzerinde etkisinin olmadığı görülmüştür. Yapılan çalışmalar sonucunda kontrol grubunda da okuma hızı, okuduğunu anlama, doğru okuma ve prozodi becerilerinde herhangi bir değişikliğin olmadığı görülmüştür. Keskin (2012) yaptığı çalışmanın sonucunda okuma hızı ve prozodik okumayı geliştirmede en etkili yöntemin yapılandırılmış okuma yöntemi olduğunu görmüştür. Doğru okumayı geliştirmede ise eşli okuma yönteminin etkili olduğu belirtilmiştir. Dördüncü sınıf öğrencileriyle yapılan çalışmada okuma hızı, doğru okuma ve prozodi becerilerinde cinsiyete göre anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmüştür. Araştırmada uygulanan akıcı okuma yöntemlerinin okuduğunu anlamaya olan etkisi incelendiğinde deney ve kontrol grubunda anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmüştür. Ancak grupların ortalamaları incelendiğinde üç yöntemden Yapılandırılmış Okuma Yönteminin etkililiğinin diğer yöntemlerden daha fazla olduğu görülmüştür. Bu yöntemler arasında okuduğunu anlama üzerinde en az etkiye sahip olan yöntemin koro okuma yöntemi olduğu görülmüştür. Prozodi becerisi geliştirilmesinde model almanın öneminden bahsedilmiştir.

Çayır (2014) yapmış olduğu araştırmada ilkokul ikinci sınıf öğrencileri ile çalışmıştır. Bu çalışmada ilkokul ikinci sınıf öğrencilerinin okuma ve anlama becerilerinin geliştirilmesi üzerine uygulamalar yapılmıştır. Eylem araştırmasının kullanıldığı çalışmada Akıcılığı

Geliştirme Programı (AGP)'nin ilkokul ikinci sınıf öğrencilerinin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerine olan etkisi incelenmiştir. Ankara ilinde 36 öğrencinin katılımı ile gerçekleştirilen uygulamada öğrencilerin mevcut durumları incelendiğinde sınıf seviyelerinin altında olduğu gözlemlenmiştir. Okuma akıcılığını ölçmede bilgilendirici metinler, okuduğunu anlamayı ölçmede öyküleyici metinlerin tercih edildiği araştırmada test uygulanmıştır. Uygulama sonucunda öğrencilerin doğru okuma, okuma hızı, prozodi ve okuduğunu anlama becerilerinde gelişmelerin olduğu görülmüştür. Akıcılığı Geliştirme Programı'nın prozodi becerisine olumlu yönde katkısının olduğu gözlenmiştir.

Varol (2017) ilkokul dördüncü sınıf öğrencileri ile yapmış olduğu çalışmada akıcılığı geliştirme programının akıcı okuma becerilerinin gelişimine etkisini incelemiştir. Araştırmacı bu çalışma ile öğrencilerin akıcı okuma becerilerini geliştirmeyi, akıcı okuma becerisi gelişen bireylerin okuduğunu anlama becerilerinin katkısını ifade etmektedir. Akıcılığı Geliştirme Programı ile yapılan uygulamalarda 55 ders saatinin kullanıldığı bu araştırmada eylem araştırması yöntemi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, öğrencilerin doğru okuma, okuma hızı, prozodi ve okuduğunu anlama becerileri tamamında artış olduğu görülmüştür. Genel olarak bakıldığında araştırmada kullanılan Akıcılığı Geliştirme Programı'nın ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin geliştirdiği görülmüştür.

Arabacı (2017) yapmış olduğu araştırmada öğrenme güçlüğü yaşayan ve yaşamayan çocukların akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerini incelemiştir. Araştırmanın çalışma grubu 55 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama yöntemi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin akıcı okumanın bileşenlerinden olan doğru okuma, okuma hızı, prozodi becerilerinin ve okuduğunu anlamalarının öğrenme güçlüğü yaşamayanlardan daha düşük olduğunu belirlemiştir. Bu noktada öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerini geliştirmeye yönelik yapılacak çalışmaların önemli olduğu çalışmada belirtilmiştir.

Kurban (2018) dördüncü sınıf öğrencileri ile yaptığı çalışmada Akıcılık Odaklı Okuma Eğitimi'nin öğrencilerin okuma hızı, kelime tanıma yüzdesi, prozodik okuma becerileri ve okuduğunu anlama düzeylerine olan etkisini araştırmıştır. Beş öğrenciyle 8 hafta gerçekleştirilen uygulamanın sonucunda Akıcılık Odaklı Okuma Eğitimi'nin uygulandığı

öğrencilerin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerinde olumlu yönde gelişmelerin olduğu görülmüştür.

Kanık Uysal (2018) yapmış olduğu çalışmada beşinci sınıf öğrencilerinin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerine akıcı okuma odaklı okuma öğretiminin etkisini incelemiştir. Çalışmada Ankara'daki 100 öğrenci ile 20 hafta süren bir uygulama yapılmıştır. Çalışmadan elde edilen sonuçlar incelendiğinde öğrencilerin öyküleyici ve bilgilendirici metinlerde okuma tiyatrosu, eşli okuma, sesli kitaplarla model okuma ve ev okumaları gibi akıcı okumaya odaklanılan uygulamalarda okuma hızı, okuma prozodisi ve okuduğunu anlama becerilerinde olumlu yönde etkisinin olduğu görülmüştür.

Peksoy (2018) yaptığı çalışmada okuma güçlüğü çeken öğrencilerle tekrarlı okuma yönteminin uygulandığı bir uygulama gerçekleştirmiştir. Dört öğrenci ile yapılan durum çalışması 64 saat sürmüştür. Çalışma sonucunda öğrencilerin okuma düzeylerinin yükseldiği görülmüştür. Öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini ve prozodik okuma düzeylerinin uygulama sonucunda artış gösterdiği görülmüştür.

Aşıkcı (2019) Konya ilinin Selçuklu ilçesindeki 27 üçüncü sınıf öğrencisi ile akıcı okumanın bileşenleri olan doğru okuma, okuma hızı ve prozodiye yönelik geliştirilen dört eylem planının uygulandığı bir çalışma yapmıştır. Uygulama sonucunda öğrencilerin okuma hatalarında azalma olduğu, okuma hızlarında artış olduğu ve prozodik okuma becerilerinde olumlu yönde gelişmelerin olduğu görülmüştür. Araştırma sonucu, okuduğunu anlama becerilerinin de olumlu yönde etkilendiği görülmektedir. Yapılan uygulama ve öğretim etkinliklerinin, akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerine olumlu yönde katkısının olduğu görülmektedir.

Kızıldaş (2019) Van ilinin Tuşba ilçesinde öğrenim gören ana dili Türkçe olmayan dördüncü sınıf öğrencileriyle yaptığı çalışmada 428 öğrenci ile çalışma yapmıştır. Öğrencilerin akıcı okuma becerileri ve prozodik okuma düzeyleriyle ilgili çalışmalar yapmıştır. Ayrıca öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri belirlenmeye çalışılmıştır. Öğrencilerin okuma performansları ses kayıt cihazı ile kaydedilmiştir. Öğrencilerin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerileri çeşitli değişkenler açısından (cinsiyet, sosyoekonomik düzey, okulöncesi eğitim alma) değerlendirilmiştir. Çalışmanın sonucunda ana dili Türkçe olan öğrencilerin olmayan öğrencilere göre akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin daha yüksek

olduğu görülmüştür.

Soydaş (2019) Kırşehir ilinde 4. Sınıf eğitimi alan 21 öğrenci ile gerçekleştirdiği çalışmada 8 haftalık bir uygulama gerçekleştirmiştir. Çalışmada dijital metinlerle tekrarlı okuma çalışmaları ve anlama çalışmaları yapılmıştır. Çalışma sonucunda dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma hatalarında düşüş olduğu, okuma hızlarında artış olduğu ve prozodik okuma becerilerinde gelişmelerin olduğu görülmüştür.

Özhan (2019) araştırmasında ilkokul üçüncü sınıf öğrencilerinin öğrencilerin, öğretmenlerinin ve velilerinin görüşlerini alarak akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerini yorumlamıştır. Bu araştırmanın sonucunda akıcı okuma becerilerinden olan doğru okuma, okuma hızı, prozodi becerilerinin ve okuduğunu anlama düzeylerinin düşük olduğu görülmüştür.

Sert (2019) okuma güçlüğü olan üç öğrenci ile yapmış olduğu çalışmada akıcı okuma becerilerinin arttırılmasında çeşitli okuma yöntemlerinin etkisini incelemiştir. Tek denekli araştırma yönteminin kullanıldığı çalışmada model okuma, tekrarlı okuma, hata düzeltme ve kendini izleme stratejilerinin her birinin okuma hızında, doğru okuma ve prozodik okuma becerilerinde artış sağladığı görülmüştür.

Uysal ve Akyol (2019) okuma güçlüğü yaşayan bir yedinci sınıf öğrencisinin okuma ve anlama problemlerini gidermek amacıyla 12 haftalık bir çalışma programı uygulamışlardır. Eylem araştırması deseninin kullanıldığı çalışmada akıcı okuma becerilerini geliştirmek için tekrarlı okuma, koro okuma, yankılı okuma, model okuma ve yardımcı okuma yöntemleri kullanılmıştır. Program öncesinde endişe düzeyinde olan öğrencinin uygulanan etkinlikler sonrasında öğretim düzeyine yükseldiği görülmektedir.

Yılmaz Alkan (2019) Trabzon ilinin Vakfıkebir ilçesinde 44 dördüncü sınıf öğrencisi ile gerçekleştirdiği çalışmada kendi sınıfı ile uygulama yapmıştır. Öğrencilerin okuma düzeylerini belirlemek amacıyla hazırladığı okuma metinlerini kullanmıştır. Uygulama sırasında görüntü kaydı aldığı çalışmada bir dakikada okunan kelime sayısı ile okuma hızını, Yanlış Analiz Envanteri ile doğru okuma seviyelerini, Prozodik Okuma Ölçeği ile de prozodi becerilerini belirlemiştir. Öğrencilerin seviyeleri belirlendikten sonra tekerleme içerikli hazırladığı etkinliklerle uygulama yapılmıştır. Uygulama 15 hafta sürmüştür. Uygulama

sonucunda öğrencinin ön uygulama verileri tekrarlanmıştır. Yapılan ölçümler sonucunda ön test ve son test sonuçlarında karşılaştırma yapılmıştır. Öğrencilerin doğru okuma, okuma hızı ve prozodik okuma becerileri yapılan ölçümler sonucunda belirlenmiştir. Sonuçlar incelendiğinde öğrencilerin uygulama sonucunda doğru okuma, okuma hızı ve prozodik okuma becerilerinde anlamlı bir farklılığın olduğu görülmüştür. Doğru okuma, okuma hızı ve prozodik okuma becerilerinde uygulama sonrasında artış olduğu görülmüştür. Bu sonuçlardan yola çıkarak tekerlemelerin ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin akıcı okuma becerilerini geliştirmede etkili olduğu söylenebilir.

Çiftci (2019) dijital hikâyeleri kullanarak ilkökul ikinci sınıf öğrencilerinin okuma becerilerini etkileyip etkilemediğini incelemiştir. Deneysel desen kullanılarak yürütülen çalışma Şanlıurfa'nın Hilvan ilçesinde 54 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Veri analizinde dakikada okunan kelime sayısı, okuduğunu anlama ölçeği, prozodik okuma ölçeği ve okuma hataları kullanılmıştır. Dijital hikâyelerin kullanıldığı uygulamada deney grubu ve kontrol grubu öğrencileri arasında prozodi puanları yeterliliği açısından anlamlı bir farklılığın olmadığı ancak deney grubu açısından incelendiğinde prozodi puanı ortalamasının daha yüksek olduğu görülmektedir. Deney grubundaki öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri incelendiğinde uygulama sonucunda anlamının daha yüksek olduğu görülmüştür.

Öztürk (2019) bu çalışmada ilkökul 4. Sınıf öğrencilerinin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerine kelime duvarı tekniğinin etkisinin olup olmadığını incelemiştir. Yarı deneysel olarak gerçekleştirilen çalışma Düzce ilindeki ilkökul dördüncü sınıf öğrencileri ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada öğrencilerin okuma hızı, kelime tanıma becerileri, prozodik okuma düzeyleri ve okuduğunu anlama becerileri ön test ve son test ölçümleri ile incelenmiştir. Prozodik okuma becerisinin ölçümünde Prozodik Okuma Ölçeği, okuduğunu anlama becerilerinin ölçümünde ise basit ve derinlemesine anlama sorularının kullanıldığı araştırmanın sonuçları incelendiğinde kelime duvarı tekniğinin ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin kelime tanıma, okuma hızı, prozodik okuma becerisi ve okuduğunu anlama düzeyini geliştirdiği görülmüştür.

Akın (2020) Zenginleştirilmiş Okuma Becerileri Müdahale Paketi'nin öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerine olan etkisini incelediği çalışmasında öğrencilerin müdahale programı sonrasında sınıf içi performanslarında okuma hatalarının azaldığını görmüştür. Bu program prozodik okuma ve okuduğunu anlama

becerilerinin gelişmesinde de etkili olmuştur.

Babacan (2020) Ankara ilinde 29 öğrencinin katılımıyla 14 hafta süren çalışmada okuyucu tiyatrosunun öğrencilerin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerine etkisini incelemiştir. Uygulama sonucunda okuyucu tiyatrosunun akıcı okuma becerilerinden kelime tanıma becerisi ve prozodik okuma becerisini arttırdığı, yanlış okunan kelime sayısını azalttığı görülmüştür. Bununla birlikte okuma hızına etkisinin olmadığı da yapılan çalışmanın sonuçlarındandır.

Akyol (2020) Adana ilinin Yüreğir ilçesindeki birinci sınıf öğrencileri ile yaptığı çalışmada prozodik ve anlam ünitelerini kullanarak oluşturduğu etkinliklerden oluşan bir program uygulamıştır. Bu uygulamada prozodi ile ilgili modellemelerde sesli kitaplardan faydalanmıştır. Sesli kitaplarda yer alan metinleri yazıya aktarıp bu yazılardaki prozodik unsurlara dikkat edilmesi sağlanmıştır. Öğrencilerin okuma becerilerinin video kaydı sonucunda ön test ve son test ölçümleri yapılan araştırmada doğru okuma yüzdesi, prozodik okuma becerisi ve okuduğunu anlama becerileri incelenmiştir. Araştırma sonucunda doğru okuma puanlarında anlamlı bir farklılığın olduğu görülmüştür. Prozodik okuma puanlarının ortalaması incelendiğinde son test verilerinde ortalamada artış olduğu görülmüştür. Okuduğunu anlama becerisine olumlu yönde katkısı olan araştırma sonucunda okuma hatalarında azalmanın olduğu belirlenmiştir.

Akyol ve Sural (2020) okuma güçlüğü yaşayan bir ilkokul ikinci sınıf öğrencisinin okuma, okuduğunu anlama ve okuma motivasyonlarını geliştirmek için yaptıkları çalışmada 30 ders saati süren bir uygulama yapmışlardır. Okuma becerisini geliştirmede tekrarlı okuma, eko okuma ve hece-kelime çalışmaları, okuduğunu anlama becerisinin geliştirilmesinde okuma öncesi, sırası ve sonrası stratejiler kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda öğrencinin okuma ve okuduğunu anlama düzeyinin endişe düzeyinden öğretim düzeyine yükseldiği görülmüştür.

Yalçın (2020) 4. Sınıf öğrencileri ile yaptığı çalışmada hikâye haritası yönteminin öğrencilerin okuduğunu anlama, prozodi, doğru okuma ve okuma motivasyonuna etkisini incelemiştir. 4. Sınıf öğrencilerinin oluşturduğu iki şubenin öğrencileri ile 10 haftalık bir sürede yapılan çalışmada okuduğunu anlama becerilerinin belirlenmesinde Yanlış Analiz Envanteri, prozodik okuma becerilerinin belirlenmesinde Prozodik Okuma Ölçeği, okuma

motivasyonunun belirlenmesinde Okuma Motivasyonu Ölçeği kullanılmıştır. Uygulama sonuçları incelendiğinde deney grubunda doğru okuma, okuma motivasyonu, okuduğunu anlama ve prozodi becerileri açısından olumlu yönde değişimlerin olduğu görülmüştür. Bu verilerden yola çıkarak hikâye haritası yönteminin ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin doğru okuma, prozodi, okuduğunu anlama ve okuma motivasyonu becerilerine katkı sağladığı söylenebilir.

2.7.2. Yurt dışında yapılan çalışmalar

Eşli okuma yönteminin kullanıldığı deneysel bir çalışma yapılmıştır. Birinci sınıf öğrencileri ile yapılan çalışmada eşli okuma yönteminin öğrencilerin okuma başarısı üzerindeki etkisi incelenmiştir. Deney ve kontrol grubundan oluşan çalışmada 10 hafta süren bir çalışma gerçekleştirilmiştir. Kontrol grubundaki öğrencilerle 10 haftalık sürede sessiz okuma çalışmaları gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmadan elde edilen verilere göre iki programın da okuma başarısı üzerinde olumlu bir etkisi olmuştur (Vitolo, 1999).

Kuhn vd. (2009) New Jersey ve Georgia'daki ikinci sınıfa giden 24 öğrenci ile çalışma yapmışlardır. Çalışmaya katılan öğrencilerin 33 dilinden birinin anadil olarak konuşulduğu bir bölgede eğitim öğretimine devam eden öğrenciler arasından seçilmiş olup İngilizce dil desteği alan öğrencilerin değerlendirme sürecine katılmadıkları görülmüştür. Etnik açıdan çeşitliliğin olduğu bir bölgede sosyoekonomik durumun ve öğrenci başarısının da düşük olduğu haneler söz konusudur. Okullarda önceden okuma yaptırılmamıştır. Yapılan gözlemler sonucunda elde edilen verilerde mesleki gelişim almayan öğretmenlerin akıcılıkla ilgili bileşenlerden ziyade geleneksel okuma yöntemlerini kullandıkları tespit edilmiştir. Çalışmada okumada başarısız olan öğrenciler yer almıştır. Sosyoekonomik durumu orta düzeyde olan ve okuma başarısı düşük olan öğrencilerde yöntemin faydalı olduğu ve akıcı okuma becerisinde etkili olduğu gözlenmiştir. Çalışmada tekrarlı okuma yöntemi kullanılmış olup genellenebilirliği için tekrarlı okuma yönteminin kullanılmadığı araştırmaların da yapılması faydalı olacaktır. Bu çalışma akıcılıkla ilgili neyin önemli neyin önemsiz olduğunu belirlemeye yardımcı olmaktadır. Yapılan müdahalelerin amacı sınıfta okumaya harcanan zamanın arttırılmasıdır. Değerlendirme süreci incelendiğinde çocukların sınıf düzeylerine uygun metinleri okuyabilmelerine hedefine ulaşıldığı görülmüştür.

Rasinski, ve Homan (2009) öğrencilerin bireysel okuma yaparak belirli bir yeterlilik seviyesine gelmeleri sağlar. Daha hızlı okumak için bilgilendirici metinleri okumanın gerekli olup olmadığı sorulur ve akıcılık için bilgilendirici metinleri okumaları faydalı olacaktır. Akıcı okumanın okuma ve öğrenmede kilit bir bileşen olduğu belirtilmiştir. Okuma güçlüğü yaşayan çocukların çoğunun akıcı okuma konusunda zorluklar yaşadığı görülmüştür. Akıcı okumayı geliştirmenin yolu öğrenciler için akıcı okumanın modellenmesi ve öğrencilerin tekrar tekrar okuma yapmalarını sağlayacak metinlerde onlara koçluk yapmaktır. Öğrencilerin kendilerini mekanik bir sürece dahil etmelerinin yerine ana amacın hızlı okumak olduğu tekrarlanan formlar akıcılık gelişimine katkı sağlayacaktır. Bu çalışmada amaç okuma hızlarını arttırmak için metin okuma alıştırmaları yapmak değil bir metin üzerinde çalışmalar yaparak yazarın sesinden metni okumaya çalışmaktır. Böylelikle yüksek sesle okunan metin dinleyiciler tarafından seste gömülü olan anlamın takdir edilmesini sağlayacaktır.

Okuyucu tiyatrolarının akıcı okuma becerilerini arttırdığı yapılan bu çalışmada görülmüştür (Smith, 2011). Bu sonucun literatürde yer alan başka çalışmaları da destekleyen sonuçlar ortaya koyduğu ve akıcı okuma becerisini geliştirmede okuyucu tiyatrolarının kullanılmasının faydalı olabileceği çalışmanın sonuçlarındandır. Okuyucu tiyatrolarının öğrencilerin motivasyonuna da olumlu yönde katkısı olduğu görülmüştür. Öğrencilerin okuma tutumlarını geliştirmede okuyucu tiyatrolarının bir etkisinin olmadığı yapılan çalışma sonucunda görülmüştür. Sesli okuma ve tekrarlı okumanın kullanımında okuyucu tiyatrolarının öğrencinin gelişiminde yararlı olacağı düşünülmektedir.

Rasinski, Young ve Mohr (2015) tekrarlı okumaların kullanıldığı akıcı okumayı geliştirmek için kullanılan birlikte okuma isimli bir müdahaleden oluşan bu çalışmada gönüllü öğrencilerden oluşan okuma güçlüğü olan üçüncü sınıftan beşinci sınıfa kadar olan 16 öğrenci ile çalışma gerçekleştirilmiştir. Çalışma sonucunda öğrencilerin okuma becerilerinde artış olduğu görülmüş ve daha çok öğrenci ile çalışılabileceği belirtilmiştir. Birlikte okuma uygulamasının yapıldığı öğrencilerin okumalarında büyük ölçüde gelişmeler gözlenmiştir. Sesli okuma hızlarının, ifadelerinin, pürüzsüzlüklerinin geliştiği gözlemlenmiştir. Öğretmenlerin yaptığı model okumalar ve zorlayıcı metinlerle yapılan uygulamada öğrencilerin okuma prozodilerinin ve akıcı okumalarının geliştiği görülmüştür. Yapılan çalışmada öğrencilerin dakikada okudukları kelime sayısında ve haftalık okuma becerilerinde de gelişmeler olduğu görülmüştür. Öğrencilerin kelime tanıma becerilerinin

artışı okuma puanlarının da olumlu yönde etkilenmesini sağlamaktadır. Öğrenciler seviyelerinin üstünde metinlerle çalışarak karmaşık metinlerle deneyim kazanmış oldular. Yardım olmadan başarısız olan öğrenciler 20 dakikalık oturumlarda öğretmen desteği ile başarı gösterdiler. Birlikte okuma yöntemi kısa sürede uygulanabilen bir müdahale yöntemi. Hemen herkesin uygulayabileceği basit bir yöntemdir. Çalışmaya katılan lisans öğrencilerinin de deneyiler kazandığı görülmüştür. Öğretmenlerin ve okul idaresinin yöntemin etkililiğinden dolayı araştırmacıyı okula yeniden davet ettikleri görülmüştür. İlköğretimdeki öğrencilerde akıcı okuma becerisinin kısa sürede gelişimine katkı sağlayan bir uygulama olduğu yapılan araştırma sonucunda görülmüştür.

Young ve Rasinski (2017) yapılan uygulamada her iki grubun da akıcı okuma becerilerinde gelişim gösterdiğini görmüştür. Akıcı okumanın özellikle de doğru okuma ve oran boyutlarının okuma tiyatrosu grubunda etkilerinin olduğu görülmüştür. Tekrarlanan okumaların akıcı okumayı geliştirdiği görülmüştür. Prozodi için deney grubunda büyük bir etki görülürken kontrol grubunda orta düzeyde bir etkinin olduğu görülmüştür. Müdahale grubundakilerin diğer gruba göre neredeyse iki kat fark olduğu görülmüştür. Prozodik okuma becerilerini de olumlu yönde etkilediği görülmüştür. Okuma tiyatrosunda prozodik okuma ile dinleyicilerin eğlenmesi amacı vardır. Bu çalışmada 2. Sınıf öğrencilerinden oluşan küçük bir grupla çalışılmış olup öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamak için tasarlanmış olan okuma tiyatrolarının dikkate alınması gerektiği belirtilmiştir. Okur tiyatroları öğrencilere iş birliği, akran ve öğretmen geribildirimi gibi faydalar sağlamaktadır. Bu öğretim etkinliği motive edici ve ilgi çekicidir. Okur tiyatroları ile tekrarlanan okumaların okuma akıcılığını geliştirdiği görülmektedir. Araştırma sonucuna bakıldığında genel olarak Okur Tiyatrolarının ikinci sınıf öğrencilerinin okuma akıcılıklarını derin ve olumlu yönde etkiledikleri görülmüştür. Okur Tiyatroları öğrencilerde uygun ifade, güven ve coşkun oluşmasına katkı sağlamaktadır.

Calet vd., (2019) tek denekli araştırma yöntemini kullanarak yaptığı çalışmada okuduğunu anlama güçlüğü yaşayan bir ilkokul öğrencisi ile çalışmıştır. 4. Sınıf düzeyindeki öğrenci ile okuduğunu anlama becerisinin geliştirilmesi üzerindeki etkisini incelemek amacıyla prozodi müdahalesinde bulunulmuştur. Başlangıç ve müdahale aşamalarından oluşan AB tasarımı çalışmada 17 seanstan oluşan bir müdahale programı uygulanmıştır. İfade becerisine odaklanılarak yapılan tekrarlı okuma çalışmalarının sonucunda öğrencinin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin daha iyi olduğu görülmüştür. Çalışmanın bir diğer sonucu

da prozodi müdahalesini etkililiği için daha fazla çalışmanın yapılması yönündedir.

Literatürün Özeti:

Alanla ilgili literatür incelendiğinde çoğunlukla prozodinin ölçüldüğü araştırmaların olduğu tespit edilmiştir. Yıldız (2013) yaptığı çalışmada beşinci sınıf öğrencilerinin akıcı okuma ve prozodik okuma becerilerini ölçmüştür. Akıcı okuma düzeyinin belirlenmesinde öğrencilere sesli bir metin okunmuş ve okuma esnasında öğrencilerin yaptıkları hatalar aracılığıyla okuma hızları ve kelime tanıma becerileri belirlenmiştir. Prozodik okuma becerisinin belirlenmesinde çok boyutlu akıcılık ölçeği kullanılmıştır. Araştırmada öğrencilerin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin akademik başarılarını etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Başaran (2013) yaptığı araştırmada öğrencilerin akıcı okuma ve prozodi durumlarını belirlemek için ses kayıtlarını kullanmıştır. Sesli okuma esnasında öğrencilerin seslerini kaydetmiş ve bu ses kayıtlarını incelemiştir. Elde ettiği sonuçlarda akıcı okuma becerisi ile okuduğunu anlama arasında bir ilişkinin olduğunu ve prozodinin anlam kurma sürecinde diğer akıcı okuma becerilerinden daha etkili olduğunu bulmuştur. Yamaç (2014) okuma güçlüğü olan bir dördüncü sınıf öğrencisi ile tek denekli bir araştırma yapmıştır. Yaptığı çalışmada öğrencinin prozodik okuma düzeyini belirlemek için prozodik okuma ölçeğini kullanmıştır. Tekrarlı okuma, eşli okuma ve kelime inşası teknikleri kullanıldıktan sonra öğrencinin akıcı okuma ve prozodisinde gelişmeler olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ateş (2016) ise yapmış olduğu çalışmada ortaokul öğrencilerinin prozodik okuma becerilerini ölçmüş ve öğrencilerin okuma kaygıları ile prozodik okuma becerileri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Bu çalışmada cinsiyetin ve sınıf düzeyinin prozodik okuma becerisini etkilediği görülmüştür. Kaya (2016) dördüncü sınıf öğrencileri ile gerçekleştirdiği araştırmada öğrencilerin prozodi düzeyini ölçmek amacıyla rubrikler ve video kayıt cihazları kullanmıştır. Aytaç (2017) ise yaptığı çalışmada prozodi ile okuduğunu anlama arasında bir ilişkinin olup olmadığını incelemiştir. Çalışmanın sonucunda prozodi ile okuduğunu anlama arasında orta düzeyde anlamlı bir ilişkinin olduğunu görmüştür. Calet (2019) tek denekli araştırma modeliyle yapmış olduğu araştırmada bir dördüncü sınıf öğrencisi ile çalışmıştır. Bu çalışmada prozodi öğretiminin okuduğunu anlamaya etkisini incelemiştir. Okuma güçlüğü olan bir öğrenci ile 17 seans süren öğretim sürecinin ardından öğrencinin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerinde önemli gelişmeler olduğunu görmüştür. Literatürde yer alan çalışmalarda görüldüğü üzere prozodinin ölçüldüğü çeşitli araştırmalar yapılmış olmasına rağmen prozodi öğretiminin olduğu araştırmalarda eksiklikler

görülmektedir. Doğru ve hızlı okumanın yanı sıra prozodik okumanın da okuduğunu anlamayı etkilediği yapılan araştırmalar sonucunda ortaya konulmuştur. Okuma becerisinin kazanıldığı ilköğretim döneminde öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesi ilerleyen dönemlerdeki başarılarını da etkileyecektir. Okuma akıcılığının ve okuduğunu anlamamanın bireylerin akademik başarılarını ve yaşamlarının niteliğini etkilediği görülmektedir. Bu çalışmanın ilköğretim öğrencilerinin okuma akıcılıklarının ve okuduğunu anlamalarının geliştirilmesi konusunda literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir.



3. YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmada kullanılan model, araştırma grubu, verilerin toplanması ve analiz edilmesi süreçleri hakkında açıklamalara yer verilmiştir.

3.1. Araştırma Modeli

Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinin durum çalışması desenlerinden bütüncül tek durum deseni kullanılmıştır. Durum çalışması bilimsel araştırmalarda soruların yanıtlarına verilecek cevapları bulmak için kullanılabilecek farklı bir yaklaşım olarak görülmektedir (Büyüköztürk vd., 2018). Durum çalışmalarında çalışma yapılan kişinin yer ve zamana bağlı olarak betimlemesi yapılmaktadır. Durum çalışmasının gerçekleştirildiği alan tek bir yer olabileceği gibi birden fazla yerden de oluşabilmektedir. Belirlenen alan içerisinde tek bir durum incelemesi yapılabileceği gibi birden fazla durum incelemesinin yapıldığı da görülmektedir (Büyüköztürk vd., 2018). Aytaçlı (2012) durum çalışmasının bireysel, grup çalışması ya da sosyal konular gibi çeşitli durumlarda kullanılabileceğini belirtmiştir. Subaşı ve Okumuş (2017) ise durum çalışmasını bir durumun yüzeysel olmayacak şekilde incelenmesi, sistemli bir şekilde bilgilerin toplanması ile gerçek yaşam durumlarına yapılan inceleme olarak tanımlamaktadır. Bu çalışmada örnek olay çalışması olarak da bilinen durum çalışması kullanılacaktır. Durum çalışmaları farklı türlerden meydana gelmektedir. Bu çalışmada gözlemsel durum çalışması kullanılmıştır. Bir olgu ile ilgili derinlemesine incelemelerin yapıldığı bu çalışmada öğrenci ile ilgili derinlemesine bilgi edinilmiştir.

Çalışmanın geçerlik ve güvenilirliğini arttırmak amacıyla öğrencinin uygulama sürecinde alınan ses kayıtları neticesinde yapmış olduğu sesli okuma hataları tespit edilmiş ve alan uzmanından öğrencinin sesli okuma kayıtlarını dinleyerek okuma performansında ön test ve son testte değişiklik olup olmadığı konusunda yorumları alınmıştır. Alan uzmanından değerlendirmesinin ardından Prozodik Okuma Ölçeği'ni puanlaması istenmiştir. Bunun yanı sıra öğrencinin kendisi, ailesi ve sınıf öğretmeni ile ön test ve son test okuma performanslarına ilişkin görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

3.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2020-2021 eğitim öğretim yılında Van ilinin Başkale ilçesine bağlı bir köyde ilkokul eğitimine devam eden ana dili Türkçe olmayan ve akranlarına göre okuma becerisi geride olan öğrencilerden seçilen bir üçüncü sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Çalışma sürecinde öğrencinin gerçek ismi yerine belirlenen takma isim kullanılmıştır. Çalışma sürecinde öğrenciden bahsedilirken “Ali” takma ismi kullanılmıştır.

Katılımcı

Bu araştırmada tespit edilebilir herhangi bir görsel, işitsel ve zihinsel problemi olmayan ama okumada güçlük yaşayan bir ilkokul üçüncü sınıf öğrencisi ile çalışma yapılmıştır. Öğrenci okul müdürü ile yapılan görüşme sonucunda, öğrencinin okuldaki Türkçe derslerinde gösterdiği akademik başarı ve sınıf öğretmeninin görüşü alınarak akranlarına göre okuma becerisi geride olma durumuna göre seçilmiştir. Öğrencinin ana dili Kürtçe'dir. Türkçe'yi aile içerisinde babası ve büyüklerinin kendi aralarında konuşmaları ile öğrenmiştir. Ali Van ilinin Başkale ilçesine bağlı bir köy okulunda eğitim öğretimini sürdürmektedir. İlkokul üçüncü sınıfa devam etmektedir. Annesi ev hanımı, babası ise hayvancılık yapmaktadır. Ailede çok eşlilik söz konusudur. Ali'nin annesi İranlı olduğu için Türkçe konuşmada güçlükler yaşamaktadır. Ali 10 kardeştir. Şu anda eğitim öğretimine devam ettiği okulda bir kardeşi daha eğitim öğretim görmektedir. 6. Sınıf eğitimine devam eden ağabeyinin de Türkçe notlarının akranlarına göre düşük olduğu görülmüştür. Ali'nin ağabeyi 2 kere sınıf tekrarı yapmış, akademik olarak zayıf bir öğrencidir. Ali'nin babasının rahatsızlıkları nedeniyle Van'a gidip geldiği ve evde birlikte geçirilen vaktin az olduğu görülmüştür. Ali'nin evde kendisine ait odası bulunmamaktadır. Yapılan görüşmelerde Ali'nin evde kardeşleriyle sorunlar yaşadığı, düzenli uyku saatinin olmadığı, evde bulunduğu zamanlarda çizgi film seyrettiği, oyunlar oynadığı ve hayvanlarla ilgilendiği, kitap okumaya karşı ilgi duyduğu ancak okuma alışkanlığı kazanmadığı için kitap okumayı sürekli ertelediği, ödevlerini yapmakta güçlükler çektiği görülmüştür. Evde ve okuldaki davranışları ile ilgili görüşlerden ve gözlemlerden yola çıkarak Ali'nin dikkatinin çabuk dağıldığı ve hareketlilik belirtileri gösterdiği görülmüştür. Ali konuşmayı, soru sormayı seven bir çocuktur. Ali'nin ailesinin eğitim öğretim konusunda bilinçli olmadığı, “Okumasan da olur.” düşüncesindeki davranışlarının olduğu belirlenmiştir. Ali'ye evde akademik olarak destek olacak birileri bulunmamaktadır. Öğretmeni Ali'nin okuma güçlüğü yaşamasının evde okuma çalışması

yapmamasından kaynaklandığını düşünmektedir. Ali okuma güçlüğü yaşadığı için diğer derslerde de akademik olarak güçlükler yaşamaktadır. Tahtada yazılanları okumada ve defterine geçirmede akranlarına göre geride kalmaktadır. Bu yüzden gün sonunda okuldan çıkışı arkadaşlarından daha geç olmaktadır. Ali sevimli, sempatik, saygılı ve gayretli bir çocuktur. Sosyal bir çocuk olmakla birlikte arkadaşlarıyla olumlu iletişim kurmakta güçlükler yaşadığı gözlenmiştir. Ali'nin davranışlarını kontrol etmekte güçlük yaşadığı gözlemlenmiştir. Tavırlarından neşeli olduğu belirlenen öğrencinin dikkatinin çabuk dağıldığı okuldaki arkadaşları ve öğretmenleri tarafından gözlemlenen davranışlardır. Arkadaşlarına karşı asabi tavırlar gösterdiği gözlemlenen öğrencinin kötü sözler söylediği ve zaman zaman şiddete meyilli olduğu görülmüştür. Arkadaşlarıyla arasında sürekli olarak kavga ve tartışmalar yaşayan Ali sportif faaliyetlere ilgi duyan bir öğrencidir. Bu durumu sınıf öğretmeninin oluşturduğu sınıf ortamı ile ilişkilendirmek mümkündür.

Dil, Biliş ve Kişilik Özellikleri

Ali'nin nadiren de olsa konuşma esnasında heyecanlandığı durumlarda kısa süreli kekeleme davranışı gösterdiği görülmüştür. Yerel ağızla ilgili özelliklerden dolayı okuma esnasında bazı kelimeleri telaffuz etmede güçlükler yaşamıştır. Dikkat süresi oldukça kısa olan Ali, çevredeki uyarıcılarla oldukça fazla ilgilenmektedir. Bu uyarıcılar dışarıdan gelen köpek sesi, çocuk sesi gibi uzaktan gelen sesleri de kapsamaktadır. Uygulamalar sırasında da sıkıldığı gözlenmiş ve sık sık beden eğitimi yapma isteğini dile getirdiği görülmüştür. Bu durumda çevrenin iklim koşullarından dolayı gerçekleştirilemeyen Beden Eğitimi ve Oyun derslerinin eksikliğinin de etkisinin olduğu düşünülmektedir. Çalışmalar, ders sürecinde ve ders dışı süreçte Ali'nin davranışlarında bir sorun gözlemlenmemiştir. Uygulamanın başında çekingen bir tavır sergilese de uygulamanın ilerleyen sürecinde araştırmacıya alışmış ve pekiştireçlerin de etkisiyle uyumlu bir tavır göstermiştir.

Katılımcının Okuma Durumu

“ğ” sesinin telaffuzunda güçlükler yaşayan Ali bu sesin olduğu kelimelerde “ğ” sesini “h” sesi şeklinde okumaktadır. Başını gördüğü kelimelerin devamını okumadığı, zaman zaman “b” ve “d” seslerini karıştırdığı görülmüştür. Okuma esnasında yanlış okuma ve tekrar hatalarını yaptığı görülen Ali'nin okuma hızının düşük olduğu belirlenmiştir.

Katılımcının Okuma Motivasyonu Durumu

Ali okuma güçlüğü yaşadığı için metinlerdeki kelime sayıları arttıkça okuyamayacağını düşünmekte ve bu metinleri okumaktan sıkılmaktadır. Ali, sık sık sınıfta okuma düzeyi iyi olan arkadaşlarını örnek vermektedir. Sınıfta yapılan okuma yarışında en çok kelime okuyan arkadaşlarından bahsetmekte, kendisinin okuduğu kelimelerin az olduğunu belirtmektedir. Onlar kadar hızlı okuyamayacağını düşünmektedir.

Çalışma Çevresi ve Ortam

Çalışmalar özel durumlar haricinde çoğunlukla öğrencisinin kendi sınıf ortamında gerçekleştirilmiştir. Öğrencinin alışkın olduğu ortamda daha rahat edeceği düşünüldüğü için günlük ders bitiminin ardından 50 dakika olacak şekilde yapılan çalışmalarda öğrencinin hareketli oluşu göz önünde bulundurulmuş, zaman zaman sınıf ortamında kısa süreli hareket etmesine müsaade edilmiştir. Öğrencinin rahat edebilmesi için istediği yere oturmasına izin verilmiştir. Sınıf ortamındaki ısının ve ışığın yeterli olmasına dikkat edilmiş aynı zamanda bu unsurların öğrenciyi rahatsız etmemesine özen gösterilmiştir. Pandemi nedeniyle sınıf belirli zamanlarda havalandırılmış, öğrencinin ve araştırmacının ders boyunca maskelerini çıkarmamaları konusunda ve sosyal mesafenin korunmasında gerekli önlemler alınmıştır. Ders sürecine başlanmadan önce dezenfektan ile eller dezenfekte edilmiş, öğrencinin şahsi eşyalarını kullanmasına ve temizliğe çalışma boyunca dikkat edilmiştir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak yanlış analiz envanteri, prozodik okuma ölçeği, öğrenciye ait sesli okuma esnasındaki video kayıtları, tiyatro ve şiir türünde metinler kullanılmıştır. Seçilen öğrencinin akıcı okuma düzeyini belirlemek amacıyla sınıf düzeyine uygun metinler ile sesli okuma yapmaları sağlanmıştır. Sesli okuma esnasında video kaydı alınmıştır. Sesli okuma sürecindeki video kayıtları dinlenerek öğrencinin doğru okuma, okuma hızı ve prozodi becerileri incelenmiştir. Okuduğunu anlama becerilerini ölçmek amacıyla öğrenciden okuduğu metinlere ilişkin hazırlanan basit ve derinlemesine anlamaya dayalı kısa cevaplı soruları yanıtlaması istenmiştir. Bu sorulara verilen yanıtların doğruluk oranına göre öğrencinin okuduğunu anlama becerisinde ne düzeyde olduğu belirlenmiştir. Öğrencinin sesli okuma yaptığı metinler Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı'na uygun

olarak seçilmiştir.

3.3.1. Doğru Okumanın Ölçülmesi

Akıcı okuma becerisinin gelişiminde en temel becerilerden biri de doğru okuma becerisidir. Doğru okuma becerisi akıcı okumada yerine getirilmesi gereken ilk beceri olarak görülmektedir. Doğru okuma becerisinin belirlenmesinde öğrencinin sesli okuma kayıtları incelenmiştir. Öğrencinin doğru okuma oranı ve okuma hızının ölçülebilmesi için sesli okuma hatalarının belirlenmesinde May (1986), Ekwall ve Shanker (1988) tarafından geliştirilen Yılmaz (2006) ve Akyol'un (2013) katkılarıyla Türkçeye uyarlanan Yanlış Analiz Envanteri kullanılmıştır. Doğru okuma yüzdesi hesaplanırken öğrencinin doğru okuduğu kelime sayısı ve toplam okuduğu kelime sayısı belirlenmiştir. Doğru okunan kelime sayısının toplam kelime sayısına bölünmesiyle elde edilen değer 100 ile çarpılarak doğru okuma yüzdesi bulunmuştur. Doğru okuma yüzdesi bulunduktan sonra Yanlış Analiz Envanteri'ne göre okuma düzeyi belirlenmiştir.

3.3.2. Okuma Hızının Ölçülmesi

Okuma hızının ölçülmesinde öğrencinin bir dakikada okuduğu doğru kelime sayısı hesaplanmıştır. Metin öğrenciye verildikten sonra birinci kelimeyi okumaya başladığı anda süre başlatılmıştır. Okuma sürecinde bireyin hatalı okuduğu kelimeler işaretlenmiştir. Bir dakika tamamlandığında okuyucunun kaldığı yere işaret konulmuştur. Bu süreçte okunan toplam kelime sayısından yanlış okunan kelime sayısı çıkarılarak okuma hızı hesaplanmıştır (Deeney, 2010).

3.3.3. Prozodinin Ölçülmesi

Akıcı okumanın unsurlarından biri olan prozodi becerisinin ölçülmesinde Keskin ve Baştuğ'un (2011) oluşturdukları "Prozodik Okuma Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçek uygulanmadan önce geliştirilen araştırmacılardan e-posta aracılığıyla gerekli izinler alınmıştır. Öğrencinin okuma performansı uygulama öncesinde ve uygulama sonrasında sesli video kaydı ile kayıt altına alınmıştır. Bu kayıtlar dinlenerek doldurulan Prozodik Okuma Ölçeğinden alınan puanlara göre öğrencinin prozodik okuma düzeyi ölçülmüştür. Ölçeğin puanlama tutarlılığını sağlamak amacıyla öğrencinin sesli okuma videoları ölçekle

ilgili gerekli açıklamalar yapıldıktan sonra bir de alan uzmanına izletilerek prozodi ölçeğine uygun olarak puanlama yapması istenmiştir. Araştırmacının ve alan uzmanının puanları arasındaki sınıf içi korelasyon katsayısı hesaplanmıştır. Sınıf içi korelasyon katsayısı $r=.67$ olarak bulunmuştur. Bu verilerden kişiler arasındaki ilişkinin yüksek olduğu söylenebilir.

3.3.4. Okuduğunu Anlamanın Ölçülmesi

Okuduğunu anlama becerisinin ölçülmesinde öğrencinin sesli ve sessiz okuma yaptığı metinlerle ilgili sorulan açık uçlu sorulardan faydalanılmıştır. Okuduğunu anlama ölçümleri Karasu ve diğerleri (2013) tarafından yazılan Formel Olmayan Okuma Envanteri'nden, uzman görüşü alınarak MEB Yayınları Türkçe ders kitabındaki etkinlik sorularından ve yine uzman görüşü alınarak araştırmacının kendisi tarafından oluşturulan soruları içermektedir. Açık uçlu sorular basit anlama soruları ve derinlemesine anlama soruları olmak üzere iki şekildedir. Metinlerde 3 basit anlama sorusu, 2 derinlemesine anlama sorusu kullanılmıştır. Okuduğunu anlamanın değerlendirilmesinde öğrencinin metni önce sessiz okuması, ardından sesli okuması istenmiştir. Sesli okumanın ardından metinle ilgili hazırlanan basit ve derinlemesine anlama sorularını yanıtlaması için öğrenciye süre verilmiştir. Sorulara verilen cevaplar Akyol (2013) tarafından Türkçeye uyarlanan yanlış analiz envanterine göre puanlanmıştır. Öğrencinin bu sorulara verdiği cevaplardan almış olduğu puan sonucunda okuduğunu anlama düzeyi belirlenmiştir.

3.4. Verilerin Toplanması

Akıcı okumanın alt unsurlarından olan doğru okuma, okuma hızı, prozodik okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin ölçülmesi ile ilgili verilerin toplanması süreci aşağıda açıklanmaktadır.

3.4.1. Hazırlık Süreci

Araştırma başlamadan önce öğrencinin okuma durumu iyice incelenmiştir. Çalışma yapılacak öğrencinin ailesi ve sınıf öğretmeni ile görüşülmüştür. Öğrencinin okumaya karşı olan tutumu, okuma alışkanlığı, okuma durumu gibi konularda bilgiler alınarak öğrencinin okuma becerisi hakkında bilgi sahibi olunmuştur. Ailesinden evdeki okuma performansı, okuma alışkanlığı konularında bilgi alınmıştır. Öğrencinin Türkçe derslerinde 3. Sınıfa kadar

aldığı notlar incelendiğinde ve sınıf öğretmeni ile görüşüldüğünde okuma becerisinin akranlarına göre geride kaldığı görülmüştür. Öğrenci ile öğretim çalışmalarına başlamadan önce alfabeyi sıra ile seslendirmesi istenmiştir. Ardından belirli harfler gösterilerek öğrencinin bu harfleri seslendirmesi istenmiştir. Öğrencinin “b” ve “d” harflerini karıştırdığı görülmüştür. Ayrıca öğrenci ile yılın başında 2. Sınıf ve 3. Sınıf düzeyinde metinlerle yapılan çalışmalar sonucunda öğrencinin okuma becerisinde güçlükler yaşadığı belirlenmiştir. 3. Sınıflara uygulanan İlkokullarda Yetiştirme Programı (İYEP) için yapılan sınav sonucunda da öğrencinin yeterli puanı alamadığı görülmüştür. Akıcı okuma becerilerinin gelişimi ile ilgili verilerin toplanmasında 3. Sınıfın önemli olduğu düşünülerek öğrenci 3. Sınıfa devam eden öğrenciler arasından seçilmiştir. Bu veriler incelenerek prozodi müdahalesini içeren programın Ali ismindeki öğrenciye uygulanmasına karar verilmiştir. Çalışmaya başlamadan önce öğrencinin okuma hızı, doğru okuma oranı, prozodik okuma becerileri ve okuduğunu anlama becerilerinin düzeyini belirlemek amacıyla öğrenciye sırasıyla Karasu ve diğerleri (2013) tarafından yazılan Formel Olmayan Okuma Envanteri kitabında yer alan, “Bahçede”, “Pazar” ve “Gamze ve Arkadaşı” isimli metinleri sesli ve sessiz okuması söylenmiştir. Önce sessiz okuma yapan öğrenci ardından sesli bir şekilde okumuştur. Sesli okuma esnasında öğrencinin okuma performansı video kaydı ile kaydedilmiştir. Metnin okuma sürecinin ardından metinle ilgili basit ve derinlemesine anlama sorularından oluşan okuduğunu anlama sorularını yanıtlaması için öğrenciye süre verilmiştir. Değerlendirme yapılırken okuma akıcılığı için öğrencinin bir dakikada okuduğu kelime sayısı hesaplanmıştır. Okuduğunu anlama becerisinin ölçülmesinde Yanlış Analiz Envanteri kullanılmıştır. Prozodik okuma becerilerinin belirlenmesinde Prozodik Okuma Ölçeği’ne öğrencinin sesli okuma kayıtları incelenerek işaretlemeler ve hesaplamalar yapılmıştır. Yapılan değerlendirme sonucunda öğrenci ile öğretim sürecine başlanmıştır. Öğretim süreci haftada 3 oturum olacak şekilde, 50 dakika yapılan derslerden oluşmaktadır. Okuldaki eğitim öğretim sürecinde yapılan çalışmalar 14.00-15.00 saat aralığında gerçekleştirilmiştir. Bu süreçte öğrencinin sıkıldığı zamanlarda öğrenci ile kısa molalar verilmiştir. Bu aralarda öğrenci ile sohbet edilerek okuma konusundaki fikirleri alınmış ve kendisini ifade etmesine fırsat verilmiştir. Öğrenciyle toplam 35 saat süren uygulama yapılmıştır.

Uygulamaya katılacak öğrenciye katılımının gönüllülük esasına dayandığı ifade edilmiş öğrenci velisinden yazılı izin alınmıştır. Öğrencinin velisi çalışmaya katılım konusunda izin vermeme durumu olmamıştır. Öğrencinin okuma becerisine katkı sağlayacağı ifade edildiği

için öğrenci velisi çalışmaya katılım konusunda olumlu görüş belirtmiştir.

3.4.2. Uygulama Süreci

Araştırma 2020-2021 eğitim öğretim yılının II. Döneminde gerçekleştirilmiştir. Pandemi döneminden dolayı I. Dönem çalışmalar yapılamamıştır. I. Dönem içerisinde öğrenci ile ilgili bilgiler toplanmıştır. Sınıf öğretmeni başta olmak üzere öğrencinin velisiyle ve ağabeyi ile akademik durumu, okuma performansı ve okuma tutumu ile ilgili görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Yapılan çalışmalar araştırmacı tarafından yüz yüze eğitim yoluyla gerçekleştirilmiştir. Bu süreçte öğrenci ile sosyal mesafe kurallarına dikkat edilmiş, maske takılmış ve sınıf sık sık havalandırılmıştır. Öğrenci ile prozodik müdahale çalışmaları gerçekleştirilmeden önce uygulama öncesi değerlendirme çalışması yapılmıştır. Öğrencinin okuma hızı, doğru okuma oranı, prozodik okuma düzeyi ve okuduğunu anlama becerisinin düzeyi ön test metinleri ile belirlenmiştir. Ön test metinleri öğrencinin sınıf düzeyinin bir alt düzeyi olan ikinci sınıf düzeyi metinlerden ve kendi sınıf düzeyindeki metinlerden oluşmaktadır. Üç gün üç farklı metinde gösterdiği okuma performansı incelenerek okuma becerileri ile ilgili bir sonuç elde edilmiştir.

Araştırmada prozodi müdahalesine başlanmadan önce araştırmacı tarafından metinler ve bu metinlerle ilgili okuduğunu anlama soruları “Formel Olmayan Okuma Envanteri” ve “MEB Yayınları Türkçe Ders Kitabı” kullanılarak aynı görsel şekiller ve aynı yazı stili ile yazıya geçirilmiştir. Yazı stili ve yazı puntosu öğrencinin sınıf düzeyi dikkate alınarak uygun olacak şekilde belirlenmiştir. Uygulamalarda kullanılan metinlerden bir tanesi Ek 1’ de gösterilmiştir. Bu metinlerin belirlenmesinde öğrencinin sınıf düzeyine uygun olmasına dikkat edilmiştir. Hazırlanan çalışma kâğıtlarının üçüncü sınıf seviyesine uygun olmasına özen gösterilmiştir.

Uygulayıcı sesli olarak vurgu, tonlama ve noktalama işaretlerine dikkat ederek okuma gerçekleştirmiştir. Bu süreçte önce model okuma, ardından eşli ve yankılayıcı okuma yöntemleri ve öğrenci ile çalışmalar gerçekleştirilmiştir. Öğrencinin uygulayıcı gibi uygun vurgu, tonlama ve noktalama işaretlerine dikkat ederek okuma yapması istenmiştir. Öğrencinin bağımsız okuma yapması için fırsat verilerek prozodik unsurların bu süreçteki gelişimi gözlenmiştir. Uygulama sürecinde öyküleyici, bilgilendirici ve şiir türünde metinler kullanılmıştır. Çalışmalarda öğrencinin vurgu, tonlama ve noktalama işaretlerine dikkat

ederek okuma gerçekleştirmesi için etkinlikler ağırlıklı olarak şiir ve öykü türündeki metinlerle gerçekleştirilmiştir. Şiir türündeki metinlerde bölüm bölüm okumalar gerçekleştirilerek öğrencinin vurgu ve tonlamaya dikkat etmesine özen gösterilmiştir. Öğrenci ile yapılan çalışmalarda önce noktalama işaretlerinin her biri ile tek tek okuma çalışmaları gerçekleştirilmiş, ardından hepsinin içinde bulunduğu metinlerle uygulamalar yapılmıştır. Öğrencinin uygulama sırasında yaptığı hatalar anında düzeltilmiş, zorlandığı kelimeler model okuyucu desteği de kullanılarak tekrar edilmiştir. Prozodinin her bir unsuru ile ilgili uygulayıcı detaylı bilgi vererek, öğrencinin merak ettiği kısımlarda açıklamalarda bulunmuştur. Baştuğ (2012) akıcı okuma sürecinde doğru okuma ve uygun hızda okumanın ardından önemli olan unsurlardan bir diğerinin prozodik okuma olduğunu belirtmiştir. Okumanın temel unsurlarından olan hız ve doğruluk yeterince iyi olmadan prozodik okuma yapmak mümkün değildir. Okuma belirli süreçlerden meydana gelmektedir. Belirli bir hız ve doğruluğu yakalamak prozodik okumadan önce yerine getirilmesi gereken unsurlardandır (Baştuğ, 2012). Akıcı okuma için doğru okuma, okuma hızı ve prozodik okuma birlikte gerçekleştirilen becerilerdir. Doğru okuma ve uygun hızda gerçekleştirilemeyen okumada prozodik unsurlardan olan vurgu, tonlama ve noktalama işaretlerine dikkat ederek okuma yapılması olası değildir. Hız ve doğruluğun ardından öğrencinin prozodik okuma becerilerini geliştirmek için çeşitli uygulamalar gerçekleştirilmiştir. Prozodinin unsurlarından olan vurgu konusu ile ilgili öğrencinin ön bilgileri belirlendiğinde konu ile ilgili bilgisinin olmadığı görülmüştür. Öğrenci ile vurgu çalışmaları yapılırken aşağıda gösterilen, Morpa Kampüs içeriklerindeki örnek videolardan yararlanılmıştır.

Konu Anlatımları: Vurgu ve Tonlamaya Dikkat Ederek Okuyalım



2. Sınıf Türkçe dersi "Vurgu, Tonlama ve Telaffuza Dikkat Ederek Okuyalım" konusunun Konu Anlatımı.

MATERYALI AÇ

Vurgu, Tonlama ve Telaffuza Dikkat Ederek Okuyalım Konusunun Kazanımları

Vurgu, tonlama ve telaffuza dikkat ederek okur.

Kaynak: <https://www.morpakampus.com/anasayfa> sitesinden alınmıştır.

Vurgunun tanımından, kullanımından ve öneminden bahsedildikten sonra aynı cümlelerin farklı öğelerini vurgulu okuma çalışması yapılmıştır. İçerikte “Yarın teyzemle İzmir’e gideceğiz.” cümlesi ile çalışılmıştır. Emre cümlede önce “İzmir’e” sözcüğünü vurgulu bir şekilde okumuştur. Burada önemli olanın gidilecek yer olduğu belirtilmiştir. Ardından

teyzemle sözcüğünü vurgulu bir şekilde okumuştur. Burada ise önemli olanın yolculuğa kiminle gidileceği olduğu anlaşılmaktadır. Öğrenci bu cümlede kendi yorumunu katarak babası ile değil teyzesi ile gidecekmiş ifadesini kullanmıştır. Aynı cümlede “yarın” kelimesi vurgulanarak okunmuştur. Buradan yolculuğun ne zaman yapılacağının önemli olduğu anlamı çıkmaktadır. Öğrenci burada da kendi yorumunu katarak yolculuğun bugün yapılmayacağını ifade etmiştir. Ardından hazırlanan çalışma kâğıtları ile vurgu etkinlikleri yapılmıştır. Ek 1’de yer alan çalışma kâğıtlarında aynı cümlelerin farklı ögeleri sırasıyla vurgulu okunmuş vurgulanan kelime değiştiğinde cümlede ifade edilmek istenen anlamın da değiştiği üzerinde durulmuştur. Öğrencinin bu durumu fark etmesi için birden fazla vurgu etkinliği yapılmıştır. Son etkinliklerde öğrencinin anlam değişikliğini kendisinin belirleyebildiği görülmüştür. Okuma sürecindeki vurgu öğrencinin hoşuna gitmiş, vurgulu okumanın okumayı daha eğlenceli hâle getirdiğini dile getirmesini sağlamıştır. Öğretmeninden alınan dönütlerde de öğrenilen konu ile ilgili bilgileri öğretmenine gidip anlattığı, okumada vurgunun öneminden bahsettiği görülmüştür. Bir cümlede farklı kelimeler vurgulandığında bambaşka anlamlar çıkmaktadır. Bu nedenle okuma sürecinde vurgu, okuduğunu anlama sürecini etkilemektedir. Cümlelerle yapılan etkinliklerin ardından kısa bir metin çalışması gerçekleştirilmiştir. “Sivas Kalesi’nden Doğu’ya doğru giderek Divriği Kalesi’ne ulaştık. Fırat Nehri’nin kenarında yalçın kayaların üzerine kurulmuş eski bir kaledir. Kalenin dışında sırtı kale duvarına yaslanmış evler vardır. Fırat Nehri’nin kıyısında bağlı ve bahçeli 46 mahalleden oluşan bir kenttir. Sarayları, camileri, hamamları ünlüdür.” metninde Divriği Kalesi, eski bir kaledir, 46 mahalleden oluşur bölümleri vurgulu bir şekilde okunmuştur. Metin vurguya dikkat edilerek bir kere dinlendikten sonra öğretmen tarafından bir kere de model okuma gerçekleştirilmiştir. Ardından rehberli uygulama gerçekleştirilmiş, sonrasında öğrencinin bireysel okuma yapması için fırsat verilmiştir.

Vurgu konusundaki etkinliklerin ardından tonlama konusunda çalışmalara başlanmıştır. Tonlama sözcüğünün kelime anlamı ile ilgili olarak Morpa Kampüs’te yer alan içeriklerden yararlanılmıştır. Tonlama “Okuduğumuz metinlerde duyguları daha iyi canlandırmak, düşüncelerin daha kolay anlaşılmasını sağlamak için okumamız sırasında sesimizi bazen alçaltma bazen yükseltme” olarak tanımlanmaktadır. Örneğin sevgi, acıma, korku, endişe ve öfke gibi duyguları ifade eden sözcükler okunurken tonlama ile dinleyicilerde daha kalıcı bir etkinin bırakılabileceği belirtilmiştir. Okudukların daha kolay ve doğru anlamlandırılabilmesi için okuma sırasında tonlamaya dikkat edilmesi gerektiği belirtilmiştir. Tonlamanın okunan metne canlılık kattığı, okunan metnin zihinde

canlandırılabilmesini kolaylaştırıldığı ifade edilmiştir. Bir metinde kahramanların hissettikleri duyguları ve içinde bulundukları durumları daha iyi anlamada tonlamanın etkili olduğundan bahsedilmiştir. Ardından tonlama ile ilgili örneklerden faydalanılmıştır. Öncelikle dinleme etkinliği yapılmıştır. “Yarın sabah yağmur yağacakmış.” cümlesi mutlu, üzgün gibi duygu durumlarını ifade edecek farklı tonlamalarla okunmuştur. Ardından tonlama ile ilgili farklı cümleler dinlenerek bu cümlelerde ifade edilen duygu durumları öğrenci ile belirlenmiştir. Okuma sırasında vurgu ve tonlamaya dikkat etmenin iyi bir okuyucu olmada katkısının olduğu belirtilmiştir.

Vurgu ve tonlama çalışmalarında bir dizüstü bilgisayar ve hoparlör kullanılarak öğrencinin yapılan vurguyu anlaması için sessiz bir ortam oluşturulmaya çalışılmıştır. Videolar yardımıyla vurgu ve tonlamanın anlamları ifade edildikten sonra öğrenci ile cümle çalışmaları yapılmıştır. İki renk kullanılarak yazılan cümlelerde vurgulanması gereken kelimeler farklı diğer kelimeler farklı renklerle yazılmıştır. Bir cümlenin farklı kelimelerinin vurgulanması ile vurgu çalışmaları yapılmıştır.

Vurgu ve tonlamanın anlamına ve okuma sürecindeki etkisine yönelik yapılan çalışmaların ardından bir sonraki derste öğrenci ile pekiştirme etkinlikleri yapılmaya devam edilmiştir. Öğrencinin etrafında sıklıkla kullanılan soru anlamının tonlamayla yapıldığı örneklerden faydalanılmıştır. Örneğin “Sen çay içtiin?” cümlesinde soru anlamı vardır ama soru eki yoktur. Öğrencinin yaşadığı çevrede buna benzer cümleler sıklıkla kullanılmaktadır. Bu örnek ile öğrencinin yakın çevresinde de tonlamanın sıklıkla kullanılan bir unsur olduğunun ve yaşamında kullanılan bu beceriyi okuma sürecinde de kullanabileceğinin farkına varması amaçlanmıştır. Vurgu için “Seninle yarın finaller için çalışalım.” cümlesi üzerine çalışma yapılmış ve cümlenin değişen anlamı incelenmiştir. Bu çalışmanın ardından tonlama ile ilgili örneklerle devam edilmiştir. Öncelikle “Evet” kelimesi farklı tonlarda seslendirilmiştir. Bu sözcük önce mutlu sonra üzgün tonlama ile seslendirilmiş, aşağıda belirtilen örnek cümlelerle çalışmalar yapılmıştır. Bu süreçte model okuyucu desteğinden yararlanılmıştır. Öğrenci vurgu ve tonlama ile ilgili yapılan çalışmalardan keyif aldığını dile getirmiştir. Bu derslerle öğrencinin eğlenerek öğrenmesine de katkı sağlanmıştır.

TONLAMA

UYGULAMA

Aşağıdaki cümleleri parantez içinde verilen duyguları verecek şekilde tonlayınız.

-Bu ödül her şeyden önce bana yazma gücü veren sevdiğim şairlerin hakkıdır. (alçakgönüllülükle)

-Ah o gemide ben de olsaydım, (istekli)

-Bana bir zararı mı var, yok, o zaman bana ne, kime ne zararı olursa olsun (bencil)

-Ben bu yüzyılın en önemli birkaç şairinden biriyim, (böbürlenme)

-Hemen bir araba kiralayıp yola çıkmalıyız, kaybedecek zamanımız yok. (telaşlı)

-Bu sözünüze sizin gibi karşılık vereceğimi sanıyorsanız, yanıyorsunuz, (ağırbaşlı)

-Her şey bitti, hiçbir şey yapamayız artık, (karamsar)

Kaynak: <https://slideplayer.biz.tr/slide/10230770/> sitesinden alınmıştır.

Bu örnek cümlelerle çalışıldıktan sonra vurgu ve tonlamanın etkisinin hissedildiği metin türlerinden olan şiir türündeki “19 Mayıs” metni ile okuma yapılmıştır. Şiir önce öğretmen tarafından vurgu ve tonlamaya dikkat edilerek okunmuştur. Ardından eşli okuma ve tekrarlı okuma yöntemlerinin de kullanıldığı çalışmalara gerçekleştirilmiştir. En son öğrenci bağımsız okuma gerçekleştirmiştir. Ardından metinle ilgili hazırlanan basit ve derinlemesine anlama sorularını yanıtlaması için fırsat verilmiştir.

Vurgu ve tonlama ile yapılan çalışmaların ardından prozodinin bir diğer unsuru olan noktalama işaretlerine dikkat ederek okuma çalışmalarına başlanmıştır. Noktalama işaretlerinin okuma sürecindeki etkisinin anlamlandırılması için her bir noktalama işareti ile farklı günlerde çalışma yapılmıştır. İlk olarak nokta işareti ile başlanmıştır. Öğrenci nokta işaretinin kullanım yerlerini bilmektedir. Ancak dilbilgisi kuralı olarak ifade etmektedir. Öğrencinin bu ifadesinden sonra “Peki okuma esnasında nokta işaretinin kullanımının nasıl olduğunu biliyor musun?” sorusu sorulmuş ve okuma sürecinde noktanın rolünün olduğu hissettirilmeye çalışılmıştır. Her noktalama işareti için evadan oluşan gülen yüzlü semboller oluşturulmuştur. Öğrenciye hatırlatması amacıyla her noktalama işaretinin renginde ve şeklinde işaretlemeler metinde yapılmıştır. Nokta işareti için pembe renkli ve gülen yüz şeklinde bir nokta işareti belirlenen metindeki tüm noktalara çizilmiştir. Bu şekilde hem öğrencinin görsel olarak nokta işaretini gördüğünde duraklaması gerektiğine dair ipucu oluşmuştur hem de öğrenci için bir tür oyun gibi görülmüştür. Metinde yer alan nokta işaretleri için pembe kalemle gülen yüzler yapıldıktan sonra bu gülen yüzlerde yapılması

gerekenin biraz duraklama yaparak okumaya devam edilmesi olduğu hatırlatılmış ve örnek uygulamaya başlanmıştır. Öğretmen metni okurken pembe gülen yüzle işaretlediği nokta işaretlerinde uygun duraklamayı yapmıştır. Ardından metin öğrenci ile yankılayıcı ve eşli olarak tekrar okunmuştur. Bu okumaların ardından bağımsız okuma yapması için öğrenciye fırsat verilmiştir. Her bir noktalama işareti için aynı işaretlemeler yapılmıştır.

Noktadan sonra virgül işareti ile devam edilmiştir. Virgül işareti için mavi renkli kalem kullanılmıştır. Burada da mavi renkli gülen virgüller okuma metninde işaretlenmiştir. Ardından virgül işaretinin okuma sürecindeki etkisi ifade edilmiştir. Nokta ile aynı öğretim yöntemiyle ancak farklı renk ve emojiden meydana gelen farklı bir kartonla virgülün öğretimi sağlanmıştır. Örneğin; "Pazardan elma, armut, kiraz, şeftali aldık." cümlesi ile vurgu ve virgüle uygun olacak şekilde okuma yapılmıştır. Ardından virgülün olduğu örnek metin çalışması yapılmıştır.

Örnek Metin:

"Küçük bir çocuk, şeker dolu bir kavanoza elini daldırdı. Aza kanaat etmediğinden avucunu şekerle doldurdu. Ama elini dışarı çekmek istediği zaman, kavanozun dar ağzından elinin çıkmadığını gördü."

Soru işareti de aynı yöntemle anlatılmıştır. Soru işaretinin kullanıldığı yerlerde soru sorulduğu ve merak duygusu olduğu için bu duygunun hissettirilmesi gerektiği ifade edilmiş, sesin biraz yükseltilmesi gerektiği belirtilmiştir. Soru işareti ile örnek uygulama gerçekleştirilmiştir.

Soru İşareti Örnek Metin:

- Komşu komşu huu...**
- Sırtındaki ne?**
- Arpa**
- Kaça sattın?**
- Kırka**
- Eve ne aldın?**
- Hırka**
- Çocuğa ne aldın?**
- Halka**
- Gökte ne var?**

-Gök boncuğu.

Soru işaretinin kullanımı ile ilgili yapılan bu tekerleme çalışması öğrencinin çok ilgisini çekmiştir. Bu çalışmayı tekrar ederken kendisi istekli davranmıştır. Ders sürecinde yapılan tekrarlarda hiç sıkılmadığını belirten öğrenci yaptığı okumanın ardından bu okumanın hoşuna gittiğini de belirtmiştir.

Soru işareti ile ilgili yapılan metin çalışmasının ardından ünlem işareti ile çalışmalar yapılmıştır. Ünlem işareti için sarı renkli ünlem emoji kullanılırken öğrenci ile birlikte metinde ünlem işaretinin yer aldığı yerler sarı kalem ile işaretlenmiştir. Ünlem işareti ile çalışma yapılırken öğrenciye ünlem işaretinin kullanım yerlerinden bahsedilmiştir. Uyarı, korku ya da acil durumlarda gösterilen tepkiler ifade edilirken ünlem işaretinden faydalandığı belirtilmiştir. Ardından **“İmdat! Yangın var.”** **“Türk Gençliği!”** cümleleri ile örnek uygulamalar gerçekleştirilmiştir.

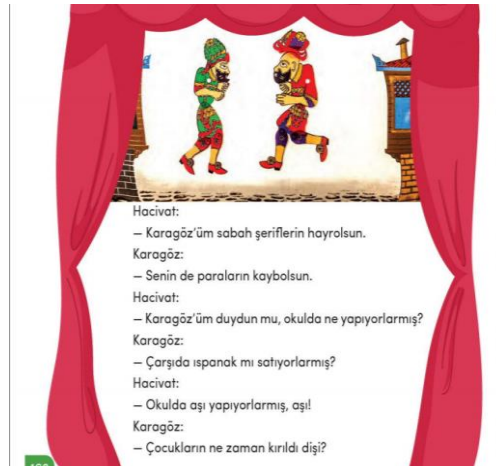
Noktalama işaretlerinin kullanım yerleri ve kullanım şekilleri ifade edildikten sonra öğrenci ile örnek metin çalışmaları yapılmıştır. Nokta, virgül, soru işareti ve ünlem işaretinden oluşan öğrencinin sınıf düzeyine uygun olarak belirlenen metinlerle çalışmalarda okumaya başlamadan önce noktalama işaretleri için belirlenen renklerde kalemler kullanılarak metinlerde işaretlemeler yapılmıştır. Bu işaretlerde yapması gerekenleri hatırlayıp hatırlamadığı sorulmuştur. Öğrencinin işaretlerin okuma sürecindeki etkisini ifade ettiği görüldükten sonra okumaya başlanmıştır. Öğretmen kendi kâğıdında da noktalama işaretleri ile ilgili uygun renklerde işaretlemeleri yapmıştır. Metin önce öğretmen tarafından okunmuştur. Ardından öğrenci ile birlikte okuma yapılmış ve öğrencinin de bağımsız okuma yapmasına fırsat verilmiştir. Okuma sürecinin ardından anlama sorularını yanıtlaması istenmiştir.

Bu noktalama işaretleri ile yapılan çalışmanın ardından bir diğer noktalama işareti olan tırnak işaretinden bahsedilmiştir. Tırnak işaretinden önceki noktalama işaretleri ile ilgili ön bilgisi olan öğrencinin tırnak işaretini ilk kez duyduğu görülmüştür. Tırnak işaretine karşı merak duygusunun da diğer noktalama işaretlerinden daha fazla olduğu görülmüştür. Tırnak işareti için yeşil renkli kalem kullanılmıştır. Tırnak işaretinin rengi ve şekli gösterildikten sonra kullanım şekline bahsedilmiştir. Tırnak işaretinin metinlerde bir başkasının söylediği sözleri belirtmek için kullanıldığı belirtilmiştir. Bu nedenle tırnak içinde belirtilen söz okunurken normal okuma sesinden farklı bir sesle okuma yapılması gerektiği ifade

edilmiştir. Ardından tırnak işaretinin kullanım şeklini belirtmek için aşağıda belirtilen Atatürk'ün "**Ben sporcunun zeki, çevik ve aynı zamanda ahlâklısını severim.**" diyerek **spora ve sporcuya verdiği önemi anlatmıştır.** Cümlesi ile uygulama yapılmıştır.

Bu örnek cümlelerin ardından “Baktın **mı**? Yok **mu**? Yoksa tam da istediğin gibi sorununa çare oldu **mu**? İşte bu **harika**! Bunu sen düşündün, sen tasarladın, sen yaptın! Demek ki sen de benim gibi bir usta oldun. Şimdi icadınla gurur duyabilirsin. Ta ki yeni bir sorun edinene kadar!” cümlelerinden oluşan örnek metin çalışması ile okuma yapılmıştır. Bu çalışmada prozodik unsurlardan olan vurgu, tonlama ve noktalama işaretlerine dikkat ederek okuma yapma bir arada gerçekleştirilmiştir. Öğrenci ile bundan önceki derslerde yapılan uygulamaların özeti niteliğinde yapılan bu çalışmada önceki öğrenmelerin de tekrar edilmesi amaçlanmıştır.

Vurgu, tonlama ve noktalama işaretlerine uygun olarak okumanın ardından prozodik okumanın gelişimine katkı sağlayacağı düşünülen bir diğer uygulama okuyucu tiyatroları uygulamasıdır. Okuyucu tiyatroları karşılıklı konuşmaların olduğu metinlerden meydana gelmektedir. Bu metinlere örnekler verilerek öğrencinin karşılıklı konuşmaların olduğu metinlerde yapılması gereken ses değişikliklerini fark etmesi amaçlanmıştır. Bu süreçte öncelikle MEB Yayınları’nın 3. Sınıf Türkçe ders kitabından edinilen örnek metin ile okuma çalışması yapılmıştır.



Öğrenci ile metin çalışmaları yapılırken her metinle ilgili yer alan okuduğunu anlama sorularını okumanın ardından cevaplaması istenmiştir. Bunun yanı sıra bir ön değerlendirme bir ara değerlendirme ve son değerlendirmeden oluşan üç aşamalı değerlendirme yapılmıştır. Çalışmada ön test ile birinci ara değerlendirme arasında 13 saat birinci ara değerlendirme ile son değerlendirme arasında 22 saat vardır. Çalışma toplam 35 uygulamadan oluşmaktadır. Çalışmaların bitirilmesinin hemen ardından son değerlendirme metinleri uygulanmıştır. Son değerlendirmede ön değerlendirmede kullanılan metinler ve öğrencinin daha önce okumadığı bir metin kullanılmıştır. Toplam 4 metinden oluşan son değerlendirmede ön değerlendirmede olduğu gibi her gün için bir metin kullanılmıştır.

Uygulama sürecinde öğrenciden gelen istekler dikkate alınmıştır. Öğrencinin isteklerinin yerine getirilmesinin motivasyonuna olumlu yönde katkı sağlayacağı düşünülmüştür. Öğrenciye öğretim süreci boyunca bazı pekiştireçler (renkli kalem, yapboz, çikolata, kitap) verilerek uygulama sürecine güdülenmesi amaçlanmıştır. Uygulama süresinden sonra öğrenci ile sohbet edilmiştir. Uygulama sürecine uyularak bazı oyun etkinlikleri düzenlenmiştir. Öğrenci ile yapılan şiir çalışmalarında yer alan “19 Mayıs” şiirini 19 Mayıs Atatürk’ü Anma Gençlik ve Spor Bayramı programı kapsamında çalışma yapılan öğrenci okuyacağı belirtilmiştir. Daha önce hiçbir programda görev almayan öğrencinin, öğretim süreci boyunca özgüveni artmış, çalışmalarda daha istekli olduğu görülmüştür. Bu şekilde okuma becerisinin diğer alanlarda da kullanıldığını keşfetmesi hedeflenmiştir.

Uygulama sürecine dair uygulama planı aşağıda yer almaktadır.

2020-2021 EĞİTİM ÖĞRETİM YILI			
Hafta	Ders	Etkinlik	Süre
1. Hafta	1.Oturum (25.12.2020)	“Akıcı okuma nedir?” “Akıcı okuma neden önemlidir?” sorularının tartışılması	50 dakika
	2. Oturum (28.12.2020)	Okuma hızı ve ses tonu ile çalışmalar “Güneş ile Rüzgâr” masalı ile okuma çalışması “Tilki ile Leylek” masalı ile dinleme çalışması	50 dakika
	3.Oturum (30.12.2020)	“Ömer ve Güvercin” adlı metin ile okuma ve anlama çalışması	50 dakika
2. Hafta	4. Oturum (04.01.2021)	“Vurgu” çalışması “Vurgu” ile ilgili model okuma ve	50 dakika

		bağımsız okuma çalışmaları	
	5. Oturum (06.01.2021)	“Tonlama” konusu ile okuma çalışması	50 dakika
	6. Oturum (08.01.2021)	“Allı Tavuk ve Çilli Tavuk” masalı ile dinleme çalışması	50 dakika
3. Hafta	7. Oturum (11.01.2021)	“19 Mayıs” şiiri ile okuma ve anlama çalışması	50 dakika
	8. Oturum (13.01.2021)	“İstiklâl Marşı” şiiri ile okuma çalışması	50 dakika
	9. Oturum (15.01.2021)	“Dünya Çocuk Bayramı” şiiri ile okuma ve anlama çalışması	50 dakika
4. Hafta	10. Oturum (18.01.2021)	“Noktalama İşaretleri” çalışması “Nokta” işareti çalışması	50 dakika
	11. Oturum (20.01.2021)	“Yavru Kedi” metni ile model okuma ve bağımsız okuma çalışması	50 dakika
	12. Oturum (22.01.2021)	“Geceyi Sevmeyen Çocuk” okuma ve anlama çalışması	50 dakika
5. Hafta	13. Oturum (15.02.2021)	Ara Değerlendirmenin Yapılması “Son Pişmanlık” metni okuma anlama çalışması	50 dakika
	14. Oturum (17.02.2021)	“Virgül” işareti çalışması “Okula Dönüş” metni ile okuma ve anlama çalışması	50 dakika
	15. Oturum (19.02.2021)	“Soru İşareti” çalışması “Her Şeye Rağmen” metni ile okuma ve anlama çalışması	50 dakika
6. Hafta	16. Oturum (22.02.2021)	“Ünlem İşareti” çalışması	50 dakika
	17. Oturum (24.02.2021)	“Tırnak İşareti” çalışması “Çocuk Memur” metni ile okuma anlama çalışması	50 dakika
	18. Oturum (26.02.2021)	“Arda Tatilde” metni ile okuma ve anlama çalışması	50 dakika
7. Hafta	19. Oturum (01.03.2021)	“Simitçi Çocuk” metni ile okuma ve anlama çalışması	50 dakika
	20. Oturum (03.03.2021)	“Timur’un Filleri” metni ile okuma ve anlama çalışması	50 dakika
	21. Oturum (05.03.2021)	“Uzaya İlk Yolculuk” metni ile okuma ve anlama çalışması	50 dakika
8. Hafta	22. Oturum (08.03.2021)	Okuyucu Tiyatrosu çalışması “Yemek Seçimi” metni ile okuma ve anlama çalışması	50 dakika
	23. Oturum (10.03.2021)	Okuyucu Tiyatrosu çalışması “Yemek Seçimi” metni ile okuma ve anlama çalışması	50 dakika
	24. Oturum (12.03.2021)	Okuyucu Tiyatrosu çalışması “Ormanlar Kralı” metni ile okuma ve anlama çalışması	50 dakika

9. Hafta	25. Oturum (15.03.2021)	“Üç Kardeş” metni ile okuma ve anlama çalışması	50 dakika
	26. Oturum (17.03.2021)	Şiir Çalışması (Yaşa Okulum Yaşa)	50 dakika
	27. Oturum (19.03.2021)	“Sana Borçluyuz Ta Derinden” şiiri ile okuma ve anlama çalışması	50 dakika
10. Hafta	28. Oturum (22.03.2021)	“Anneme İlk Mektup” şiiri ile okuma ve anlama çalışması	50 dakika
	29. Oturum (24.03.2021)	“Gazete” şiiri ile okuma ve anlama çalışması	50 dakika
	30. Oturum (26.03.2021)	“İnternet Sayesinde İletişim Kuruyorum” metni ile okuma ve anlama çalışması	50 dakika
11. Hafta	31. Oturum (29.03.2021)	“Çayda Çıra” metni ile okuma ve anlama çalışması	50 dakika
	32. Oturum (31.03.2021)	“Çayda Çıra” metni ile okuma ve anlama çalışması	50 dakika
	33. Oturum (02.04.2021)	“Sözcükler Olmadan” metni ile okuma ve anlama çalışması	50 dakika
12. Hafta	34. Oturum (05.04.2021)	“Tilki ile Oduncu” metni ile okuma ve anlama çalışması	50 dakika
	35. Oturum (07.04.2021)	“Arkadaşlık” metni ile okuma ve anlama çalışması	50 dakika
Son Testlerin Uygulanması			

3.5. Verilerin Analizi

Araştırmada; yanlışların tespit edilmesi ve çalışma sürecinde kayıtların tutulması esnasında öğrencinin verdiği cevaplar ortam ölçeği, seslendirme ölçeği ve soru ölçeğine göre şu şekilde analiz edilmiştir. Örneğin; öğrenci metin içerisindeki “ kelimesini ” şeklinde okursa, bu öğrencinin seslendirme ölçeğinden aldığı puan, 6’da 6’dır. Çünkü metindeki kelime 6 harften oluşmaktadır. Öğrencinin okuduğu kelimede ise bu kelimedeki tüm harfler yer almaktadır. Aynı kelime için öğrencinin ortam ölçeğinden aldığı puan 5’te 3’tür. Çünkü öğrencinin okuduğu kelime ile kelimenin metin içindeki hâli, yazarın metinde vermek istediği ifade ve kelimelerle aynıdır.

Ortam ölçeği, öğrencilerin hatalı okudukları sözcükleri düzeltmesi, tekrar okuması, hece veya kelime eklemesi, hece veya kelime atlama, sözcüğü bölüp okuması gibi durumlarda kullanılan ölçektir. Ortam ölçeğinde puanlama yapılırken 0 ve 5 arasında puanlar kullanılır. Seslendirme ölçeğinde puanlama yapılırken okunan kelimedeki harf sayısı önemlidir. Okunan kelimedeki harf sayısı ile orantılı olacak şekilde puanlama yapılır. Bu nedenle

seslendirme ölçeğinde puanlama yapılırken 0 ve kelimedeki harf sayısı kadar puan kullanılır. Bu nedenle puan aralığı 0-n şeklinde ifade edilebilir. Öğrencinin okuduğu kelimenin orijinali ile öğrencinin okuduğu şekli karşılaştırılarak uyuşan harf sayısına bakılır. Buna göre puan verilir. Örneğin öğrenci “sevindi” kelimesini “sevdi” diye okursa o zaman orijinal kelime ile karşılaştırma yapılır. Orijinal kelime ile kıyaslandığında 5 harfin uyuştığı görülmektedir. Puanlama yapılırken buna göre puan verilir. Okunan kelimede olan ama orijinal kelimede olmayanlar ise dikkate alınmaz.

Soru ölçeğinin değerlendirilmesinde basit ve derinlemesine anlama sorularına verilen yanıtlar incelenerek puanlar verilir. Öğrencinin metni okumasının ardından sorulan basit ve derinlemesine anlama sorularına verilen cevaplar öğrencinin okuduğunu anlama düzeyini belirlemektedir. Basit anlama sorularının puanlaması öğrencinin verdiği cevaplara bağlı olarak değerlendirilmektedir. Basit anlama sorularının değerlendirilmesinde 0-2 aralığında puanlama yapılmaktadır. Derinlemesine anlama soruları ise yine öğrencinin verdiği cevaplara göre değerlendirilmektedir. Derinlemesine anlama sorularından alınabilecek maksimum değer “3” puandır. Bu uygulamalar sonucunda ortam ölçeği, seslendirme ölçeği ve soru ölçeğinden alınan puanlar toplanır ve bu değer yüzdesi bulunur. Bulunan bu yüzde değerleri toplanarak öğrencinin okuma düzeyi belirlenir. Elde edilen toplam puan, öğrencinin “endişe”, “öğretim” ya da “bağımsız düzey” gibi okuma düzeylerinde hangisinde olduğunu belirlememizi sağlar. Öğrencilerin bulundukları düzeyin belirlenmesinde aşağıdaki ölçütler göz önünde bulundurulmuştur (May, 1986: 357; atfen Dünder ve Akyol, 2014).

- 180 puan ve aşağısı: Toplam puan 180 puan ve aşağısında ise öğrenci “Endişe” düzeyindedir. Bu durum öğrencinin olması gereken düzeyden aşağıda olduğunu göstermektedir. Öğrencinin okuma hatalarının sayısının fazla olduğu ve okuduğu metnin çok azını anladığı söylenebilir.
- 180-240 puan aralığı: Toplam puan 180 ve 240 puan arasında ise öğrenci “Öğretim” düzeyindedir. Çocuğun okuma ve okuduğunu anlama becerilerini gerçekleştirmede öğretmen veya bir yetişkin desteğine ihtiyaç duyduğunu ifade etmektedir.
- 240 puan ve üstü: Toplam puan 240 puan ve üzerinde ise öğrenci “Bağımsız” düzeydedir. Bağımsız düzey öğrencinin öğretmen ya da bir yetişkinin yardımına ihtiyaç duymadan kendi seviyesine uygun metinleri okuyabilmesini ve anlayabilmesini ifade etmektedir.

Bu seviyelerin belirlenmesinde Akyol'un (2013) Ekwall ve Shanker'den (1988) uyarladığı okuma düzeyleri ve yüzdelikleri kullanılmıştır.

Okuma Düzeyleri	Kelime Tanıma	Anlama
Serbest Okuma Düzeyi	%99+	%90+
Öğretim Düzeyi	%95+	%75+
Endişe Düzeyi	%90-	%50-

Yanlış analiz envanterinin uygulanmasında seçilen metinler önemlidir. Seçilen metinler öğrencilerin seviyelerine uygun metinlerden seçilmelidir. Metinlerin öğrencilerin seviyelerine uygun olması ve uygun kelime sayıları aşağıda verilmiştir (Akyol, 2013, 98).

- Birinci ve ikinci sınıflar, 25-100 kelime arasında
- Üçüncü ve dördüncü sınıflar, 100-200 kelime arasında
- Beşinci ve altıncı sınıflar, 200-300 kelime arasında
- Yedinci ve sekizinci sınıflar, 300-350 kelime arasında

Yapılan bu çalışmada katılımcının üçüncü sınıf olması dikkate alınarak ön uygulama ve son uygulamada kullanılan metinlerin 100 kelime ile 200 kelime arasında olmasına özen gösterilmiştir.

Okuma hızının belirlenmesinde, öğrencinin mevsimlere göre bir dakikada okuması gereken kelime sayısı tablosundan yararlanılmıştır.

Tablo: Öğrencilerin Sınıf Düzeyine ve Mevsime Göre Okuma Hızına Ait Normlar

Sınıf Düzeyi	Sonbahar	Kış	İlkbahar
2	30-80	50-120	70-130
3	50-110	70-120	80-140
4	80-130	90-140	100-140
5	80-130	90-140	100-150

(Rasinski, 2010,194 atfen Baştuğ ve Şenel, 2019)

4. BULGULAR

Çalışmanın bu bölümünde alt amaçlarında verilen sorulara cevap aramak için öğrencinin ön uygulama ve son uygulama ölçümlerinin analiz sonuçlarına ve bu sonuçlara ilişkin yorumlara yer verilmiştir.

Okuma Düzeyinin Değerlendirilmesi

Ön değerlendirmede katılımcıya 52 kelimelik bir metin verilmiştir. Bu metindeki okuma hataları tespit edildikten sonra 66 kelimelik sınıf düzeyinin bir altındaki sınıf olan 2. Sınıf düzeyine uygun bir metin verilmiştir. Öğrenciden verilen metni 2 kere sessiz olarak bir kere de sesli olarak okuması istenmiştir. Okuma esnasında öğrencinin okuması video kayıt ile kayıt altına alınmıştır. Sesli okumanın ardından metinle ilgili basit anlama sorularını yanıtlaması için öğrenciye süre verilmiştir. 2. Sınıf düzeyindeki metinlerin ardından öğrencinin kendi sınıf düzeyi olan 3. Sınıf düzeyindeki metinle okuma yapması sağlanmıştır. 122 kelimeden oluşan bu metinle sessiz ve sesli okuma yapılmasının ardından metin ile ilgili 3 basit anlama 2 derinlemesine anlama sorunlarından oluşan okuduğunu anlama sorularını cevaplaması istenmiştir. Öğrenci belirlenirken ön değerlendirme uygulaması ekranı olan iki öğrenciye de uygulanmıştır. Bu değerlendirmeler sonucunda okumada güçlük yaşadığı belirlenen öğrenci ile çalışmalara başlanmıştır.

Okuma ve okuduğunu anlama düzeyinin belirlenmesi amacıyla öğrenciye kendi sınıf düzeyinden seçilen metin uygulanmıştır. Seçilen okuma parçası “Gamze ve Arkadaşı” isimli üçüncü sınıf düzeyinde bir okuma parçasıdır. Okuma parçası 122 kelimeden oluşmaktadır. Ali okurken araştırmacı okuma sürecine hiçbir müdahalede bulunmadan okumayı kayıt altına almıştır. Metne ilişkin ön test ve son test sonuçları aşağıda gösterilmektedir.

4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

“Prozodi öğretimini içeren bir öğretim programı okuma güçlüğü olan bir ilkokul üçüncü sınıf öğrencisinin okuma hızı üzerinde etkili midir?” Sorusu araştırmanın birinci alt problemini oluşturmaktadır. Bu alt probleme ilişkin olarak ön uygulama ve son uygulamada öğrencinin okuma hızı ölçülmüştür. Okuma hızının ölçümünde öğrencinin video kayıt verileri

incelenerek bir dakikada okuduğu kelime sayısı hesaplanmıştır. Ölçüm sonuçları aşağıdaki tabloda gösterilmektedir.

Tablo 4.1.1. Ön Test Sonuçları

Kullanılan Metinler	Okuma Hızı
Bahçede	30
Pazar	22
Gamze ve Arkadaşı	30

Tablo 4.1.1’de öğrencinin sesli okuma esnasında video kayıt cihazı kullanılarak kayıt altına alınan verilerinin analiz sonuçları yer almaktadır. Öğrencinin sesli okuma kayıtları incelendiğinde doğru okunan kelime sayısı belirlenmiştir. Okuma hızı öğrencinin bir dakikada okuduğu toplam kelime sayısından hatalı kelime sayısı çıkarılarak hesaplanmıştır. Öğrencinin “Bahçede” metni için okuma hızı 30, “Pazar” metni için yapılan hesaplama sonucunda okuma hızı 22, “Gamze ve Arkadaşı” metni için okuma hızı 30 bulunmuştur.

4.1.2. Ara Değerlendirme Sonuçları

Kullanılan Metinler	Okuma Hızı
Son Pişmanlık	30

Uygulama sürecinde yapılan ara değerlendirmede “Son Pişmanlık” isimli metin kullanılmıştır. Öğrencinin ara değerlendirme sonuçları Tablo 4.1.2. ‘de gösterilmektedir. “Son Pişmanlık” metninin sesli okuma kayıtları incelendiğinde öğrencinin bu metindeki okuma hızının 30 kelime olduğu görülmektedir.

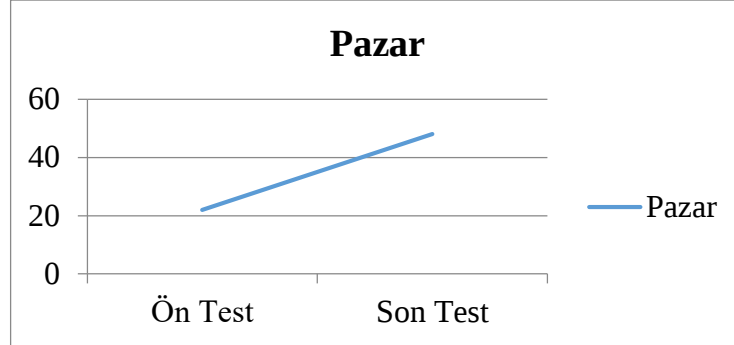
4.1.3. Son Test Sonuçları

Kullanılan Metinler	Okuma Hızı
Bahçede	49
Pazar	48
Gamze ve Arkadaşı	58
Pazar Günü	82

Tablo 4.1.3’e göre öğrencinin uygulama sonrasında okuma hızı sonuçları görülmektedir. Bu verilere göre öğrencinin son test metinlerinde okuma hızı “Bahçede” metni için 49, “Pazar” metni için 48, “Gamze ve Arkadaşı” metni için 58, “Pazar Günü” metni için 82 kelime olduğu belirlenmiştir. Bu verilere göre öğrencinin okuma hızı ön test sonuçlarına göre artış göstermiştir. Yapılan uygulamanın öğrencinin okuma hızını olumlu yönde etkilediği

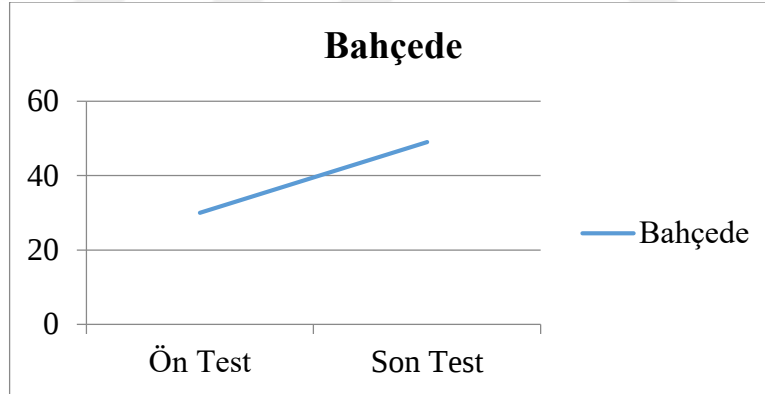
görülmektedir.

Okuma hız puanlarının ön test ve son test sonuçlarının grafikte gösterimi aşağıdaki gibidir;



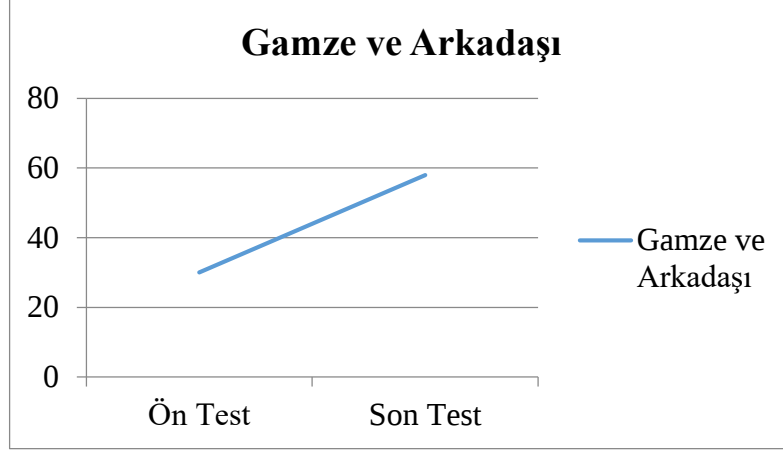
Grafik 4.1.1. Pazar Metni Okuma Hızı Becerisinin Gelişimi

Grafik 4.1.1’de “Pazar” metninde öğrencinin okuma hızının ön test ve son test ölçümlerindeki değişim gösterilmektedir. Grafik 4.1.1’de öğrencinin kendi sınıf düzeyinin altındaki sınıf düzeyinden olan “Pazar” metni için okuma hızında değişikliklerin olduğu görülmektedir. Grafik incelendiğinde öğrencinin okuma hızının 22 puandan 48 puana yükseldiği görülmektedir.



Grafik 4.1.2. Bahçede Metni Okuma Hızı Becerisinin Gelişimi

Grafik 4.1.2’de “Bahçede” metninde öğrencinin okuma hızının ön test ve son test ölçümlerindeki değişim gösterilmektedir. Grafik incelendiğinde öğrencinin okuma hızının 30 puandan 49 puana yükseldiği görülmektedir.



Grafik 4.1.3. Gamze ve Arkadaşı Metni Okuma Hızı Becerisinin Gelişimi

Grafik 4.1.3'te “Gamze ve Arkadaşı” metninde öğrencinin okuma hızının ön test ve son test ölçümlerindeki değişim gösterilmektedir. Grafik incelendiğinde öğrencinin okuma hızının 30 puandan 58 puana yükseldiği görülmektedir.

4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

“Prozodi öğretimini içeren bir öğretim programı okuma güçlüğü olan bir ilkokul üçüncü sınıf öğrencisinin doğru okuma oranı üzerinde etkili midir?” Sorusu araştırmanın birinci alt problemini oluşturmaktadır. Bu alt probleme ilişkin olarak ön uygulama ve son uygulamada öğrencinin doğru okuma oranı ölçülmüştür. Doğru okuma oranının ölçümünde öğrencinin video kayıt verileri incelenerek sesli okuma hataları belirlenmiştir. Ölçüm sonuçları aşağıdaki tabloda gösterilmektedir.

Tablo 4.2.1. Ön Test Sonuçları

Kullanılan Metinler	Doğru Okuma Oranı
Bahçede	76,92
Pazar	83,33
Gamze ve Arkadaşı	82,78

Tablo 4.2.1. incelenerek öğrencinin ön test metinlerindeki doğru okuma oranları belirlenmiştir. Öğrencinin “Bahçede” metni için doğru okuma oranı 76,92 bulunmuştur. “Pazar” metni için doğru okuma oranı 83,33 “Gamze ve Arkadaşı” metni için doğru okuma oranı 82,78 olarak hesaplanmıştır.

Aşağıdaki tabloda hata oranları hesaplanmıştır. Hata oranı hesaplanırken (Hata Sayısı x 100) / Kelime Sayısı formülü kullanılmıştır. Hata oranına göre doğru okuma yüzdesi hesaplanmıştır.

4.2.2. Ön Test Sonuçlarına Göre Hata Oranları

Kullanılan Metinler	Doğru Okuma Oranı	Hata Oranı
Bahçede	77	23
Pazar	83	17
Gamze ve Arkadaşı	83	17

Tablo 4.2.2'ye göre metinlerin hata oranları hesaplanmıştır. “Bahçede” metninde öğrenci toplam 12 sesli okuma hatası yapmıştır. Metnin kelime sayısı 52’dir. Hata oranı hesabına göre $(12 \times 100) / 52$ işlemi yapılmıştır. “Bahçede” metninin hata oranı %23 olarak hesaplanmıştır. Doğruluk için kabaca yüzdelik orandan elde edilen yüzde çıkarılmıştır. $\%100 - \%23$ işleminden doğruluk oranı %77 bulunmuştur. “Pazar” metni için öğrencinin 11 sesli okuma hatası yaptığı görülmüştür. Metin 66 kelimeden oluşmaktadır. Hata oranı hesabına göre $(11 \times 100) / 66$ işlemi yapılmıştır. “Pazar” metninin hata oranı %17 olarak hesaplanmıştır. Doğruluk için kabaca yüzdelik orandan elde edilen yüzde çıkarılmıştır. $\%100 - \%17$ işleminden doğruluk oranı %83 bulunmuştur. “Gamze ve Arkadaşı” metni için öğrencinin 21 sesli okuma hatası yaptığı görülmüştür. Metin 122 kelimeden oluşmaktadır. Hata oranı hesabına göre $(21 \times 100) / 122$ işlemi yapılmıştır. “Gamze ve Arkadaşı” metninin hata oranı %17 olarak hesaplanmıştır. Doğruluk için kabaca yüzdelik orandan elde edilen yüzde çıkarılmıştır. $\%100 - \%17$ işleminden doğruluk oranı %83 bulunmuştur.

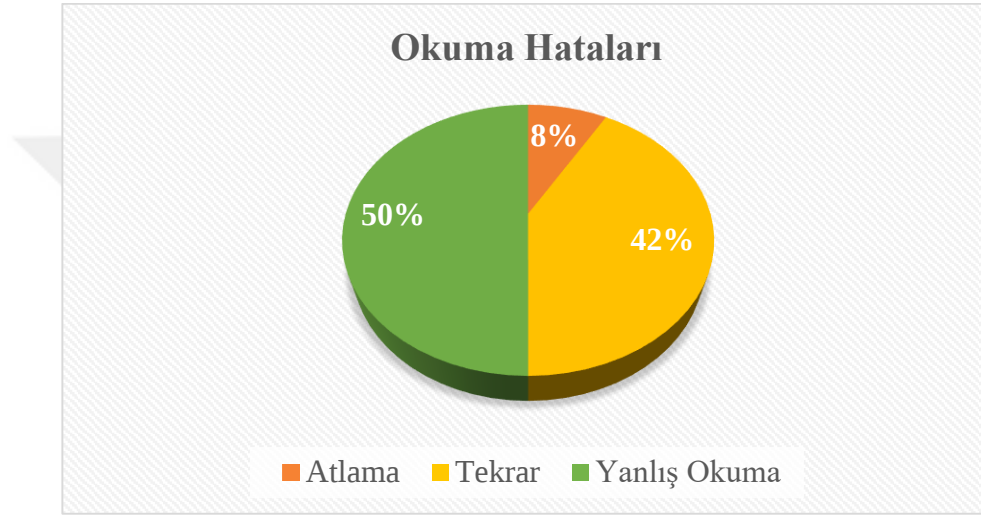
Ön test metinlerinde yapılan sesli okuma hataları ve bu hataların oranları aşağıda gösterilmektedir.

Tablo 4.2.3. Öğrencinin Uygulama Öncesi İlkokul 2. Sınıf Düzeyindeki “Bahçede” İsimli Metni Okurken Yaptığı Sesli Okuma Hatalarının Frekans ve Yüzdeleri

Sesli Okuma Hataları	f	%
Atlama	1	8,33
Ekleme	-	0
Tekrar	5	41,66
Duraklama	-	0
Ters çevirme	-	0
Telaffuz	-	0
Yanlış okuma	6	50
Toplam	12	100

Tablo 4.2.3.’te görüldüğü üzere öğrencinin 2. Sınıf düzeyindeki 52 kelimelik “Bahçede” isimli metinde yaptığı sesli okuma hataları 3 grupta toplanmaktadır. Bu verilere göre %50 oranıyla en çok yapılan hatanın Yanlış Okuma hatası olduğu görülmektedir. Bu hatayı sırasıyla %41,66 oranıyla Tekrar hatası ve %8,33 oranıyla Atlama hatası takip etmektedir.

Araştırmaya katılan öğrencinin “Bahçede” isimli metinde hata türleri ve yüzdesi Şekil 4.2.1. pasta grafiğinde de gösterilmektedir.



Şekil 4.2.1. “Bahçede” İsimli Metinde Hata Türleri ve Yüzdesi

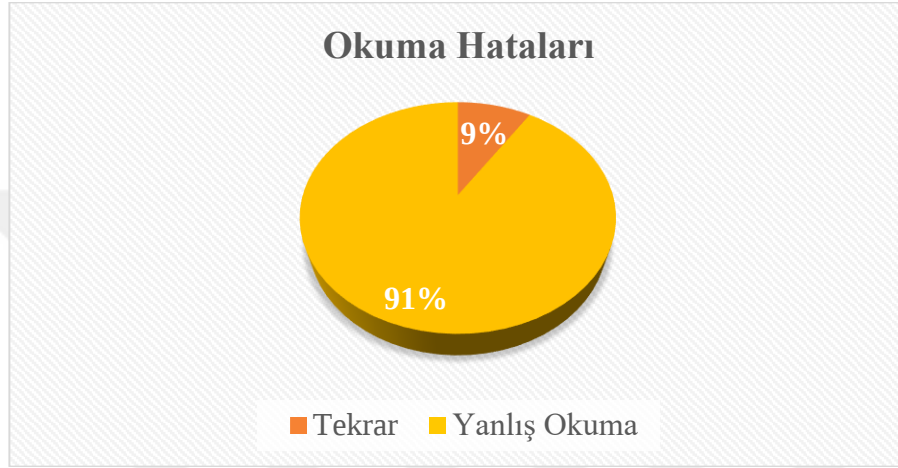
Bahçede metni ile yapılan çalışmaların ardından ertesi gün öğrenci ile yine 2. Sınıf düzeyinde olan ve 66 kelimeden oluşan “Pazar” isimli metinle çalışma yapılmıştır. Öğrencinin 3 farklı metinde göstermiş olduğu okuma düzeyi incelenerek çalışılacak metinlerin uzunluğuna ve sınıf düzeyine karar verilecektir.

Tablo 4.2.4. Öğrencinin Uygulama Öncesi İlkokul 2. Sınıf Düzeyindeki “Pazar” İsimli Metni Okurken Yaptığı Sesli Okuma Hatalarının Frekans ve Yüzdeleri

Sesli Okuma Hataları	f	%
Atlama	-	0
Ekleme	-	0
Tekrar	1	9,09
Duraklama	-	0
Ters çevirme	-	0
Telaffuz	-	0
Yanlış okuma	10	90,90
Toplam	11	100

Tablo 4.2.4.’te görüldüğü üzere öğrencinin 2. Sınıf düzeyindeki 66 kelimelik “Pazar” isimli metinde yaptığı sesli okuma hataları 2 grupta toplanmaktadır. Bu verilere göre %90,90 oranıyla en çok yapılan hatanın Yanlış Okuma hatası olduğu görülmektedir. Bu hatayı sırasıyla %9,09 oranıyla Tekrar hatası takip etmektedir.

Araştırmaya katılan öğrencinin “Pazar” isimli metinde hata türleri ve yüzdesi Şekil 4.2.2. pasta grafiğinde de gösterilmektedir.



Şekil 4.2.2. “Pazar” İsimli Metinde Hata Türleri ve Yüzdesi

Pazar metni ile yapılan çalışmaların ardından ertesi gün öğrenci ile kendi sınıf düzeyi olan 3. Sınıf düzeyinden bir metin çalışması yapılmıştır. Metin 122 kelimeden oluşan “Gamze ve Arkadaşı” isimli metindir. Öğrencinin 3 farklı metinde göstermiş olduğu okuma düzeyi incelenerek çalışılacak metinlerin uzunluğuna ve sınıf düzeyine karar verilecektir.

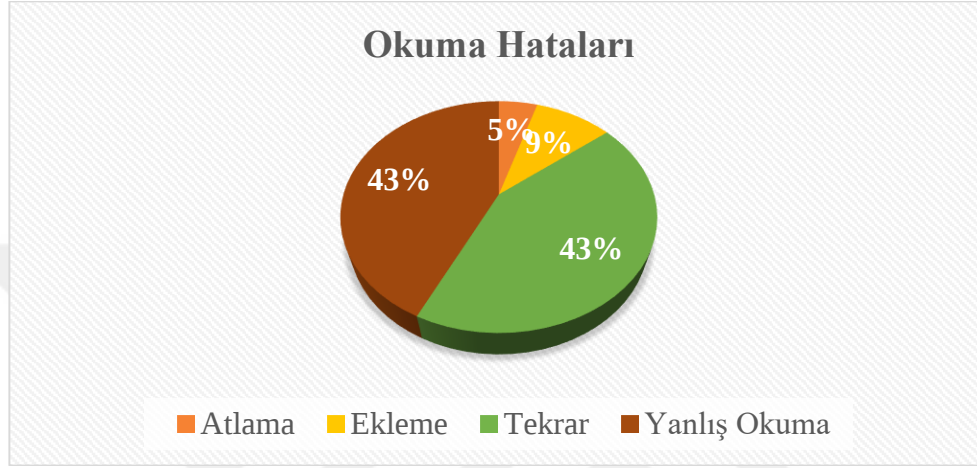
Tablo 4.2.5. Öğrencinin Uygulama Öncesi İlkokul 3. Sınıf Düzeyindeki “Gamze ve Arkadaşı” İsimli Metni Okurken Yaptığı Sesli Okuma Hatalarının Frekans ve Yüzdeleri

Sesli Okuma Hataları	f	%
Atlama	1	4,76
Ekleme	2	9,52
Tekrar	9	42,85
Duraklama	-	0
Ters çevirme	-	0
Telaffuz	-	0
Yanlış okuma	9	42,85
Toplam	21	100

Tablo 4.2.5.’de görüldüğü üzere öğrencinin 3. Sınıf düzeyindeki 122 kelimelik “Gamze ve Arkadaşı” isimli metinde yaptığı sesli okuma hataları 4 grupta toplanmaktadır. Bu verilere

göre %42,85 oranıyla en çok yapılan hataların Yanlış Okuma hatası ve Tekrar hatası olduğu görülmektedir. Bu hatayı sırasıyla %9,52 oranıyla Ekleme hatası ve %4,76 oranıyla Atlama hatası takip etmektedir.

Araştırmaya katılan öğrencinin “Gamze ve Arkadaşı” isimli metinde hata türleri ve yüzdesi Şekil 4.2.3. pasta grafiğinde de gösterilmektedir.



Şekil 4.2.3. “Gamze ve Arkadaşı” İsimli Metinde Hata Türleri ve Yüzdesi

Tablo 4.2.6’da yapılan ara değerlendirme sonucunda öğrencinin doğru okuma oranı gösterilmektedir.

Tablo 4.2.6. Ara Değerlendirme

Kullanılan Metin	Doğru Okuma Oranı
Son Pişmanlık	86

Yapılan ara değerlendirme sonucunda öğrencinin okuduğu “Son Pişmanlık” metnindeki doğruluk oranının %86 olduğu görülmektedir.

Tablo 4.2.7. Ara Değerlendirme Sonuçlarına Göre Hata Oranları

Kullanılan Metin	Doğru Okuma Oranı	Hata Oranı
Son Pişmanlık	86	14

Tablo 4.2.7 incelendiğinde ara değerlendirmede kullanılan metin için doğru okuma oranı görülmektedir. Tabloda “Son Pişmanlık” metni için hata oranı da belirtilmektedir. “Son Pişmanlık” metni için öğrencinin 23 sesli okuma hatası yaptığı görülmüştür. Metin 161 kelimeden oluşmaktadır. Hata oranı hesabına göre $(23 \times 100) / 161$ işlemi yapılmıştır. “Son

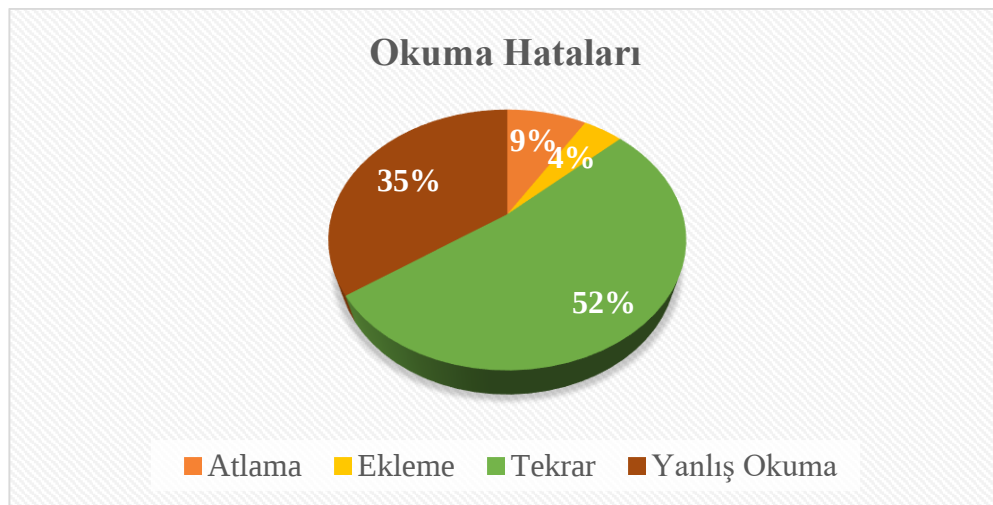
Pişmanlık” metninin hata oranı %14 olarak hesaplanmıştır. Doğruluk için kabaca yüzdelik orandan elde edilen yüzde çıkarılmıştır. %100 - %14 işleminden doğruluk oranı %86 bulunmuştur. Ara değerlendirmedeki hata oranının ön testteki hata oranlarından daha az olduğu görülmektedir.

Tablo 4.2.8. Öğrencinin Uygulama Ortasında İlkokul 3. Sınıf Düzeyindeki “Son Pişmanlık” İsimli Metni Okurken Yaptığı Sesli Okuma Hatalarının Frekans ve Yüzdeleri

Sesli Okuma Hataları	f	%
Atlama	2	8,69
Ekleme	1	4,34
Tekrar	12	52,17
Duraklama	-	0
Ters çevirme	-	0
Telaffuz	-	0
Yanlış okuma	8	34,78
Toplam	23	100

Tablo 4.2.8.’de görüldüğü üzere öğrencinin 3. Sınıf düzeyindeki 161 kelimelik “Son Pişmanlık” isimli metinde yaptığı sesli okuma hataları 4 grupta toplanmaktadır. Bu verilere göre %52,17 oranıyla en çok yapılan hatanın Tekrar hatası olduğu görülmektedir. Bu hatayı sırasıyla %34,78 oranıyla Yanlış Okuma hatası, %8,69 oranıyla Atlama hatası ve %4,34 oranıyla Ekleme hatası takip etmektedir.

Araştırmaya katılan öğrencinin “Son Pişmanlık” isimli metinde hata türleri ve yüzdesi Şekil 4.2.4. pasta grafiğinde de gösterilmektedir.



Şekil 4.2.4. “Son Pişmanlık” İsimli Metinde Hata Türleri ve Yüzdesi

Tablo 4.2.9. Son Test Sonuçları

Kullanılan Metinler	Doğru Okuma Oranı
Bahçede	92
Pazar	88
Gamze ve Arkadaşı	97
Pazar Günü	98

Tablo 4.2.9. incelenerek öğrencinin ön test metinlerindeki doğru okuma oranları belirlenmiştir. Öğrencinin “Bahçede” metni için doğru okuma oranı 92,30 bulunmuştur. “Pazar” metni için doğru okuma oranı 87,87 “Gamze ve Arkadaşı” metni için doğru okuma oranı 96,72 olarak hesaplanmıştır. Ön test metinlerinin yanı sıra son testte öğrencinin sınıf düzeyine uygun olan “Pazar Günü” isimli metni sesli okuması sonucunda bu metin için doğru okuma oranı 97,54 olarak hesaplanmıştır.

Aşağıdaki tabloda hata oranları hesaplanmıştır. Hata oranı hesaplanırken (Hata Sayısı x 100) / Kelime Sayısı formülü kullanılmıştır. Hata oranına göre doğru okuma yüzdesi hesaplanmıştır.

Tablo 4.2.10. Son Test Sonuçlarına Göre Hata Oranları

Kullanılan Metinler	Doğru Okuma Oranı	Hata Oranı
Bahçede	92	8
Pazar	88	12
Gamze ve Arkadaşı	97	3
Pazar Günü	98	2

Tablo 4.2.10’a göre metinlerin hata oranları hesaplanmıştır. “Bahçede” metninde öğrenci toplam 4 sesli okuma hatası yapmıştır. Metnin kelime sayısı 52’dir. Hata oranı hesabına göre $(4 \times 100) / 52$ işlemi yapılmıştır. “Bahçede” metninin hata oranı %8 olarak hesaplanmıştır. Doğruluk için kabaca yüzdelik orandan elde edilen yüzde çıkarılmıştır. $\%100 - \%8$ işleminden doğruluk oranı %92 bulunmuştur. “Pazar” metni için öğrencinin 8 sesli okuma hatası yaptığı görülmüştür. Metin 66 kelimeden oluşmaktadır. Hata oranı hesabına göre $(8 \times 100) / 66$ işlemi yapılmıştır. “Pazar” metninin hata oranı %12 olarak hesaplanmıştır. Doğruluk için kabaca yüzdelik orandan elde edilen yüzde çıkarılmıştır. $\%100 - \%12$ işleminden doğruluk oranı %88 bulunmuştur. “Gamze ve Arkadaşı” metni için öğrencinin 4 sesli okuma hatası yaptığı görülmüştür. Metin 122 kelimeden oluşmaktadır. Hata oranı hesabına göre $(4 \times 100) / 122$ işlemi yapılmıştır. “Gamze ve Arkadaşı” metninin hata oranı %3 olarak hesaplanmıştır. Doğruluk için kabaca yüzdelik orandan elde edilen yüzde çıkarılmıştır. $\%100 - \%3$ işleminden doğruluk oranı %97 bulunmuştur. “Pazar Günü” metni

için öğrencinin 3 sesli okuma hatası yaptığı görülmüştür. Metin 122 kelimeden oluşmaktadır. Hata oranı hesabına göre $(3 \times 100) / 122$ işlemi yapılmıştır. “Pazar Günü” metninin hata oranı %2 olarak hesaplanmıştır. Doğruluk için kabaca yüzdelik orandan elde edilen yüzde çıkarılmıştır. %100 - %2 işleminden doğruluk oranı %98 bulunmuştur. Son test verilerinde hata oranları incelendiğinde tüm metinlerin hata oranlarında azalmanın olduğu görülmektedir. Veriler incelendiğinde “Bahçede”, “Pazar”, “Gamze ve Arkadaşı” metinlerinde doğru okuma düzeylerinde artışın olduğu görülmektedir.

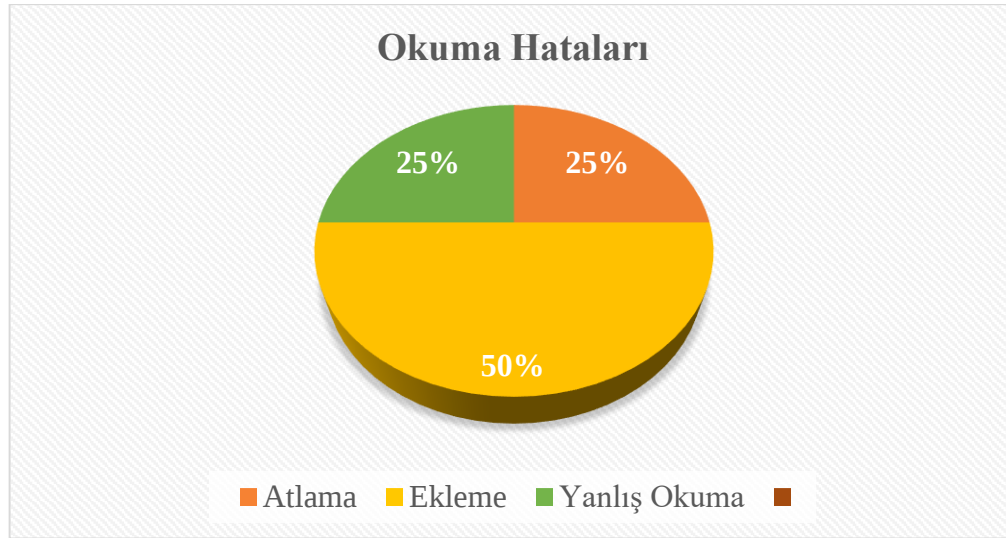
Son test metinlerinde yapılan sesli okuma hataları ve bu hataların oranları aşağıda gösterilmektedir.

Tablo 4.2.11. Öğrencinin Uygulama Sonrası İlkokul 2. Sınıf Düzeyindeki “Bahçede” İsimli Metni Okurken Yaptığı Sesli Okuma Hatalarının Frekans ve Yüzdeleri

Sesli Okuma Hataları	f	%
Atlama	1	25
Ekleme	2	50
Tekrar	-	0
Duraklama	-	0
Ters çevirme	-	0
Telaffuz	-	0
Yanlış okuma	1	25
Toplam	4	100

Tablo 4.2.11.’de görüldüğü üzere öğrencinin 2. Sınıf düzeyindeki 52 kelimelik “Bahçede” isimli metinde yaptığı sesli okuma hataları 3 grupta toplanmaktadır. Bu verilere göre %50 oranıyla en çok yapılan hatanın Ekleme Okuma hatası olduğu görülmektedir. Bu hatayı sırasıyla %25 oranıyla Yanlış Okuma hatası ve Atlama hatası takip etmektedir.

Araştırmaya katılan öğrencinin “Bahçede” isimli metinde hata türleri ve yüzdesi Şekil 4.2.5. pasta grafiğinde de gösterilmektedir.



Şekil 4.2.5. “Bahçede” İsimli Metinde Hata Türleri ve Yüzdesi

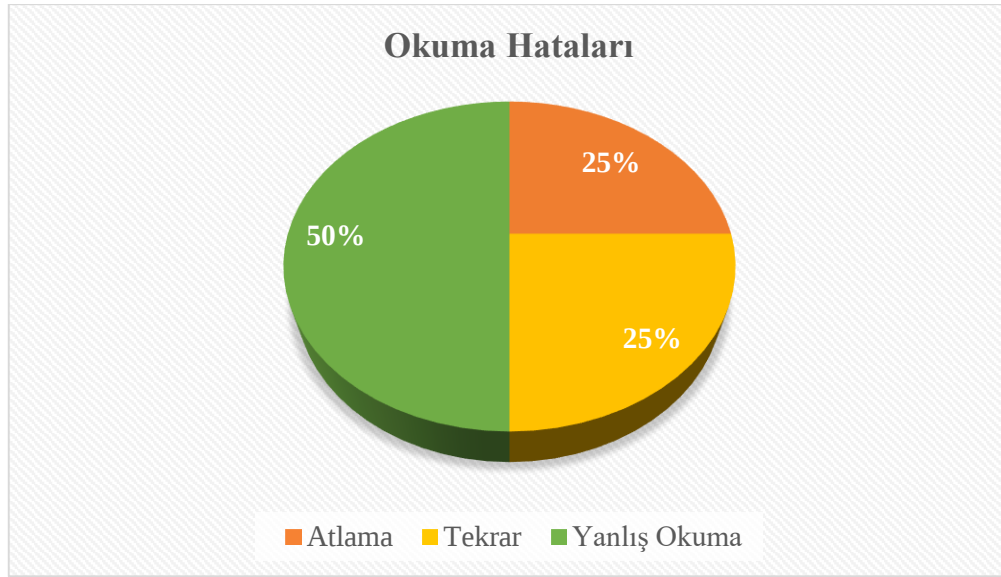
Bahçede metni ile yapılan çalışmaların ardından ertesi gün öğrenci ile yine 2. Sınıf düzeyinde olan ve 66 kelimeden oluşan “Pazar” isimli metinle çalışma yapılmıştır. Öğrencinin 3 farklı metinde göstermiş olduğu okuma düzeyi incelenmiştir.

Tablo 4.2.12. Öğrencinin Uygulama Sonrası İlkokul 2. Sınıf Düzeyindeki “Pazar” İsimli Metni Okurken Yaptığı Sesli Okuma Hatalarının Frekans ve Yüzdeleri

Sesli Okuma Hataları	f	%
Atlama	2	25
Ekleme	-	0
Tekrar	2	25
Duraklama	-	0
Ters çevirme	-	0
Telaffuz	-	0
Yanlış okuma	4	50
Toplam	8	100

Tablo 4.2.12.’de görüldüğü üzere öğrencinin 2. Sınıf düzeyindeki 66 kelimelik “Pazar” isimli metinde yaptığı sesli okuma hataları 3 grupta toplanmaktadır. Bu verilere göre %50 oranıyla en çok yapılan hatanın Yanlış Okuma hatası olduğu görülmektedir. Bu hatayı sırasıyla %25 oranıyla Tekrar ve Atlama hatası takip etmektedir.

Araştırmaya katılan öğrencinin “Pazar” isimli metinde hata türleri ve yüzdesi Şekil 4.2.6. pasta grafiğinde de gösterilmektedir.



Şekil 4.2.6. “Pazar” İsimli Metinde Hata Türleri ve Yüzdesi

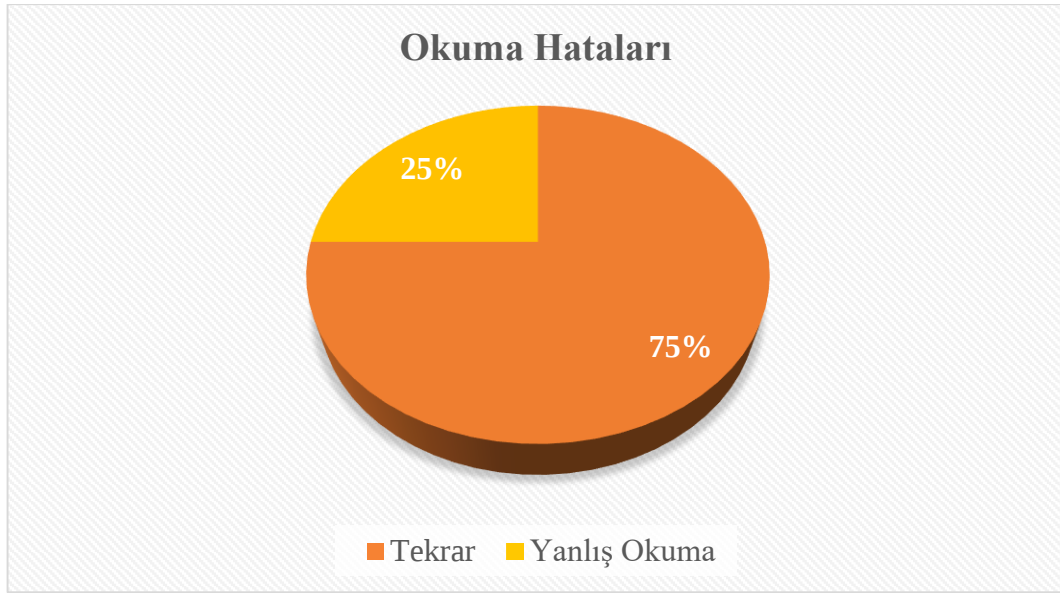
Pazar metni ile yapılan çalışmaların ardından ertesi gün öğrenci ile kendi sınıf düzeyi olan 3. Sınıf düzeyinden bir metin çalışması yapılmıştır. Metin 122 kelimeden oluşan “Gamze ve Arkadaşı” isimli metindir. Öğrencinin 3 farklı metinde göstermiş olduğu okuma düzeyi incelenmiştir.

Tablo 4.2.13. Öğrencinin Uygulama Sonrası İlkokul 3. Sınıf Düzeyindeki “Gamze ve Arkadaşı” İsimli Metni Okurken Yaptığı Sesli Okuma Hatalarının Frekans ve Yüzdeleri

Sesli Okuma Hataları	f	%
Atlama	0	0
Ekleme	0	0
Tekrar	3	75
Duraklama	-	0
Ters çevirme	-	0
Telaffuz	-	0
Yanlış okuma	1	25
Toplam	4	100

Tablo 4.2.13.’te görüldüğü üzere öğrencinin 3. Sınıf düzeyindeki 122 kelimelik “Gamze ve Arkadaşı” isimli metinde yaptığı sesli okuma hataları 2 grupta toplanmaktadır. Bu verilere göre %75 oranıyla en çok yapılan hataların Tekrar hatası olduğu görülmektedir. Bu hatayı sırasıyla %25 oranıyla Yanlış Okuma hatası takip etmektedir.

Araştırmaya katılan öğrencinin “Gamze ve Arkadaşı” isimli metinde hata türleri ve yüzdesi Şekil 4.2.7. pasta grafiğinde de gösterilmektedir.



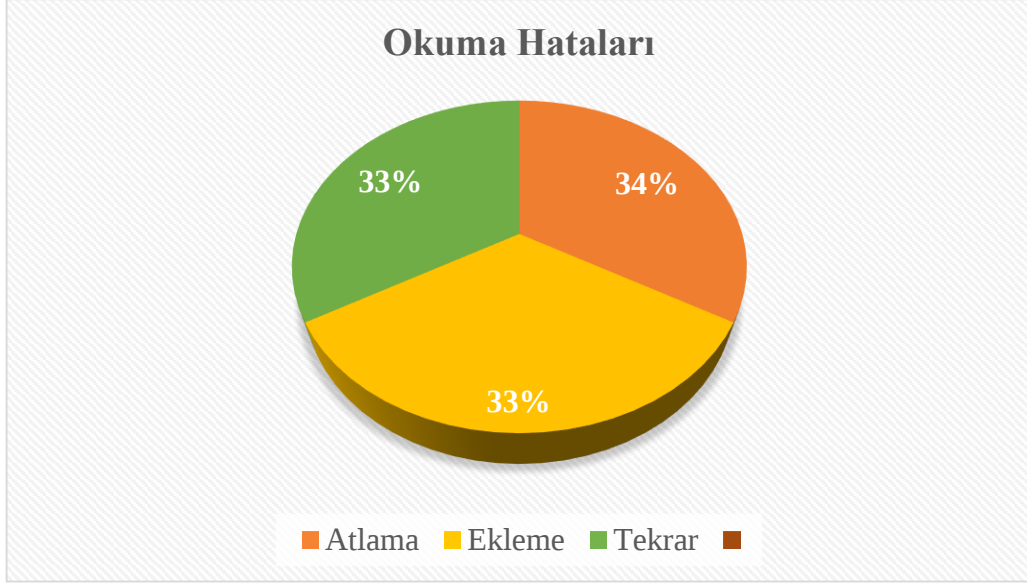
Şekil 4.2.7. “Gamze ve Arkadaşı” İsimli Metinde Hata Türleri ve Yüzdesi

Tablo 4.2.14. Öğrencinin Uygulama Sonrası İlkokul 3. Sınıf Düzeyindeki “Pazar Günü” İsimli Metni Okurken Yaptığı Sesli Okuma Hatalarının Frekans ve Yüzdeleri

Sesli Okuma Hataları	f	%
Atlama	1	33,33
Ekleme	1	33,33
Tekrar	1	33,33
Duraklama	-	0
Ters çevirme	-	0
Telaffuz	-	0
Yanlış okuma	-	-
Toplam	3	100

Tablo 4.2.14.’te görüldüğü üzere öğrencinin 3. Sınıf düzeyindeki 122 kelimelik “Pazar Günü” isimli metinde yaptığı sesli okuma hataları 3 grupta toplanmaktadır. Bu verilere göre okuma hatalarının %33,33 oranıyla Atlama, Ekleme ve Tekrar hatası olduğu görülmektedir. Öğrencinin ön test ve son test puanları arasındaki sesli okuma hatalarında değişim aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Araştırmaya katılan öğrencinin “Pazar Günü” isimli metinde hata türleri ve yüzdesi Şekil 4.2.8. pasta grafiğinde de gösterilmektedir.



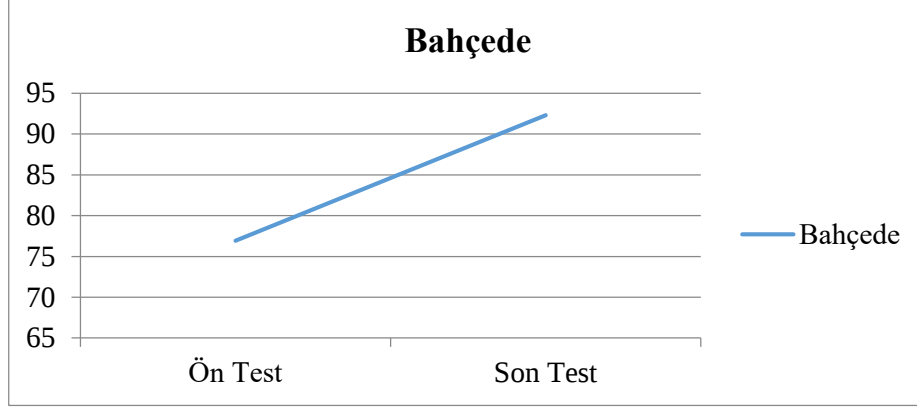
Şekil 4.2.8. “Pazar Günü” İsimli Metinde Hata Türleri ve Yüzdesi

Tablo 4.2.15. Okuma Hatalarında Görülen Değişim

Okuma Hataları	Ön Test	Ara Değerlendirme	Son Test	Ön Test-Son Test Farkı	Değişim
Atlama	2	2	4	2	-%100
Ekleme	2	1	3	1	-%50
Tekrar	15	12	6	9	%60
Yanlış Okuma	25	8	6	19	%76
TOPLAM	44	23	19	31	%70

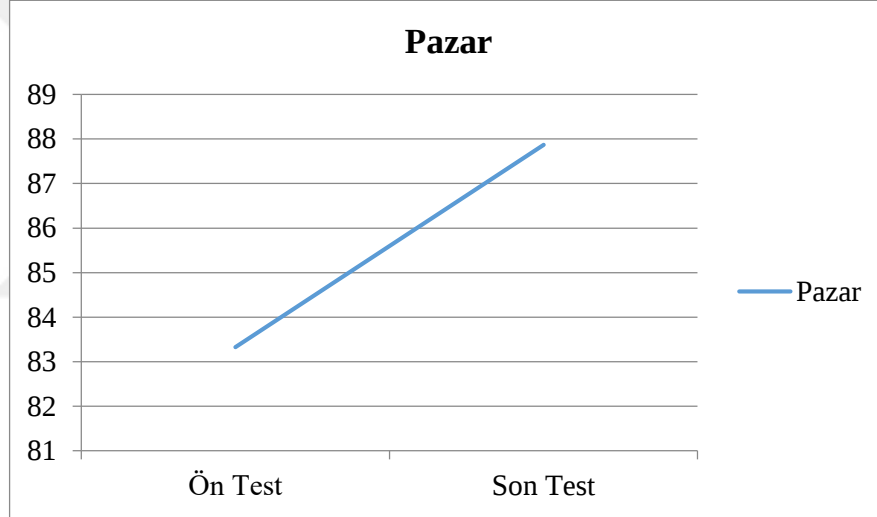
Tablo 4.2.15 incelendiğinde uygulama sonrasında yapılan okuma hatalarının değişiminin gösterildiği betimsel istatistik verileri sunulmuştur. Bu verilere göre uygulama sonrasında yapılan okuma hatalarında %70 oranında azalma olduğu görülmektedir. Yanlış okuma tüm değerlendirmeler sonucunda yapılan en çok hata “Ekleme” ise en az hata olarak tespit edilmiştir. Uygulamalar sonucunda en çok yapılan hata türü olan yanlış okuma hatasında azalma olduğu görülmektedir. “Yanlış Okuma” hata türünde %76 oranında bir azalmanın olduğu görülmektedir. Ayrıca hata türlerinden “Tekrar” hatasında da %60 oranında bir azalmanın olduğu görülmektedir. Buna karşılık ekleme ve atlama hatasında bir artışın olduğu görülmektedir. Hatalarda toplam değişim incelendiğinde hata sayısında genel anlamda bir azalmanın olduğu görülmektedir.

Doğru okuma puanlarının ön test ve son test sonuçlarının grafikte gösterimi aşağıdaki gibidir;



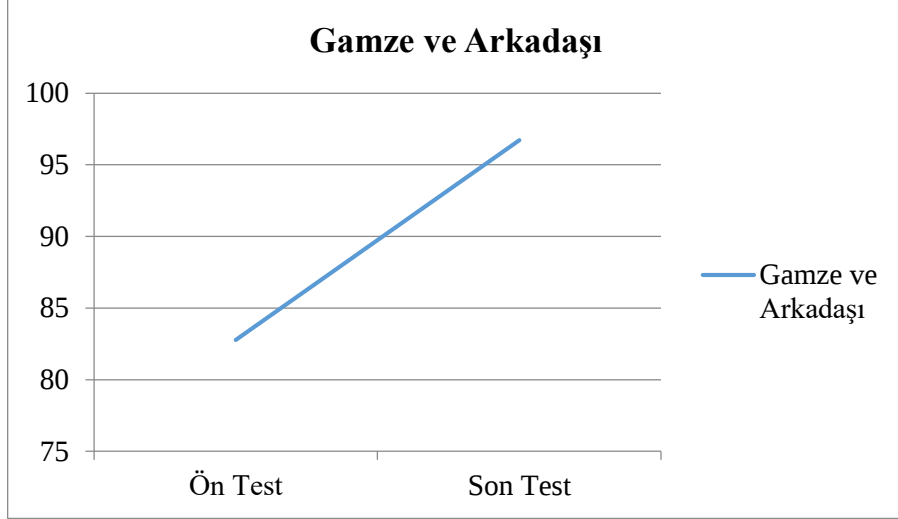
Grafik 4.2.9. Bahçede Metni Doğru Okuma Becerisinin Gelişimi

Grafik 4.2.9’da “Bahçede” metninde öğrencinin doğru okuma becerisinin ön test ve son test ölçümlerindeki değişim gösterilmektedir. Grafik incelendiğinde öğrencinin doğru okuma becerisinin 76,92’den 92’ye yükseldiği görülmektedir.



Grafik 4.2.10. Pazar Metni Doğru Okuma Becerisinin Gelişimi

Grafik 4.2.10’da “Pazar” metninde öğrencinin doğru okuma becerisinin ön test ve son test ölçümlerindeki değişim gösterilmektedir. Grafik incelendiğinde öğrencinin doğru okuma becerisinin 83,33’ten 88’e yükseldiği görülmektedir.



Grafik 4.2.11. Gamze ve Arkadaşı Metni Doğru Okuma Becerisinin Gelişimi

Grafik 4.2.11’de “Gamze ve Arkadaşı” metninde öğrencinin doğru okuma becerisinin ön test ve son test ölçümlerindeki değişim gösterilmektedir. Grafik incelendiğinde öğrencinin doğru okuma becerisinin 82,78’den 97’ye yükseldiği görülmektedir.

4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

“Prozodi öğretimini içeren bir öğretim programı okuma güçlüğü olan bir ilkokul üçüncü sınıf öğrencisinin okuma prozodisi üzerinde etkili midir?” Sorusu araştırmanın üçüncü alt problemini oluşturmaktadır. Bu alt probleme ilişkin olarak ön uygulama ve son uygulamada öğrencinin okuma prozodisi ölçülmüştür. Ölçüm sonuçları aşağıdaki tabloda gösterilmektedir.

4.3.1. Öğrencinin Uygulama Öncesinde Prozodik Okuma Ölçeğinden Aldığı Puanlar

Kullanılan Metinler	Prozodik Okuma Puanları
Bahçede	20
Pazar	9
Gamze ve Arkadaşı	18

Tablo 4.3.1. incelendiğinde uygulama öncesinde yapılan sesli okumalara ait videolar incelendiğinde öğrencinin Prozodik Okuma Ölçeği’nin maddelerinden Bahçede metni için toplam 20 puan aldığı görülmektedir. Prozodik olarak yeterli görülebilmek için ölçekten %50’nin üzerinde puan alınması gerekmektedir. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 60 puandır. Öğrencinin Bahçede metni için aldığı toplam puan ölçekten alınabilecek en yüksek

puan olan 60 puanın %50'si olan 30 puanın altındadır. Bu nedenle öğrencinin Bahçede metni için prozodik olarak yeterli olmadığı söylenebilir. Öğrencinin Pazar isimli metinde yaptığı sesli okuma kayıtları incelendiğinde bu metinden aldığı puanın 30 puandan az olduğu görülmektedir. Prozodik Okuma Ölçeği'nden alınan puan 30 puanın altında olduğu için öğrencinin ön testte okuduğu Pazar isimli metinde prozodik olarak yeterli olmadığı söylenebilir. Öğrenciye ön testte uygulanan 3. Sınıf düzeyindeki Gamze ve Arkadaşı metninin sesli okuma kayıtları incelenerek doldurulan Prozodik Okuma Ölçeği sonucunda öğrencinin ölçekten 18 puan aldığı görülmektedir. Prozodik Okuma Ölçeği'nden alınan puanın %50 ve üzerinde olması durumunda öğrencinin okuması prozodik açıdan yeterli kabul edilmektedir. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 60 puan olduğundan bu puanın %50'si 30 puandır. 30 puan ve üzerinde puana sahip öğrenciler prozodik açıdan yeterli sayılmaktadır. Öğrencinin metinden aldığı puan 18 olduğu için prozodik açıdan yetersiz olarak değerlendirilmiştir. Öğrenciye ön testte uygulanan üç metin incelenmiş ve öğrencinin prozodik yeterlilik açısından üç metinde de yetersiz olduğu görülmüştür. Bu verilerden yola çıkarak öğrencinin prozodi becerisinde olan durumunun üç metinde de tutarlılık gösterdiği söylenebilir. Prozodik okuma öğrencinin uygun hızda, doğrulukta ve noktalama işaretlerine dikkat edilerek ifadeli bir şekilde okumasını ifade etmektedir. Bu verilerden yola çıkarak öğrencinin doğru okuma, uygun hızda okuma ve ifadeli okuma becerilerinde güçlükler yaşadığı söylenebilir. Keskin ve Baştuğ tarafından hazırlanan Prozodik Okuma Ölçeği'nin maddelerinin çoğunda yetersizlik gösterdiği görülen öğrencinin prozodik açıdan yetersiz olduğu söylenebilir.

Tablo 4.3.2. Ara Değerlendirmede Öğrencinin Prozodik Okuma Ölçeğinden Aldığı Puan

Kullanılan Metin	Prozodik Okuma Puanı
Son Pişmanlık	21

Tablo 4.3.2'de ön testin ardından başlanan uygulama sürecinin 12 saat uygulama yapıldıktan sonra bir ara değerlendirme yapılmıştır. Yapılan bu ara değerlendirmede kullanılan metin Son Pişmanlık isimli metin ile ilgili sesli okuma kayıtları incelenerek Prozodik Okuma Ölçeği doldurulmuştur. Bu değerlendirme sonucunda öğrencinin ölçekten 21 puan aldığı görülmektedir. Ara değerlendirmede öğrencinin aldığı prozodi puanı 30 puanın altında olduğu için prozodik açıdan yetersizliğin devam ettiğini göstermektedir. Ön testte kullanılan metinlerin prozodik okuma puanları incelendiğinde Bahçede metninin prozodi puanının 20,

Pazar metninin prozodi puanının 9, Gamze ve Arkadaşı metninin prozodi puanının 18 olduğu görülmüştür. Ara değerlendirmede kullanılan metinden alınan prozodi puanının 21 puandır. Bu puanın ön testteki prozodi puanlarından daha fazla olduğu görülmektedir. Bu süreçte uygulanan etkinliklerin öğrencide değişim sağlandığı görülmektedir.

Tablo 4.3.3. Uygulama Sonrasında Öğrencinin Prozodik Okuma Ölçeğinden Aldığı Puanlar

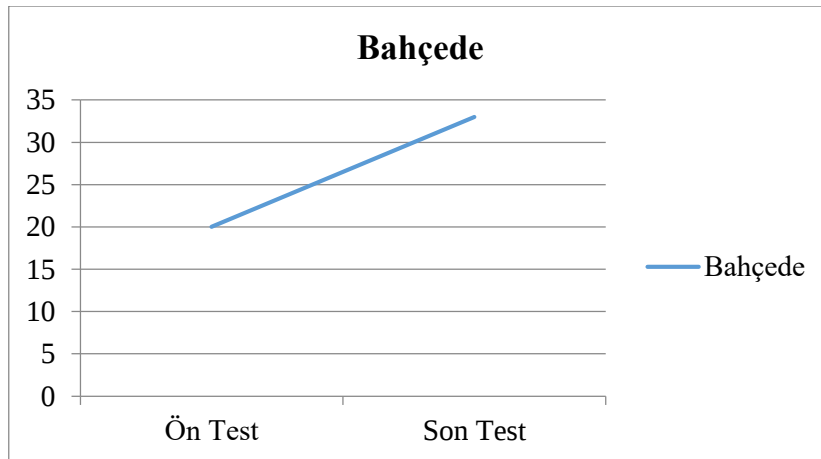
Kullanılan Metinler	Prozodik Okuma Puanları
Bahçede	33
Pazar	31
Gamze ve Arkadaşı	30
Pazar Günü	31

Tablo 4.3.3. incelendiğinde öğrencinin uygulama sonrasında prozodik okuma ölçeğinden aldığı puanlar görülmektedir. Öğrenci ile yapılan öğretim etkinliklerinin ardından son test uygulaması yapılmıştır. Son testte ön testte uygulanan metinlerin aynısını tekrar okuması sağlanmıştır. Ön testteki metinlerin yanı sıra 3. Sınıf düzeyinde 122 kelimelik Pazar Günü isimli bir metnin daha sesli okunması sağlanmıştır. Öğrencinin daha önce okumadığı bir metindeki doğru okuma oranı, okuma hızı, prozodi puanı ve okuduğunu anlama becerisi gözlenmiştir. Son test verileri incelendiğinde öğrencinin Bahçede metninden 33 puan aldığı görülmektedir. Prozodik Okuma Ölçeği'ne göre 30 puan ve üzerinde puan alan öğrenciler prozodi açısından yeterli görülmektedir. Öğrenci Bahçede metninden 33 puan aldığı için prozodik açıdan yeterli olduğu söylenebilir. Ön testte uygulanan ikinci metin Pazar isimli metindir. Bu metnin sesli okuma kayıtları incelendiğinde öğrencinin 31 puan aldığı görülmektedir. Öğrenci 30 puanın üzerinde puan aldığı için Pazar metni için de prozodik açıdan yeterli olduğu söylenebilir. Bahçede ve Pazar isimli metinler öğrencinin sınıf düzeyinin bir alt sınıf düzeyine uygun olan 2. Sınıf seviyesinde metinlerdir.

Öğrencinin uygulama etkinliklerinin ardından ikinci sınıf düzeyindeki metinlerde prozodik yeterliliğinin arttığı söylenebilir. Bu metinler için ön test verileri incelendiğinde öğrencinin Bahçede metninden 20 puan aldığı görülmektedir. Ön testte 30 puanın altında puan alan öğrenci prozodik açıdan yetersiz iken son testte prozodi puanında artış olduğu görülmektedir. Bu artış ile birlikte öğrencinin prozodik yeterliliğinin de değiştiği prozodik açıdan yeterli duruma geldiği söylenebilir. Pazar metninden ise ön testte 9 puan almıştır. Prozodik açıdan yetersiz bir puan olduğu söylenebilir. Bu puan 30 puanın epey aşağısında kalmıştır. Son test verileri incelendiğinde ise öğrencinin prozodi becerilerinde gelişme

olduğu söylenebilir. Öğrenci son testte aynı metinden 31 puan almıştır. Bu puan öğrencinin prozodik açıdan yeterli hâle geldiğini göstermektedir. Bu metinlerin ardından öğrencinin kendi sınıf düzeyi olan 3. Sınıf düzeyinde bir metinle okuma yapılmıştır. Gamze ve Arkadaşı isimli bu metinde öğrencinin ön test verileri incelendiğinde prozodi becerilerinin yetersiz olduğu görülmüştür. Öğrenci ön testte Prozodik Okuma Ölçeği’nden 18 puan almıştır. Bu puan 30 puanın altında olduğu için öğrencinin Gamze ve Arkadaşı metni için okuması prozodik açıdan yetersizdir. Son test puanları incelendiğinde öğrencinin 31 puan aldığı görülmektedir. Öğrencinin 2. Sınıf düzeyindeki metinlerden sonra 3. Sınıf düzeyindeki metinde de prozodi becerilerinde gelişme olduğu görülmektedir. Son test sürecinde öğrencinin ön testte okuduğu metinlerden farklı olan bir metinde okuma prozodisinin nasıl olduğunu belirlemek amacıyla yine 3. Sınıf düzeyinde 122 kelimelik Pazar Günü isimli bir metin okutturulmuştur. Bu metindeki sesli okuma kayıtları incelendiğinde öğrencinin 31 puan aldığı görülmektedir. 3. Sınıf düzeyindeki Pazar Günü isimli metinden aldığı puan incelendiğinde öğrencinin 30 puanın üzerinde puan aldığı görülmektedir. Bu da öğrencinin prozodik açıdan yeterli olduğu şeklinde yorumlanabilir. Son test sonuçları incelendiğinde ön testte okunan tüm metinlerde öğrencinin gelişme gösterdiği son test puanlarında artış olduğu ve prozodik açıdan yetersiz düzeyde olan öğrencinin uygulama sonrasında aldığı puanlara göre prozodik açıdan yeterli hâle geldiği görülmektedir.

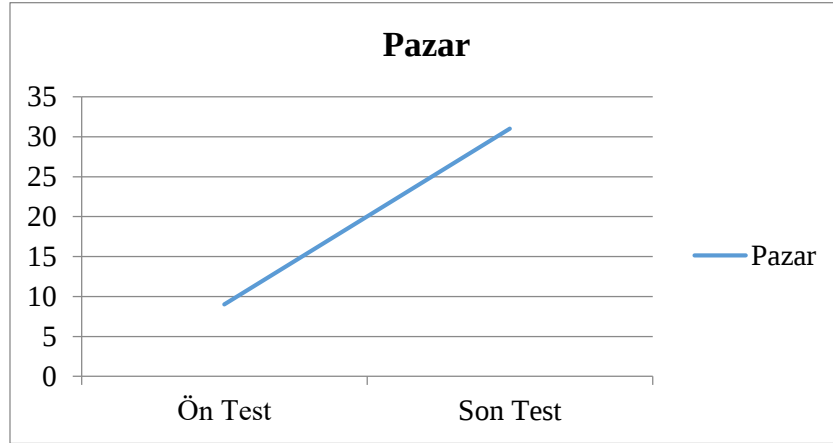
Prozodik okuma puanlarının ön test ve son test sonuçlarının grafikte gösterimi aşağıdaki gibidir;



Grafik 4.3.1. Bahçede Metni Prozodik Okuma Becerisinin Gelişimi

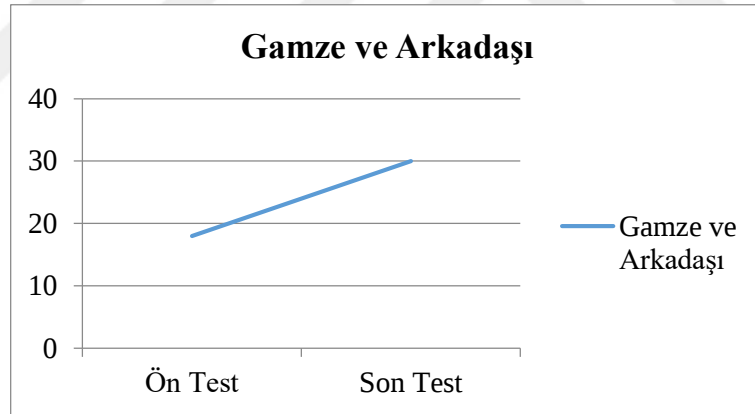
Grafik 4.3.1’de “Bahçede” metninde öğrencinin prozodik okuma becerisinin ön test ve son test ölçümlerindeki değişim gösterilmektedir. Grafik incelendiğinde öğrencinin prozodik

okuma becerisinin 20 puandan 33 puana yükseldiği görülmektedir.



Grafik 4.3.2. Pazar Metni Prozodik Okuma Becerisinin Gelişimi

Grafik 4.3.2’de “Pazar” metninde öğrencinin prozodik okuma becerisinin ön test ve son test ölçümlerindeki değişim gösterilmektedir. Grafik incelendiğinde öğrencinin prozodik okuma becerisinin 9 puandan 31 puana yükseldiği görülmektedir.



Grafik 4.3.3 Gamze ve Arkadaşı Metni Prozodik Okuma Becerisinin Gelişimi

Grafik 4.3.3’de “Gamze ve Arkadaşı” metninde öğrencinin prozodik okuma becerisinin ön test ve son test ölçümlerindeki değişim gösterilmektedir. Grafik incelendiğinde öğrencinin prozodik okuma becerisinin 18 puandan 30 puana yükseldiği görülmektedir.

4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

“Prozodi öğretimini içeren bir öğretim programı okuma güçlüğü olan bir ilkokul üçüncü sınıf öğrencisinin okuduğunu anlama becerisi üzerinde etkili midir?” Sorusu araştırmanın üçüncü alt problemini oluşturmaktadır. Bu alt probleme ilişkin olarak ön uygulama ve son

uygulamada öğrencinin okuduğunu anlama becerisi ölçülmüştür. Ölçüm sonuçları aşağıdaki tabloda gösterilmektedir.

Tablo 4.4.1. Ön Test Sonuçları

Kullanılan Metinler	Okuduğunu Anlama Yüzdesi
Bahçede	50
Pazar	50
Gamze ve Arkadaşı	66,66

Tablo 4.4.1.'de öğrencinin ön test verilerindeki okuduğunu anlama yüzdesi gösterilmektedir. Öğrencinin ön test sonuçları incelendiğinde “Bahçede” metni için %50 olduğu görülmektedir. Öğrencinin bu metin için okuduğunu anlama düzeyi “Endişe” düzeyindedir. “Pazar” metni incelendiğinde öğrencinin bu metinden aldığı okuduğunu anlama yüzdesinin de %50 olduğu görülmektedir. Öğrencinin “Pazar” metni için de okuduğunu anlama düzeyi “Endişe” düzeyindedir. “Gamze ve Arkadaşı” isimli metnin okuduğunu anlama yüzdesi incelendiğinde %66,66 olduğu görülmektedir. Bu sonuç da %75'in altında olduğu için bu metin için de okuduğunu anlama düzeyinin “Endişe” düzeyinde olduğu söylenebilir.

Tablo 4.4.2. Ara Değerlendirme Sonuçları

Kullanılan Metin	Okuduğunu Anlama Yüzdesi
Son Pişmanlık	50

Tablo 4.4.2.'ye göre ara değerlendirme sonuçları incelendiğinde öğrencinin okuduğunu anlama yüzdesinin %50 olduğu görülmektedir. “Son Pişmanlık” metni için öğrencinin okuduğunu anlama düzeyi “Endişe” düzeyindedir.

Tablo 4.4.3. Son Test Sonuçları

Kullanılan Metinler	Okuduğunu Anlama Yüzdesi
Bahçede	80
Pazar	80
Gamze ve Arkadaşı	75
Pazar Günü	91,66

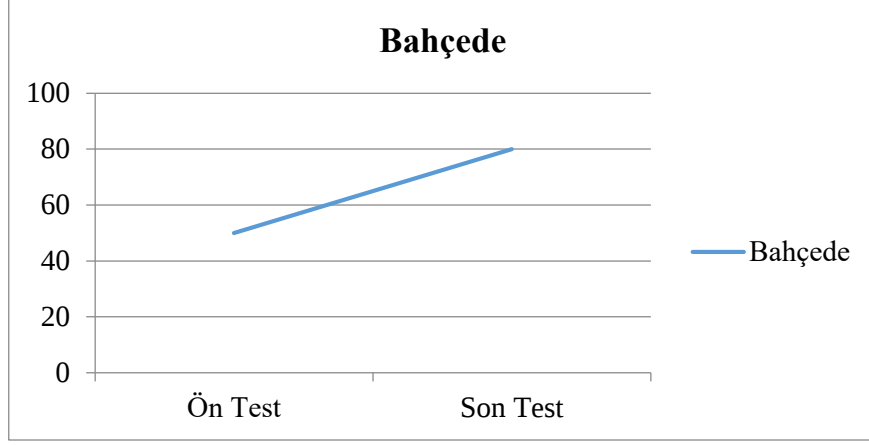
Tablo 4.4.3 incelendiğinde öğrencinin son test puanlarında “Bahçede” metninde okuduğunu anlama yüzdesinin %80 olduğu görülmektedir. Anlama yüzdesi %75'in üzerinde olduğu için öğrencinin okuduğunu anlama seviyesi “Öğretim” düzeyindedir. Ön test sonuçlarında “Endişe” düzeyinde olan öğrenci uygulama sonrasında “Öğretim” düzeyine yükselmiştir.

“Pazar” metni incelendiğinde okuduğunu anlama yüzdesinin %80 olduğu görülmektedir. “Pazar” metni için de öğrencinin okuduğunu anlama düzeyi “Endişe” düzeyinden “Öğretim” düzeyine yükselmiştir. Gamze ve Arkadaşı metni için öğrencinin okuduğunu anlama yüzdesi %75 olarak bulunmuştur. Öğrenci bu metin için de “Endişe” düzeyinden “Öğretim” düzeyine yükselmiştir. Ön testteki metinlerin yanı sıra 3. Sınıf seviyesine uygun olan “Pazar Günü” isimli metni okuyan öğrencinin okuduğunu anlama yüzdesinin %91,66 olduğu görülmüştür. Öğrencinin yüzdesi %90’ın üzerinde olduğu için “Serbest okuma” düzeyinde olduğu söylenebilir.

Son uygulama sonuçları incelendiğinde öğrencinin kendi sınıf düzeyinin altındaki sınıf düzeyinden olan “Pazar” metnini yeniden okuması istenmiştir. Öğrencinin 2. Sınıf düzeyinden olan ve 66 kelimeden oluşan bu metinde bir dakikada 57 kelime okuduğu görülmektedir. Öğrencinin ön uygulamada aynı metni okurken bir dakikada 27 kelime okuduğu görülmektedir. Aynı metni okuma esnasında 1 dakikalık sürede okuduğu kelime sayısında artış olduğu görülmektedir. Bu verilerden yola çıkarak öğrencinin okuma hızında artış olduğu söylenebilir. Okuduğu metinde yaptığı okuma hatalarının 8 olduğu görülmektedir. Ön uygulamada öğrencinin 7 okuma hatası yaptığı görülmüştür. Öğrencinin “Pazar” metnini okurken bir dakikada yaptığı okuma hatalarında azalma görülmemiştir. Verilerin geneli incelendiğinde öğrencinin “Pazar” metnini son uygulamada daha kısa sürede okuduğu ve bu metinde ön uygulamaya göre daha az okuma hatası yaptığı görülmüştür. Son uygulama sonuçları incelendiğinde öğrencinin “Pazar” metni için doğru okuma oranının %86 olduğu görülmektedir. Ön test sonuçlarında aynı metin için doğru okuma oranı %74 olarak bulunmuştur. Öğrenciye uygulanan öğretim programının ardından yapılan son test verileri incelendiğinden doğru okuma oranında artış olduğu görülmektedir. Ön test verilerinde öğrencinin düzeyi %90’ın altında olduğu için Endişe düzeyindedir. Son test verilerinde öğrencinin doğru okuma oranı yine %90’ın altında kalmıştır. Ancak okuma oranının %74’ten %86’ya çıktığı görülmektedir. Okuma oranında az da olsa bir yükselişin olduğu görülmektedir. Bu verilerden yola çıkarak yapılan müdahale sonucunda öğrencinin “Pazar” metni için okuma hatalarının azaldığı, metni daha kısa sürede okuduğu ve okuma oranının artış gösterdiği söylenebilir. Bu durum uygulanan öğretim programının akıcı okuma becerisine olumlu yönde katkılarının olduğunu göstermektedir.

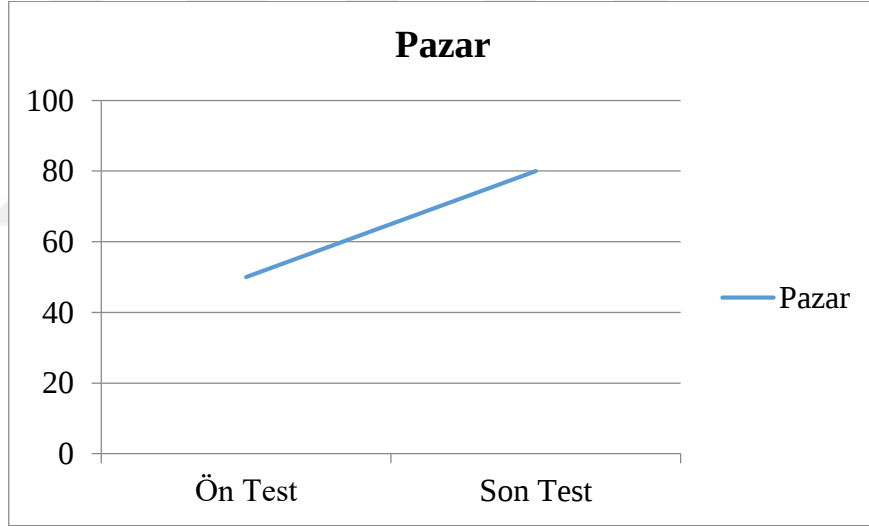
Son uygulama sonuçları incelendiğinde öğrencinin kendi sınıf düzeyine uygun olan 122 kelimeden oluşan “Gamze ve Arkadaşı” isimli metni okuması istenmiştir. Öğrencinin 3. Sınıf düzeyinden olan ve 122 kelimeden oluşan bu metinde bir dakika içinde 60 kelime okuduğu görülmektedir. 60 kelimeden 1 kelimeyi hatalı okumuştur. Okuma hızı hesaplanırken öğrencinin bir dakikada okuduğu topla kelime sayısından hatalı okuduğu kelime sayısı çıkarılmıştır. “Gamze ve Arkadaşı” metni için öğrencinin okuma hızı 59 bulunmuştur. Okuma hızının yüzdelik oranı incelendiğinde öğrencinin doğru okuma oranı %98 olarak bulunmuştur. Öğrencinin ön uygulamada aynı metni okurken bir dakikada 30 kelime okuduğu görülmektedir. Aynı metni okuma esnasında 1 dakikalık sürede okuduğu kelime sayısında artış olduğu görülmektedir. Bu verilerden yola çıkarak öğrencinin okuma hızında artış olduğu söylenebilir. Okuduğu metinde yaptığı okuma hatalarının 1 olduğu görülmektedir. Ön uygulamada öğrencinin 5 okuma hatası yaptığı görülmüştür. Öğrencinin “Gamze ve Arkadaşı” metnini okurken bir dakikada yaptığı okuma hatalarında azalma olduğu görülmektedir. Verilerin geneli incelendiğinde öğrencinin “Gamze ve Arkadaşı” metnini son uygulamada daha kısa sürede okuduğu ve bu metinde ön uygulamaya göre daha az okuma hatası yaptığı görülmüştür. Son uygulama sonuçları incelendiğinde öğrencinin “Gamze ve Arkadaşı” metni için doğru okuma oranının %98 olduğu görülmektedir. Ön test sonuçlarında aynı metin için doğru okuma oranı %83 olarak bulunmuştur. Öğrenciye uygulanan öğretim programının ardından yapılan son test verileri incelendiğinden doğru okuma oranında artış olduğu görülmektedir. Ön test verilerinde öğrencinin düzeyi %90’ın altında olduğu için Endişe düzeyindedir. Son test verilerinde öğrencinin doğru okuma oranı yine %95’in üzerine çıkmıştır. Öğrencinin kendi sınıf düzeyindeki metin için okuma düzeyinin Endişe düzeyinden Serbest okuma düzeyine çıktığı görülmektedir. Bu verilerden yola çıkarak yapılan müdahale sonucunda öğrencinin “Gamze ve Arkadaşı” metni için okuma hatalarının azaldığı, metni daha kısa sürede okuduğu ve okuma oranının artış gösterdiği söylenebilir. Bu durum uygulanan öğretim programının akıcı okuma becerisine olumlu yönde katkılarının olduğunu göstermektedir.

Okuduğunu anlama becerisinin ön test ve son test sonuçlarının grafiklerle gösterimi aşağıdaki gibidir;



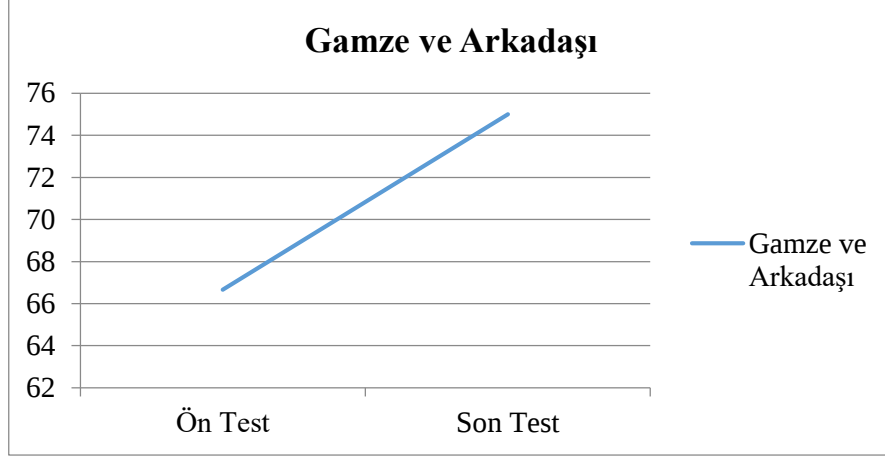
Grafik 4.4.1 Bahçede Metni Okuduğunu Anlama Becerisinin Gelişimi

Grafik 4.4.1’de “Bahçede” metninde öğrencinin okuduğunu anlama becerisinin ön test ve son test ölçümlerindeki değişim gösterilmektedir. Grafik incelendiğinde öğrencinin okuduğunu anlama becerisinin %50’den %80’e çıktığı görülmektedir.



Grafik 4.4.2 Pazar Metni Okuduğunu Anlama Becerisinin Gelişimi

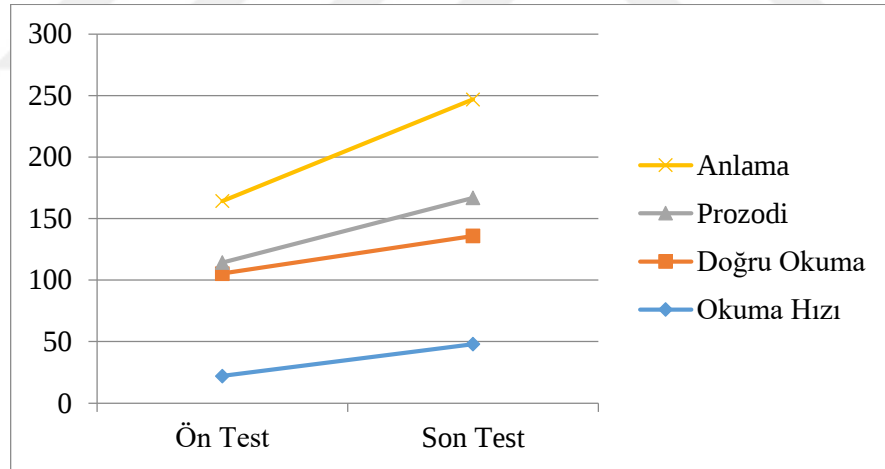
Grafik 4.4.2’de “Pazar” metninde öğrencinin okuduğunu anlama becerisinin ön test ve son test ölçümlerindeki değişim gösterilmektedir. Grafik incelendiğinde öğrencinin okuduğunu anlama becerisinin %50’den %80’e çıktığı görülmektedir.



Grafik 4.4.3 Gamze ve Arkadaşı Metni Okuduğunu Anlama Becerisinin Gelişimi

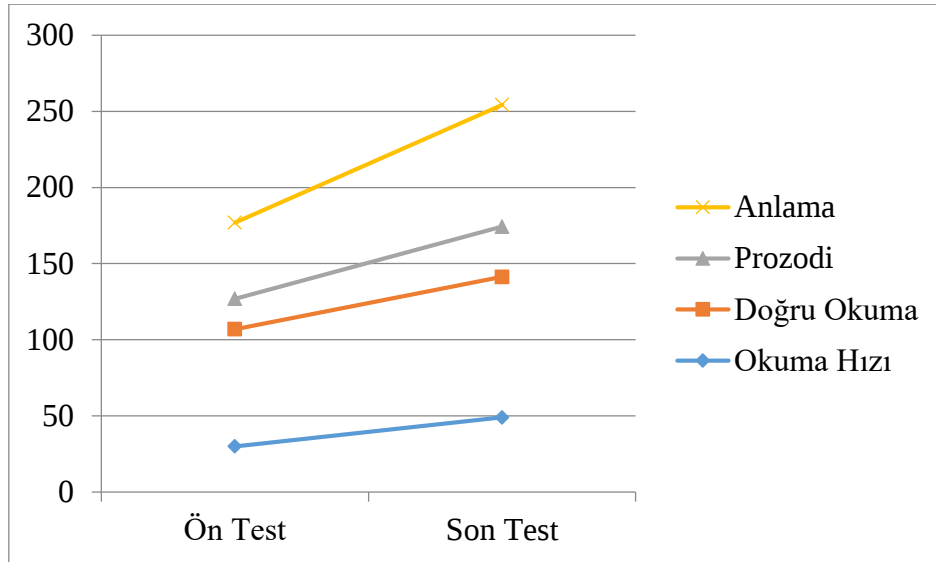
Grafik 4.4.3’de “Gamze ve Arkadaşı” metninde öğrencinin okuduğunu anlama becerisinin ön test ve son test ölçümlerindeki değişim gösterilmektedir. Grafik incelendiğinde öğrencinin okuduğunu anlama becerisinin %66,66’dan %75’e çıktığı görülmektedir.

Öğrencinin ön test ve son test metinlerindeki akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin gelişiminin grafikte gösterimi aşağıdaki gibidir;



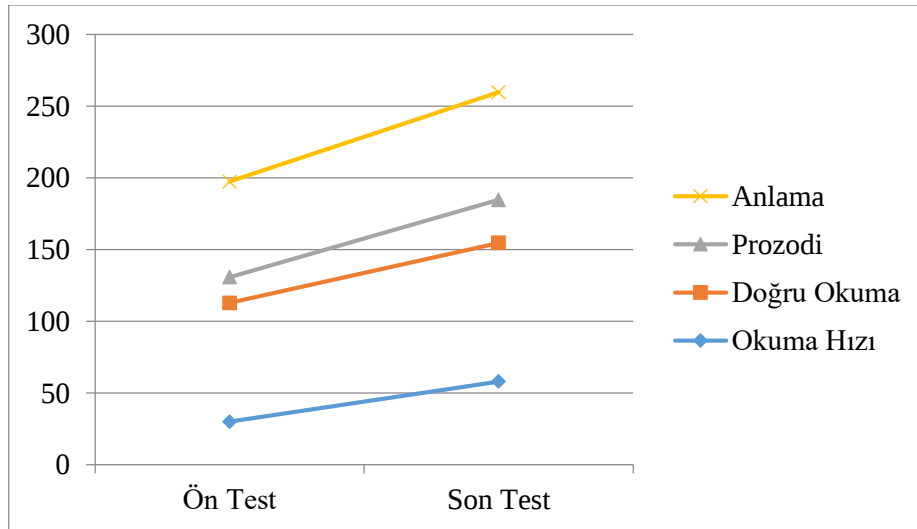
Grafik 4.4.4. Öğrencinin “Pazar” Metninde Akıcı Okuma ve Anlama Becerilerinin Gelişimi

Ön test ve son test verileri incelendiğinde öğrencinin “Pazar” metni için okuma hızı, doğru okuma oranı, okuduğunu anlama ve prozodi becerilerindeki değişimler Grafik 4.4.4.’te gösterilmektedir. Bu metinde öğrencinin akıcı okuma becerilerinden olan doğru okuma, okuma hızı ve prozodi becerilerinde artış olduğu görülmektedir. Öğrencinin okuduğunu anlama becerisi de bu süreçte artış göstermiştir.



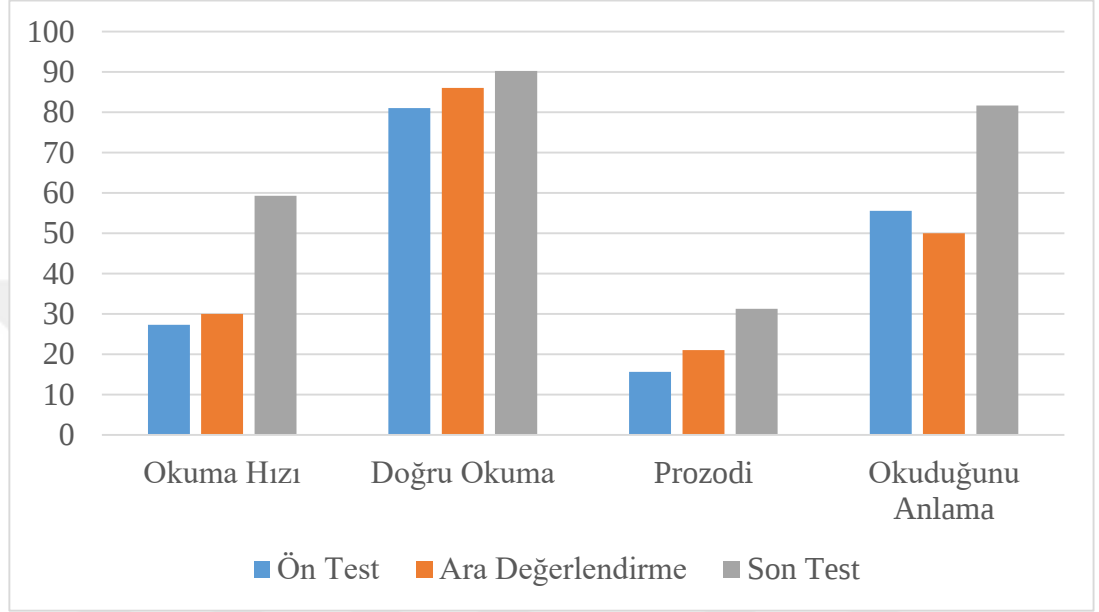
Grafik 4.4.5. Öğrencinin “Bahçede” Metninde Akıcı Okuma ve Anlama Becerilerinin Gelişimi

Ön test ve son test verileri incelendiğinde öğrencinin “Bahçede” metni için okuma hızı, doğru okuma oranı, okuduğunu anlama ve prozodi becerilerindeki değişimler Grafik 4.4.5.’te gösterilmektedir. Bu metinde öğrencinin akıcı okuma becerilerinden olan doğru okuma, okuma hızı ve prozodi becerilerinde artış olduğu görülmektedir. Öğrencinin okuduğunu anlama becerisi de bu süreçte artış göstermiştir.



Grafik 4.4.6. Öğrencinin “Gamze ve Arkadaşı” Metninde Akıcı Okuma ve Anlama Becerilerinin Gelişimi

Ön test ve son test verileri incelendiğinde öğrencinin “Gamze ve Arkadaşı” metni için okuma hızı, doğru okuma oranı, okuduğunu anlama ve prosodi becerilerindeki değişimler Grafik 4.4.6.’da gösterilmektedir. Bu metinde öğrencinin akıcı okuma becerilerinden olan doğru okuma, okuma hızı ve prosodi becerilerinde artış olduğu görülmektedir. Öğrencinin okuduğunu anlama becerisi de bu süreçte artış göstermiştir.



Grafik 4.4.7. Öğrencinin Ön Test, Ara Değerlendirme ve Son Test Sonuçları

Grafik 4.4.7. incelendiğinde öğrencinin uygulama öncesinde, uygulama sürecinde ve uygulama sonrasında yapılan değerlendirmelerde akıcı okuma becerilerinden olan doğru okuma, okuma hızı, prosodi becerileri ve okuduğunu anlama becerisinin gelişimi gösterilmektedir. Grafikteki ön test ve son test puanı verileri 3 değerlendirmenin ortalaması alınarak gerçekleştirilmiştir. Genel olarak değerlendirildiğinde araştırmaya katılan öğrencinin doğru okuma, okuma hızı, prosodi ve okuduğunu anlama becerilerinde artış olduğu görülmektedir.

5. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölüm içerisinde araştırma sonucunda elde edilen bulgulara ilişkin sonuçlara ve bu sonuçların literatür aracılığıyla tartışılmasına ve ileride yapılacak çalışmalar için önerilere yer verilmiştir.

5.1. Tartışma ve Sonuçlar

Bu çalışmada okuma güçlüğü olan bir ilkököl üçüncü sınıf öğrencisi ile prozodik yöntem kullanılarak anlam üniteleri ile okuma etkinlikleri yapılmış ve bu etkinliklerin öğrencilerin okuma akıcılığını, okuduğunu anlama becerilerini geliştirmede bir etkisinin olup olmadığı incelenmiştir. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular literatür ışığında değerlendirilerek aşağıda ifade edilmiştir.

Araştırmanın ön test sonuçları genel olarak incelendiğinde, okuma güçlüğü çeken öğrencinin akıcı okuma becerilerinin endişe düzeyinde olduğu görülmüştür. Diğer bir ifadeyle araştırmaya katılan öğrencinin okuma hızı, doğru okuma oranı ve prozodik okuma becerisi sınıf düzeyi normlarına göre oldukça düşüktür. Öğrencinin nadiren de olsa sesleri birleştirerek okuma yaptığı, çoğunlukla heceleyerek okuduğu ön test sonuçlarında ortaya çıkmıştır. Bu durum öğrencinin okuma yazma sürecinde yaşadığı güçlükler olduğunu düşündürmektedir. Yılmaz (2019) okumada akıcılığın sağlanmasında kelime tanıma becerisinin önemli olduğunu belirtmiştir. Kelime tanıma becerisi zayıf öğrencilerin kelimeleri doğru okumada zorlandıklarını ve akıcı okuma becerisini gerçekleştiremediklerini ifade etmiştir.

Araştırmanın ön test sonuçlarına göre öğrenciye okutulan üç metinde de okuma hızı düşüktür. Prozodi uygulamalarının ardından yapılan son test verilerinde ise ön test metnindeki okuma hızında artışın olduğu görülmüştür. Öğrenciden son testte, ön test metnlerinden farklı olarak 3. Sınıf seviyesindeki “Pazar Günü” metnini de okuması istenmiştir. Bu metinde öğrencinin dakikada okuduğu kelime sayısının 82 olduğu görülmüştür. Öğrencinin dakikada okuduğu kelime sayısında belirgin bir artışın olduğu görülmektedir. Yapılan prozodi müdahalesinin öğrencinin okuma hızını olumlu yönde etkilediği belirlenmiştir. Elde edilen sonuçlar literatürle tutarlılık göstermektedir. Örneğin, Sulak ve Sönmez (2019) ilkököl 4. sınıf öğrencilerinin sesli okuma prozodileri ve

okuduğunu anlama düzeyleri arasındaki ilişkiyi inceledikleri araştırmada öğrencilerin prozodik okuma becerilerinin 1 dakikada okunan kelime sayısına göre anlamlı bir farklılık gösterdiği sonucunu elde etmişlerdir. Bu durum öğrencinin okuma hızında prozodik okuma becerilerinin katkısının olduğunu göstermektedir.

Öğrencinin ön test ve son test verileri karşılaştırıldığında doğru okuma oranında artış olduğu gözlenmiştir. Öğrencinin ön test metinlerinde doğru okuma oranının “Endişe” düzeyinde olduğu görülmektedir. Yapılan prozodik okuma çalışmalarının ardından son testte elde edilen verilerde öğrencinin doğru okuma oranında artışın olduğu gözlenmiştir. Öğrencinin üçüncü sınıf düzeyindeki metinlerde doğru okuma oranının “Endişe” düzeyinden “Öğretim” düzeyine çıktığı görülmüştür. Ön test ve son test metinleri incelendiğinde öğrencinin hem kendi sınıf düzeyinin altındaki metinlerde hem de kendi sınıf düzeyindeki bir metinde doğru okuma oranında belirgin bir farklılığın olduğu ve doğru okuma oranında artış görüldüğü fark edilir bir düzeydedir. Uygulanan prozodi müdahalesinin öğrencinin doğru okuma oranına olumlu yönde katkı sağladığı gözlemlenmiştir. Elde edilen sonuçlar incelendiğinde alanyazınla tutarlılık gösterdiği görülmektedir. Nitekim Baştuğ ve Akyol (2012) yapmış oldukları çalışmada akıcı okuma becerilerinden olan doğru okuma, okuma hızı ve prozodi arasındaki korelasyonu incelemişlerdir. Korelasyon sonuçlarında doğru okuma, okuma hızı ve prozodinin önemli derecede ilişkili olduğunu görmüşlerdir. Baştuğ ve Keskin (2012) akıcı okumanın prozodi boyutunun daha gelişmiş bir okumayı ifade ettiğini belirterek prozodik okuyanların hem doğru hem de belirli bir hızda okuyabilme becerisine sahip olduklarını belirtmişlerdir. Araştırmada prozodi öğretimine yönelik yapılan etkinliklerin öğrencinin hem okuma hızında hem de doğru okuma oranında artış sağladığı düşünülürse Baştuğ ve Keskin’in (2012) yaptığı araştırmayla tutarlılığın olduğu görülmektedir. Kuhn ve Stahl (2003) akıcılık eğitimi ile ilgili yaptıkları araştırmada okumada akıcılığı, okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin okuma akıcılığını geliştirmek için yapılan çalışmaları incelemişlerdir. Yaptıkları çalışmada prozodik unsurların akıcı okuma sürecinde etkili olduğunu ifade etmişlerdir. Araştırmacılar akıcı okuma sürecinde kelime tanıma becerisinin yanı sıra ritim ve ifadeli okumayı içinde barındıran prozodik okumanın etkili olduğunu belirtmişlerdir. Öğrenci ile yapılan okuma çalışmaları sürecinde sesli videolar ve model okuyucu desteği sunulması öğrencinin kelimeleri seslendirirken dikkat etmesi gereken unsurlardan olan vurgu, tonlama ve doğru seslendirme becerilerini fark etmesinde etkili olmuştur. Bu yöntem öğrencinin prozodik unsurlardan olan vurgu ve tonlamanın farkına varmasına katkı sağlamıştır. Bu da öğrencinin akıcı okuma becerilerinin geliştirilmesinde prozodik

unsurların etkili olduğunu göstermektedir.

Akıcı okuma becerilerinden olan prozodik okuma becerisi incelendiğinde ise öğrencinin ön testteki metinlerden aldığı prozodik okuma puanları ile son testten aldığı prozodik okuma puanları arasında anlamlı bir farklılığın olduğu görülmüştür. Ön test metnindeki prozodik okuma puanları incelendiğinde prozodik okumanın ölçeğe göre yetersiz düzeyde olduğu görülmüştür. Aynı metinlerle yapılan son test uygulamaları sonucunda ise öğrencinin prozodi becerilerinde gelişme olduğu fark edilmiştir. Bunun neticesinde de öğrencinin “Bahçede”, “Pazar,” “Gamze ve Arkadaşı” metnlerinde prozodik açıdan yeterli sayılabilecek düzeye eriştiği söylenebilir. Ön test metinlerinden farklı olarak son test uygulaması için “Pazar Günü” isimli bir metni okuması istenen öğrencinin bu metindeki okuma performansı esas alınarak değerlendirme yapıldığında prozodi becerisinin ön test metnindeki okuma performansından daha iyi olduğu söylenebilir. Araştırmadan elde edilen sonuçlar Aşıkcan’ın (2019) yapmış olduğu araştırmanın sonuçları ile tutarlılık göstermektedir. Aşıkcan (2019) akıcı okuma becerilerini geliştirmeye yönelik olarak yaptığı akıcı okuma yöntemlerine dayalı öğretim etkinliklerini uyguladıktan sonra öğrencilerin okuma hatalarında azalmaların olduğunu, okuma hızlarında artışın görüldüğünü ve okuma prozodilerinin geliştiğini gözlemlemiştir.

Okuduğunu anlama ile ilgili elde edilen bulgular incelendiğinde ise ön test puanları ile son test puanları arasında anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir. Öğrencinin ön test metnlerinde okuduğunu anlama sorularına verdiği cevaplar yanlış analiz envanterine göre incelendiğinde öğrencinin, “Bahçede” metninde %50, “Pazar” metninde %50, “Gamze ve Arkadaşı” metninde ise %66,66 düzeyinde okuduğunu anlama oranına sahip olduğu tespit edilmiştir. Öğrencinin okuduğunu anlama becerilerinin ön test ölçümlerinde “Endişe” düzeyinde olduğu görülmektedir. Son test verileri incelendiğinde öğrencinin “Bahçede” metninde %80, “Pazar” metninde %80, “Gamze ve Arkadaşı” metninde ise %75 civarında okuduğunu anlama düzeyine çıktığı görülmektedir. Ön test metinlerinden farklı olarak son test uygulamasında ise öğrencinin kendi sınıf düzeyine uygun olan “Pazar Günü” metninde okuduğunu anlama düzeyinin %91,66 civarında olduğu görülmüştür. Bu verilerden yola çıkarak öğrencinin okuduğunu anlama becerisinde olumlu yönde gelişmelerin olduğu söylenebilir. Elde edilen sonuçlar incelendiğinde alanyazınla tutarlılık gösterdiği görülmektedir. Alanyazında akıcı okuma becerilerinin gelişimi ile okuduğunu anlama arasında anlamlı bir ilişkinin olduğunu gösteren çalışmalar vardır (Baştuğ ve Keskin, 2012;

Yıldız, 2013; Baştuğ ve Akyol, 2012; Yılmaz, 2020; Aşıkcan, 2019). Bu çalışmada da akıcı okumanın unsurlarından olan prozodi öğretimine yönelik yapılan çalışmaların, öğrencinin okuduğunu anlama becerisini geliştirdiği görülmektedir. Öğrencinin okuduğunu anlama becerisi “Endişe” düzeyinden “Öğretim” düzeyine çıkmıştır. Aytaç (2017) yapmış olduğu çalışmada prozodi ile okuduğunu anlama arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Bu araştırmanın sonucunda prozodinin okuduğunu anlamının bir göstergesi olduğunu belirtmiştir. Çetinkaya, Ateş ve Yıldırım (2016) prozodik okumanın anlamayı olumlu yönde yordadığını belirtirken, Sulak ve Sönmez (2019) öğrencilerin prozodik okuma düzeyleri ile okuduğunu anlama düzeyleri arasında anlamlı bir ilişkinin olduğunu ifade etmişlerdir. Çetinkaya, Ateş ve Yıldırım’a (2017) göre okuduğunu anlama becerisinin yordanmasında, okuma prozodisi pozitif yönde etki etmektedir. Baştuğ ve Keskin (2012) okuduğunu anlamada önceliğin doğru okuma ve prozodi olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bu araştırmalar ile yapılan araştırma sonuçlarının tutarlı olduğu görülmektedir. Yapılan araştırmada prozodi müdahalesi sonucunda öğrencinin okuduğunu anlama becerisinde gelişmeler yaşanmıştır.

Okuduğunu anlama becerisi açısından incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencinin ön test puanlarında okuduğunu anlama yüzdesinin düşük olduğu görülmüştür. Akıcı okuma unsurlarının ve okuduğunu anlama becerisinin düşük olması Başaran (2013)’ın belirttiği gibi akıcı okuma ve okuduğunu anlama arasında bir ilişkinin olduğunu göstermektedir. Öğrencinin metinlerdeki sesli okuma hızının düşük olması ve sıklıkla okuma hatası yapması prozodik okuma ve okuduğunu anlama becerilerini de olumsuz etkilemektedir. Nitekim Baştuğ’un (2012) yaptığı araştırma hızlı okuma ve doğru okuma becerilerinin gelişiminin prozodinin gelişimiyle paralellik gösterdiğini ortaya koymaktadır.

Öğretim sürecinde öğrenci ile gerçekleştirilen etkinliklerde öğrenciye model okuyucu desteği sağlanması öğrencinin kendi okumasını dinlediği şekilde yapmaya çalışmasına katkıda bulunmuştur. Bu uygulamalar ile öğrenci öğretmenden dinlediği model okumada sesli okuma esnasında dikkat edilmesi gereken unsurlardan olan vurgu, tonlama, duraklama gibi prozodik unsurları fark etmiştir. Prozodik okuma yardımı ile öğrencinin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerinde de gelişmeler olmuştur. Alanyazında yapılan çalışmalar incelendiğinde akıcı okuma ve okuduğunu anlamada güçlük yaşayan öğrencilerle yapılan çalışmalarda farklı okuma yöntemleri kullanılmıştır. Bu okuma yöntemlerinden eşli okuma, yankılayıcı okuma, koro okuma, tekrarlı okuma gibi yöntemlerle akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin geliştiği görülmektedir (Akyol, 2013; Sert, 2019; Peksoy 2018; Keskin

2012; Şahin 2019; Kanık-Uysal, 2018). Akıcı okuma becerilerinden prozodik okumanın gelişimi için öğrencilerin etkileşiminin olduğu çalışmalar önemlidir. Bu çalışmada da öğrenci etkileşimi ile gerçekleştirilen prozodik unsurlar öğrencinin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin gelişimine katkı sağlamıştır.

Yapılan değerlendirmeler sonucunda öğrenci ile yapılan prozodik okuma çalışmalarının, öğrencinin akıcı okuma becerilerini geliştirdiği gözlemlenmiştir. Akıcı okuma becerileri gelişim gösteren öğrencinin, okuduğunu anlama yüzdesinde de artış olduğu görülmektedir. Arabacı (2022) öğrenme güçlüğü olan ve olmayan öğrencilerin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Akıcılık ve okuduğunu anlama arasındaki ilişki incelendiğinde öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuma hızı ve okuduğunu anlama becerileri arasında pozitif yönlü orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Akıcı okuma becerilerinin gelişimi öğrencinin okuduğunu anlama becerilerini de olumlu yönde etkilemiştir.

Çalışmada öğrencinin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerisinin gelişim düzeyinin seyrini takip edebilmek amacıyla uygulama sürecinde bir de ara değerlendirme yapılmıştır. Yapılan ara değerlendirmede öğrencinin okuma hızında, doğru okumasında, prozodi puanında ve okuduğunu anlama becerisinde anlamlı bir farklılık olduğu görülmemiştir. Ancak ara değerlendirme sonuçlarından elde edilen puanların ön test sonuçlarında elde edilen puanlardan daha yüksek olduğu elde edilen sonuçlar arasındadır.

Öğrencinin ön test, ara değerlendirme ve son test çalışmalarında yaptığı okuma hataları incelendiğinde okuma hatalarının %70 oranında azaldığı görülmektedir. Bütün değerlendirmelerde en çok yapılan hata türünün “Yanlış Okuma” hatası olduğu görülmektedir. En az yapılan hata türü ise “Ekleme” hatasıdır. Yapılan uygulamalar sonucunda çok sık yapılan hata türü olan “Tekrar” hatasında %60 oranında azalma olduğu görülmektedir. Ayrıca hata türlerinden “Yanlış Okuma” hatasında %76 oranında azalma olmuştur. Bu hata türü öğrencinin en çok gelişim gösterdiği hata türü olarak kabul edilebilir. Yapılan araştırmalarda akıcı okumanın gelişmesi için gereken bazı unsurların olduğu belirtilmiştir. Yılmaz (2019) akıcı okuma becerisinin gelişiminde kelime tanıma becerisinin önemli olduğunu belirtmektedir. Akyol (2015) kelime tanıma becerisini sözcüklerin doğru seslendirilmesi olarak tanımlamaktadır. Kelime ayırt etme becerisini ise tanınan kelimenin anlamının kavranması olarak ifade etmektedir. Yılmaz (2019) zayıf okuyucuların kelime

tanıma ve ayırt etme becerisine odaklandıkları için akıcı okuma becerilerinde güçlükler yaşadıklarını gözlemlemiştir. Kelime tanıma becerisinin hızlı yapılması okumada akıcılığın artmasını olumlu yönde etkilemektedir. Okumanın otomatik olması için doğru okuma, okuma hızı, otomatiklik, okuma yeteneği önemlidir. Yapılan araştırmada öğrencinin kelime tanıma ve ayırt etmede güçlükler yaşadığı bu nedenle okumasında yavaşlama olduğu görülmüştür. Yapılan uygulamalar sonucunda öğrencinin kelime tanıma becerisinin ve doğru okuma becerisinin geliştiği, öğrencinin ön test, ara değerlendirme ve son test verileri incelendiğinde ise öğrencinin okuma hatalarında azalma olduğu görülmüştür. Okuma hatalarının azalması öğrencinin okumada otomatiklik kazanmasına katkı sağlamıştır. Bu durum yapılan uygulama ile öğrencinin kelime tanıma becerisinin geliştiğini göstermektedir. Kelime tanıma becerisinin gelişmesi akıcı okuma becerisinin gelişmesine katkı sağlayacak, akıcı okuma becerisinin gelişimi öğrencinin okuduğunu anlama becerisini olumlu yönde etkileyecektir.

5.3. Öneriler

Araştırmadan elde edilen bulgulardan yola çıkılarak hem uygulamaya yönelik hem de gelecekte yapılacak araştırmalara yönelik önerilerde bulunulmuştur.

5.3.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler

- Prozodik okuma öğretiminin okuma güçlüğü yaşayan bir üçüncü sınıf öğrencinin okuma becerilerine olumlu yönde katkısının olduğu görülmüştür. Bu durum okuma güçlüğüne belirlenmesinde prozodik unsurların da etkili olduğunu göstermektedir. Okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin tanı ve teşhisinde mutlaka prozodik okuma ölçümleri yer almalıdır.
- Okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin akıcı okuma becerilerini geliştirmek için prozodik okuma öğretimi gerçekleştirilmelidir.
- Prozodik okuma öğretimi sürecinde doğrudan öğretim, eşli okuma, tekrarlı okuma ve yankılayıcı okuma gibi yöntemler, vurgu ve tonlama, noktalama işaretlerine dikkat ederek okuma, okuyucu tiyatrosu ve şiir etkinlikleri kullanılabilir.
- Okuduğunu anlamakta güçlük yaşayan öğrenciler için tasarlanan müdahale programlarında prozodi bileşenine yer verilebilir.
- Öğretmenlere prozodik okuma öğretimi ile ilgili uzman desteği verilebilir.

- Öğretmenlerin prozodik okuma öğretimi ile ilgili hizmetiçi eğitim almaları sağlanmalıdır.
- Okumayı öğrenme sürecinde, öğrencilerle akıcı okuma ve okuduğunu anlamaya yönelik yapılan prozodik okuma etkinlikleri öğrencilerin üst sınıflardaki okuma becerileri başta olmak üzere Türkçe dersindeki başarılarını da olumlu yönde etkileyecektir. Türkçe dersinde akademik olarak başarı gösteren öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin artışına bağlı olarak diğer derslerdeki akademik başarıları da olumlu yönde etkilenecektir. Son zamanlarda yapılan sınavlarda yeni nesil soruların akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin iyi olması ile çözülebilecek sorular olduğu görülmektedir. Uluslararası yapılan PISA sınavındaki soruların da anlama becerisi ile ilişkili olduğu görülmektedir. Bu nedenle öğrencilerin ilerleyen yaşamlarındaki akademik, sosyal ve mesleki başarılarının arttırılmasında okuduğunu anlama becerisi önem taşımaktadır. İlkokul düzeyinde öğrencilerin temellerinin sağlam atılması bu durumda önem arz etmektedir. Bu nedenle erken dönemlerde çocukların okuduğunu anlamalarını geliştirecek etkinliklerin yapılması önerilmektedir.
- Pandemi sürecinde eğitim öğretim faaliyetlerine yeni bir yöntem getirilmiş olup uzaktan eğitim çalışmalarına ağırlık verilmiştir. Uzaktan eğitim için altyapı ve teknik malzemelerde sorun yaşamayan avantajlı okullarda eğitim öğretim gerçekleştirilirken okuma yazma etkinliklerine prozodi müdahalesinde kullanılan tekniklerin de eklenmesi bu süreçte uzaktan eğitim alan öğrencilerin farklı uygulamalar yapmasına fırsat verecektir.
- Sınıf öğretmenleri ve özel eğitim öğretmenleri, okuma güçlüğüne geliştirmede prozodik okuma öğretimine yönelik etkinlikleri kullanabilir.
- Uygulama yapılan okulda ilkokul ve ortaokul eğitimine devam eden öğrenciler bir arada eğitim görmektedir. Ortaokul düzeyindeki öğrencilerin de kelime tanıma becerilerinde, akıcı okuma becerilerinde ve okuduğunu anlama becerilerinde farklı okullarda eğitim gören akranlarına göre geride oldukları öğretmenleri tarafından ifade edilmiştir. Bu durumda öğrencilerin ana dillerinin farklı olmasının da etkili olduğu düşünülmektedir. Öğrencilerin şiir, hikâye gibi metinleri okumada da noktalama işaretlerine dikkat etmedikleri öğretmenleri tarafından belirtilmiştir. Bu nedenle ana dili Türkçe olmayan öğrencilerin eğitim gördükleri okullarda Türkçe

derslerinde prozodi öğretimi etkinliklerine yer verilmesinin faydalı olacağı düşünülmektedir.

5.3.2. Gelecekte Yapılacak Araştırmalara Yönelik Öneriler

- Bu araştırma okuma güçlüğü yaşayan yalnızca bir üçüncü sınıf öğrencisiyle gerçekleştirilmiştir. Gelecekte yapılacak araştırmalarda daha fazla sayıda ve sınıf düzeyinde öğrenci grubunun yer aldığı araştırmalar yapılabilir.
- Gelecekte yapılacak araştırmalarda prozodik okuma öğretimini içeren müdahale programlarının etkisini test etmek için deneysel yöntemler kullanılabilir. Prozodik okuma öğretimini içeren müdahale programları deneysel yöntem kullanılarak test edilebilir.
- Araştırma kapsamında prozodik okuma öğretiminin okuduğunu anlama becerisine olumlu yönde katkısının olduğu görülmüştür. Prozodik okuma ve okuduğunu anlama arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmaların literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir.
- Bu çalışmanın nitel araştırma yöntemlerinden eylem araştırması kullanılarak bir sınıf ile gerçekleştirilmesi okuma güçlüğü yaşayan ve yaşamayan öğrencilerin okuma becerileri üzerindeki etkisini gösterecektir. Bu nedenle nitel araştırma yöntemlerinin diğer desenleri ile de çalışmaların yapılmasının alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

Akgün, A., Gönen, S., Aydın, M. (2007). İlköğretim fen ve matematik öğretmenliği öğrencilerinin kaygı düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi, *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 6 (20): 283-299.

Akın, Ü. (2020). Öğrenme güçlüğü riski olan öğrencilerin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerinde zenginleştirilmiş okuma becerileri müdahale paketinin etkililiği: Müdahaleye Tepki Modeli Düzey-II yaklaşımı uygulaması, *Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Ana Bilim Dalı, Ankara, 205 s.*

Akyol, H. (2007). *Okuma*. (Ed. Ahmet Kırkkılıç ve Hayati Akyol). İlköğretimde Türkçe Öğretimi (1. Bs.) içinde (s. 15-48). Ankara: Pegem Akademi.

Akyol, H. (2009). *Türkçe İlk Okuma Yazma Öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.

Akyol, H. (2013). *Programa Uygun Türkçe Öğretim Yöntemleri*, Ankara: Pegem Akademi.

Akyol, H. (2015). *Türkçe İlk Okuma Yazma Öğretimi*, Ankara: Pegem Akademi.

Akyol, H. ve Ketenoglu Kayabaşı, Z. E. (2018). Okuma güçlüğü yaşayan bir öğrencinin okuma becerilerinin geliştirilmesi: Bir eylem araştırması. *Eğitim ve Bilim*, 43 (193): 143-158.

Akyol, H. ve Kodan, H. (2016). Okuma güçlüğü'nün giderilmesine yönelik bir uygulama: Akıcı okuma stratejilerinin kullanımı. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35 (2): 7-21.

Akyol, H. ve Sever, E. (2019). Okuma yazma güçlüğü ve bir eylem araştırması: İkinci sınıf örneği. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34 (3): 685-707.

Akyol, H. ve Sural, Ü.Ç. (2020). Okuma, okuduğunu anlama ve okuma motivasyonunun geliştirmesi: bir eylem araştırması, *Eğitim ve Bilim*, 46 (205): 69-92.

Akyol, M. (2020). Okuma sürecinde prozodik ve anlam üniteleri ile okuma etkinliklerinin akıcı okuma ve anlama becerilerine etkisi, *Doktora Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Ana Bilim Dalı, Konya, 138 s.*

Akyol, M. ve Baştuğ, M. (2015). Yapılandırılmış akıcı okuma yönteminin üçüncü sınıf öğrencilerinin akıcı okuma ile okuduğunu anlama becerilerine etkisi, *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 17 (1): 125-141.

Arabacı, G. (2017). Öğrenme güçlüğü olan ve olmayan çocuklarda akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi, *Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Özel Eğitim Ana Bilim Dalı, Ankara, 77s.*

Arabacı, G. (2022). Öğrenme güçlüğü olan ve olmayan öğrencilerde akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, Erken Görünüm: 1-24.

Aşıkcı, M. (2019). Üçüncü sınıf öğrencilerinin akıcı okuma becerilerinin geliştirilmesine yönelik bir eylem araştırması, *Doktora Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Ana Bilim Dalı, Konya, 237s.*

Ateş, M. (2016). Ortaokul öğrencilerinin prozodik okuma becerileri ile okuma kaygıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *International Journal of Languages Education and Teaching, 4* (2): 207-216.

Ateşman, E. (1997). Türkçede okunabilirliğin ölçülmesi. *A.Ü. Tömer Dil Dergisi, (58): 71-74.*

Aytaç, A. (2017). Prozodi ile okuduğunu anlama arasındaki ilişki. *Ana Dili Eğitimi Dergisi, 5* (2): 102-113.

Aytaçlı, B. (2012). Durum çalışmasına ayrıntılı bir bakış, Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 3 (1): 1-9.

Babacan, K. (2020). Okuyucu tiyatrosunun ilköğretim 4. Sınıf öğrencilerinin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerine etkisi, *Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Temel Eğitim Ana Bilim Dalı, Ankara, 146s.*

Başaran, M. (2013). Okuduğunu anlamamanın bir göstergesi olarak akıcı okuma. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 13* (4): 2277-2290.

Baştuğ, M. (2012). İlköğretim I. Kademe öğrencilerinin akıcı okuma becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi, *Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Ana Bilim Dalı, Ankara, 189s.*

Baştuğ, M. ve Akyol, H. (2012). Akıcı okuma becerilerinin okuduğunu anlamayı yordama düzeyi, *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi, 5* (4): 394-411.

Baştuğ, M. ve Kaman, Ş. (2013). Nörolojik etki yönteminin öğrencilerin akıcı okuma ve anlama becerilerine etkisi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 13* (25): 291-309.

Baştuğ, M. ve Keskin, H.K. (2012). Akıcı okuma becerileri ile anlama düzeyleri (basit ve çıkarımsal) arasındaki ilişki, Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD), 13 (3): 227-244.

Baştuğ, M. ve Şenel Demirtaş, G. (2019), *Her Ses/Harf İçin Özel Uygulamalı İlk Okuma ve Yazma Öğretimi El Kitabı*, Ankara: Pegem Akademi.

Baydık, B., Ergül, C., Kudret, Z.B. (2012). Okuma Güçlüğü Olan Öğrencilerin Okuma Akıcılığı Sorunları ve Öğretmenlerinin Bu Sorunlara Yönelik Öğretim Uygulamaları. *İlköğretim Online, 11*(3): 778-789.

Bıyık, M. ve Erdoğan, T. (2019). İlk okuma yazma öğretimi yeni programa uygun. *Okumayı Etkileyen Etmenler ve Hazırlık Çalışmaları*, Ed.: Susar Kırmızı, F. ve Ünal, E.; Anı Yayıncılık, Ankara, s. 109-146.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2018). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (25. bs.) Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Calet, N., Pérez-Morenilla, M. C., Santos-Roig, M. (2019). Overcoming reading comprehension difficulties through a prosodic reading intervention: A single-case study. *Child Language Teaching and Therapy*, 1-14.

Çayır, A. (2014). Akıcılığı geliştirme programının ilkököl ikinci sınıf öğrencilerinin okuma ve anlama becerileri üzerindeki etkisi, *Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Ana Bilim Dalı, Ankara, 308s.*

Çeliktürk, Z. ve Yamaç, A. (2015). İlkööl ve ortaööl öğrencileri için okuma kaygısı ölçeğinin geliştirilmesi: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *İlköğretim Online*, 14 (1): 97-107.

Çeliktürk Sezgin, Z. ve Akyol, H. (2015). Okuma güçlüğü olan dördüncü sınıf öğrencisinin okuma becerilerinin geliştirilmesi. *Türkçe Eğitim Araştırma Makalesi*, 4 (2): 4-16.

Çetinkaya, F.Ç, Ateş, S. ve Yıldırım, K. (2016). Prozodik okumanın aracılık etkisi: lise düzeyinde okuduğunu anlama ve akıcı okuma arasındaki ilişkilerin incelenmesi, *Turkish Studies*, 11 (3): 809-820.

Çetinkaya, F.Ç, Ateş, S. ve Yıldırım, K. (2017). İlkööl dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin üzerinde konuşma ve okuma prozodisinin etkisi, *Turkish Studies*, 451-464.

Çiftçi, M. (2019). Dijital hikayelerin ilkööl ikinci sınıf öğrencilerinin okuma becerileri üzerindeki etkisi, Yüksek Lisans Tezi, Aksaray Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İlköğretim Ana Bilim Dalı, Aksaray, 120s.

Daly, A. (2009). Teaching prosody through readers theatre. A Capstone submitted in partial fulfillment of the requirements for the degree of Master of Arts in English as a Second Language. Saint Paul, Minnesota: Hamline University, 108s.

Demir, H. (2015). Yanlış Analizi Envanteri'nin İlkööl Öğrencilerinin Okumalarının Değerlendirilmesinde Kullanımı, *Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Ana Bilim Dalı, Ankara, 173s.*

Deeney, T.A. (2010). One-minute fluency measures: Mixed messages in assessment and instruction. *Reading Teacher*, 63 (6): 440-450.

Doğan, T., Çoban, A. E. (2009). Eğitim fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ile kaygı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi, *Eğitim ve Bilim*, 34, (153): 157-168.

Duran, E. ve Sezgin, B. (2012). Rehberli okuma yönteminin akıcı okumaya etkisi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32 (3): 633-655.

Dündar, H. ve Akyol, H. (2014). Okuma ve anlama problemlerinin tespiti ve giderilmesine ilişkin örnek olay çalışması, *Eğitim ve Bilim*, 39 (171): 361-377.

- Güneş, F. (2000). *Okuma Yazma Öğretimi ve Beyin Teknolojisi*, Ankara: Ocak Yayınları.
- Güneş, F. (2000). *Uygulamalı Okuma-Yazma Öğretimi*. Ankara: Ocak.
- Güneş, F.(2009). *Hızlı Okuma ve Anlamı Yapılandırma*. Ankara: Nobel.
- İlter, İ. (2018). Zayıf okuyucuların okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesinde ana fikir belirleme becerisinin öğretimi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 19 (2): 303-334.
- Kaman, Ş. ve Şahin, A. (2013). İlköğretim üçüncü sınıf öğrencilerinin okuma düzeylerinin geliştirilmesine akıcı okuma stratejilerini kullanmanın etkisi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1 (11): 639-657.
- Kanık-Uysal, P. (2018). Akıcı okuma odaklı okuma öğretiminin beşinci sınıf öğrencilerinin okuma ve okuduğunu anlama becerileri üzerindeki etkisi, *Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, Ankara, 312s.*
- Karaduman, B.E., Özdemir, E. ve Yılmaz, O. (2020). İlkokul Türkçe Ders Kitabı 3. Ankara: Meb Yayıncılık.
- Karasu, H.P., Girgin, Ü. ve Uzuner, Y. (2013). *Formel olmayan okuma envanteri*, Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık.
- Kaşkaya, A. (2016). Beyin etkileme metodu destekli öğretim ile akıcı okuma ve okuduğunu anlamının geliştirilmesi: Bir Eylem Araştırması, *Eğitim ve Bilim*, 41 (185): 281-297.
- Kaya, D. (2016). Akıcı okuma gelişiminin değerlendirilmesine yönelik boylamsal bir çalışma. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 4 (2), 14-25.
- Kaya, D. ve Yıldırım, K. (2016). Dördüncü sınıf öğrencilerinin akıcı okumalarının basit ve çıkarımsal anlama düzeylerine göre değerlendirilmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 4 (3): 416-430.
- Keskin, H, Baştuğ, M, Akyol, H . (2013). Sesli okuma ve konuşma prozodisi: ilişkisel bir çalışma. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9 (2): 168-180.
- Keskin, H.K. (2012). Akıcı okuma yöntemlerinin okuma becerileri üzerindeki etkisi, *Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Ana Bilim Dalı, Ankara, 170s.*
- Keskin, H.K. ve Akyol, H. (2014). Yapılandırılmış okuma yönteminin okuma hızı, doğru okuma ve sesli okuma prozodisi üzerindeki etkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 2 (4): 107-119.
- Kırmızı Susar, F. ve Ünal, E. (Ed.) (2019). *Geçmişte ve Günümüzde Kullanılan İlk Okuma Yazma Öğretim Yöntemleri*. İlk Okuma Yazma Öğretimi Yeni Programa Uygun (3. Bs.) içinde (s. 189-205). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Kızıldaş, Y. (2019). Ana dili farklı ilköğretim öğrencilerinin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin incelenmesi, *Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Temel*

Eğitim Ana Bilim Dalı, Ankara, 232s.

Kızıлтаş, Y. (2021). İlkokul öğrencileri için etkinliklerle Türkçe öğretimi. *Türkçenin Yabancı ve İkinci Dil Olarak Öğretimi*, Ed.: Kocaarslan, M.; Vizetek Yayıncılık, Ankara, s. 385-420.

Kocaarslan, M. (2019). The effects of reading rate, accuracy and prosody on second grade students oral retelling, *Acta Psychologica*, 197, 86-93.

Kuhn, M. R., ve Stahl, S. (2003). Fluency: A review of developmental and remedial practices, *Journal of Educational Psychology*, 95 (1): 3-21.

Kurban, H. (2018). Akıcılık odaklı okuma eğitimi ile okuma becerilerinin geliştirilmesi, *Yüksek Lisans Tezi, Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dalı, Kırıkkale, 178s.*

Kuruyer, H.G. ve Çakıroğlu, A. (2021). İlkokul öğrencileri için etkinliklerle Türkçe öğretimi. *Okuma ve Yazma Güçlükleri: Okuma ve Yazma Güçlüğü Olan Çocukları Tanıma, Eğitsel Değerlendirme ve Öğretimsel Uyarlamalar*, Ed.: Kocaarslan, M.; Vizetek Yayıncılık, Ankara, s. 53-81.

MEB (2019). *PISA 2018 Türkiye ön raporu*. Ankara: Meb.

MEB (2019). *Türkçe- Matematik- Fen Bilimleri Öğrenci Başarı İzleme Araştırması (TMF-ÖBA)- I: 2019 4. Sınıf seviyesi*, Ankara: Meb.

Melanlıoğlu, D. (2014). Üstbilis strateji eğitiminin ortaokul öğrencilerinin okuma kaygılarına etkisi, *Eğitim ve Bilim*, 39 (176): 107-119.

Overstreet, T. B. (2014). The effect of prosody instruction on reading fluency and comprehension among third-grade students. Andrews University, 205s.

Öz, F. (2011). *Uygulamalı Türkçe Öğretimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Özhan, T. (2019). İlkokul 3. Sınıf öğrencilerinin akıcı okuma becerilerinin ve anlama düzeylerinin incelenmesi, *Yüksek Lisans Tezi, On Dokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Temel Eğitim Ana Bilim Dalı, Samsun, 182s.*

Özkara, Y. (2010). Okuma güçlüğü olan öğrencilerin okuma düzeylerinin geliştirilmesine yönelik bir uygulama, *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5: 109-119.

Öztürk, M. (2019). Kelime duvarı yönteminin ilkökul 4. Sınıf öğrencilerinin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerine etkisi, *Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Temel Eğitim Ana Bilim Dalı, Bolu, 106s.*

Peksoy, M. (2018). Okuma güçlüğü çeken öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmede tekrarlı okuma tekniğinin kullanımı üzerine bir durum çalışması, *Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Temel Eğitim Ana Bilim Dalı, Gaziantep, 161s.*

Piltan, G. (2019). İlk okuma yazma öğretimi yeni programa uygun. *İlk Okuma Yazma Sürecinde Ölçme ve Değerlendirme*, Ed.: Susar Kırmızı, F. ve Ünal, E.; Anı Yayıncılık, Ankara, s. 383-420.

Rasinski, T., Homan, S. & Biggs, M. (2009). Teaching Reading Fluency to Struggling Readers: Method, Materials and Evidence, *Reading & Writing Quarterly*, 25 (2-3), 192-204.

Razon, N. (1982). Okuma güçlükleri, *Eğitim ve Bilim*, 40: 1-24.

Sert, C. (2019). Okuma güçlüğü olan öğrencilerin okuma akıcılığının artırılmasında model okuma, tekrarlı okuma, hata düzeltme ve kendini izleme stratejisi sağaltım paketinin etkisi, *Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Özel Eğitim Ana Bilim Dalı, Ankara, 184s.*

Sirem, Ö., Bağbaşı, G. N. ve Baş, Ö. (2020). Okuma güçlüğüne yönelik bir uygulama: Fernald yönteminin kullanımı. *Journal of History School*, 45: 1209-1227.

Smith, D. M. (2011). Readers theatre: Its effectiveness in improving reading fluency, student motivation and attitudes toward reading among second-grade students, Doctoral Dissertation. Lynchburg: Liberty University.

Soydaş, B. (2019). Dijital metinleri tekrarlı okumanın ilkököl 4. Sınıf öğrencilerinin akıcı okuma ve anlama becerileri üzerine etkisi, *Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Temel Eğitim ana Bilim Dalı, Ankara, 149s.*

Subaşı, M. ve Okumuş, K. (2017). Bir araştırma yöntemi olarak durum çalışması, *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21 (2): 419-426.

Sulak, S.E. ve Sönmez, Y. (2019). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin sesli okuma prozodileri ve okuduğunu anlama düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi, *Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 9 (3): 521-527.

Susar Kırmızı, F. (2021). Etkinlik örnekleriyle ilk okuma ve yazma öğretimi. *Okumaya Başlama, Okumayı Etkileyen Etkenler ve Okuma Güçlükleri*, Ed.: Karadağ Yılmaz, R.; Vizetek Yayıncılık, Ankara, s. 47-80.

Şahin, A., Karadüz, A., Göçer, A., Şahin, E., Coşkun, E., Akyol, H., Gündüz, O., Umagan, S., Şimşek, T., Temur, T. (2007). *İlköğretimde Türkçe Öğretimi*. Ankara: Pegem Yayıncılık.

Şahin, K. (2019). Okuma güçlüğü çeken ortaokul öğrencileri üzerine bir eylem araştırması, *Yüksek Lisans Tezi, Kırıkkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, Kırıkkale, 149s.*

Şahin, S. ve Gül Akoğlu, G. (2011). Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitim. *Öğrenme Güçlükleri Olan Çocuklar ve Eğitimleri*, Ed.: Baykoç, N.; Eğiten Kitap, Ankara, s. 253-270.

Taşkaya, S.M. (2019). İlk okuma yazma öğretimi yeni programa uygun. *İlk Okuma Yazma Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Yolları*, Ed.: Susar Kırmızı, F. ve Ünal, E.; Anı Yayıncılık, Ankara, s. 233-294.

TDK (2021). <https://www.sozluk.gov.tr/>. Eylül 27.09.2021, 2021 tarihinde Türk Dil Kurumu: <https://www.sozluk.gov.tr/> adresinden alındı.

TDK (2022). <https://www.sozluk.gov.tr/>. Şubat 20.02.2022, 2022 tarihinde Türk Dil Kurumu: <https://www.sozluk.gov.tr/> adresinden alındı.

Tosun, D.K. (2018). Okuma çemberlerinin okuduğunu anlama, akıcı okuma, okuma motivasyonu ve sosyal beceriler üzerindeki etkisi ve okur tepkilerinin belirlenmesi, *Doktora Tezi, Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Temel Eğitim Ana Bilim Dalı, Denizli, 240s.*

Ulu, M. ve Başaran, M. (2013). Video öz değerlendirme tekniğinin akıcı okuma becerisinin gelişimine etkisi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (38): 1-10.

Ulu, M. (2016). İlkokul 4. Sınıf öğrencilerinin akıcı okuma, basit anlama ve çıkarımsal anlama düzeylerinin problem çözme başarısına etkilerini açıklayan bir yapısal eşitlik modeli, *Eğitim ve Bilim*, 41 (186): 93-117.

Ulusoy, M., Ertem, İ.S. ve Dedeoğlu, H. (2011). Öğretmen adaylarının 1-5. Sınıf öğrencilerine yönelik hazırladıkları sesli okuma kayıtlarının prozodi yeterlikleri açısından değerlendirilmesi, *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31 (3): 759-774.

Uysal, P.K. ve Akyol, H. (2019). Okuma güçlüğü ve giderilmesi: bir eylem araştırması, *Eğitim ve Bilim*, 44 (198): 17-35.

Uzunkol, E. (2013). Akıcı okuma sürecinde karşılaşılan sorunların tespiti ve giderilmesine yönelik bir durum çalışması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9 (1): 70-83.

Varol, H. (2017). Akıcılığı geliştirme programı ile okuma becerilerinin geliştirilmesine yönelik bir eylem araştırması, *Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Ana Bilim Dalı, Konya, 100s.*

Vitolo, D. (1999). *The effect of a paired reading program on first grade reading achievement (Master Thesis)*. Kean University.

Yalçın, A. (2002). Türkçe öğretim yöntemleri. Ankara: Akçağ Yayınları.

Yalçın, H. (2020). Hikâye haritası yönteminin farklı okuma değişkenleri üzerine etkisi, *Yüksek Lisans Tezi, Düzce Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Temel Eğitim Ana Bilim Dalı, Düzce, 140s.*

Yamaç, A. (2014). İlkokul dördüncü sınıf düzeyinde bir öğrencinin sesli okuma akıcılığını artırmaya yönelik bir uygulama. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23 (2): 631-644.

Yıldırım, K. (2012). Öğretmenlerin Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Becerilerini Değerlendirmede Kullanabilecekleri Bir Sistem: Barrett Taksonomisi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9 (18): 45-58.

Yıldırım, K., Çetinkaya, Ç. ve Ateş, S. (2013). Akıcı okumaya yönelik öğretmen bilgisi,

Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 10 (22): 263-281.

Yıldız, C.(Ed.), Okur, A., Arı, G., Yılmaz, Y.(2010). *Yeni Öğretim Programına Göre Kuramdan Uygulamaya Türkçe Öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.

Yıldız, M. (2010). İlköğretim 5. Sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, okuma motivasyonu ve okuma alışkanlıkları arasındaki ilişki, *Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Ana Bilim Dalı, Ankara, 226s.*

Yıldız, M. (2013). Okuma motivasyonu, akıcı okuma ve okuduğunu anlamamanın beşinci sınıf öğrencilerinin akademik başarılarındaki rolü. *Turkish Studies*, 8 (4): 1461-1478.

Yıldız, M., Akyol, H.(2011). İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama, Okuma Motivasyonu ve Okuma Alışkanlıkları Arasındaki İlişki. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(3): 793-815.

Yılmaz Alkan, Z. (2019). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin akıcı okuma becerilerini geliştirmede tekerlemelerin etkisi, *Yüksek Lisans Tezi, Ordu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Temel Eğitim Ana Bilim Dalı, Ordu, 149s.*

Yılmaz, H. (2020). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin akıcı okuma düzeyi ile okuduğunu anlama ve rutin olmayan problem çözme başarısı arasındaki ilişkinin incelenmesi, *Yüksek Lisans Tezi, Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Ana Bilim Dalı, Kırıkkale, 141s.*

Yılmaz, M. (2006). İlköğretim 3. sınıf öğrencilerinin sesli okuma hatalarını düzeltmede ve okuduğunu anlama becerilerini geliştirmede tekrarlı okuma yönteminin etkisi, *Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Ana Bilim Dalı, Ankara, 452s.*

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

Yılmaz, M. (2008). Türkçede Okuduğunu Anlama Becerilerini Geliştirme Yolları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(9).

Yılmaz, M. (2019). *Okuma Güçlüğü ve Tedavisi*. Ankara: Gece Akademi.

Yılmaz, M. (Ed.) (2014). *Okuma Eğitimi*. Yeni Gelişmeler Işığında Türkçe Öğretimi (1. Bs.) içinde (s. 77-106). Ankara: Pegem Akademi.

Yılmaz, S.Ş. ve Baydık, B. (2017). Okuma performansı düşük olan ve olmayan ilkokul öğrencilerinin okuma akıcılıkları, *İlköğretim Online*, 16 (4): 1652-1671.

Young, C., Mohr, K. & Rasinski, T. (2015). Reading Together: A Successful Reading Fluency Intervention, *Literacy Research and Instruction*, 54 (1): 67-81.

Young, C., ve Rasinski, T. (2017). Readers Theatre: effects on word recognition automaticity and reading prosody, *Journal of Research in Reading*, 1-11.

Yurdakal, İ.H. (2019). İlk okuma yazma öğretimi yeni programa uygun. *Disleksi (Okuma*

Güçlüğü), Ed.: Susar Kırmızı, F. ve Ünal, E.; Anı Yayıncılık, Ankara, s. 423-455.

Yüksel, A. (2010). Okuma güçlüğü çeken bir öğrencinin okuma becerisinin geliştirilmesine yönelik bir çalışma, *Kuramsal Eğitimbilim*, 3 (1): 124-134.



BİBLİYOGRAFYA

Dündar, H. ve Akyol, H. (2014). Okuma ve anlama problemlerinin tespiti ve giderilmesine ilişkin örnek olay çalışması, *Eğitim ve Bilim*, 39 (171): 361-377.

Epçaçan, C.(2009). Okuduğunu Anlama Stratejilerine Genel Bir Bakış. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(6): 207-223.

Ulusoy, M., Ertem, İ.S. ve Dedeoğlu, H. (2011). Öğretmen adaylarının 1-5. Sınıf öğrencilerine yönelik hazırladıkları sesli okuma kayıtlarının prozodi yeterlikleri açısından değerlendirilmesi, *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31 (3): 759-774.

Yıldız, M., Akyol, H.(2011). İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama, Okuma Motivasyonu ve Okuma Alışkanlıkları Arasındaki İlişki. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(3): 793-815.

Yılmaz, M. (Ed.) (2014). *Okuma Eğitimi*. Yeni Gelişmeler Işığında Türkçe Öğretimi (1. Bs.) içinde (s. 77-106). Ankara: Pegem Akademi.

EKLER

Ek 1. Ek Başlığını Buraya Yazınız

Ek 1.1. Prozodik Okuma Ölçeği

Ek 1.2. Aydınlatılmış Onam Formu

Ek 1.3. Uygulama Sürecinde Kullanılan Metinlere İlişkin Bilgiler

Ek 1.4. Uygulamada Kullanılan Metinler

Ek 1.5. Yanlış Analiz Envanteri Kullanılarak Analiz Edilen Örnek Metin

Ek 1.6. Prozodik Okuma Ölçeği'nin Uzman Değerlendirme Formu

Ek 1.7. Örnek Ders Planı

Ek 1.8. Uygulama Sırasında Öğrencinin Yapmış Olduğu Etkinliklerden Örnekler

Ek 1.9. Uygulama Sürecine İlişkin Fotoğraflar



Ek 1.1. Prozodik Okuma Ölçeği

		0	1	2	3	4
1	Metindeki duygusal durumlar okumaya yansıtılır. (Heyecan, korku, sevinç, merak).					
2	Doğal konuşma dilini yansıtan bir ritimle(ahenkle) okumaktadır. (Okuma bir ritim ve ahenk içinde sürer; sesli okuma dinleyiciye hoş gelir).					
3*	Okuması monotondur. (Tek düze okur, okuma gerek anlamla ilgili gerekse yapıyla ilgili 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. (Virgülde sesi düşürme, ünlemde yükseltme ve duygu katma gibi)					
6	Anlam vurgulamalarla 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 tonlamalarla 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	Anlamlı gruplamalar yaparak okumaktadır. (Bir solukta seslendirilen kelimeler birbirleriyle ilişkilidir).					
15	Konuşur gibi okumaktadır.					

Ölçekten alınabilecek puan en fazla 60'dır. Öğrencinin sesli okuması dinlenir ve ölçekteki yargıyı karşılama durumuna göre puan verilir. Puanlar, 0.1.2.3.4 şeklindedir. Örneğin 15. Yargı için; okuması size, sanki doğal bir konuşma dinliyormuş gibi geliyorsa 4, konuşmadan belirgin şekilde farklılaşıyorsa 2, monotonik ve kelime kelime okuduğu hissediliyorsa seste iniş ve çıkışlar yoksa noktalamalara dikkat edilmiyorsa 0 verilebilir. 1 ve 3 puan için 4-2-0 puanlar için verilen tanımların arasında özellikler gözleniyorsa 3 ve 1'e uygun olanlar verilebilir. Öğrenci henüz okuma becerisini yeterince kazanamamışsa ve çok fazla okuma hatası yapıyorsa değerlendirmeye devam edilmez. (Okuma hataları için Akyol'un kriterlerine bakınız.)

Uygulama: Uygulamanın yapılacağı ortamın ses almayan, yalıtılmış veya gürültüden uzak bir yer olması gerekmektedir. Eğer sağlıklı bir **prozodik** ölçme yapmak istiyorsanız mutlaka

öğrencilerin sesli okumalarını dijital ortama kaydetmeniz gerekmektedir. Hatta video kaydı olursa daha iyi olur. Çünkü öğrenciyi ve metni aynı anda görüntüye alıp değerlendirme aşamasında metni de takip edebilirsiniz. Kayıt yapmadan **prozodik** değerlendirme yapmak, zaman sıkıntısından dolayı doğru sonuçlar üretmeyebilir. Ayrıca bazı yerlerde vurgulamayı tam seçebilmek için kaydı birkaç defa dinlemeniz gerekebilir. En az iki puanlayıcı kullanılması önerilmektedir. Ölçekten alınabilecek en fazla puan 60'tır. Toplam puanın %50 ve üzerini alan öğrenciler **prozodik** olarak yeterli görülmektedir.

*Ters çevrilecek madde.



Ek 1.2. Aydınlatılmış Onam Formu

Aydınlatılmış Onam Formu

Araştırmanın Adı: Prozodi Öğretiminin Okuma Güçlüğü Çeken İlkokul Öğrencilerinin Okuma Akıcılığı ve Okuduğunu Anlama Becerileri Üzerindeki Etkisi

Sayın Veli,

Bartın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Yüksek Lisans Programı kapsamında planlanmış olan yukarıda adı yazılı çalışmada çocuğunuz Mehmetcan ÖZDEMİR ile çalışmak istiyoruz. Bu çalışmada yer almayı kabul etmeden önce, araştırmanın ne amaçla yapılmak istendiğini anlamanız ve kararınızı bu bilgilendirme doğrultusunda özgürce vermeniz gerekmektedir. Aşağıdaki bilgileri lütfen dikkatlice okuyunuz, sorularınız olursa sorunuz ve açık yanıtlar isteyiniz.

Bu araştırmanın amacı prozodi öğretiminin okuma güçlüğü yaşayan ilkökul öğrencilerinin okuma akıcılığı ve okuduğunu anlama becerileri üzerindeki etkisini belirlemektir.

Bu çalışmaya 3. sınıfa devam eden okuma güçlüğü yaşayan, akranlarına göre zayıf okuma ve okuduğunu anlama performansı gösteren öğrenciler dahil edilecektir. Öğrencilerin sınıf düzeyinden daha yavaş hızda okuyabilmeleri ve okudukları metin hakkında sorulan sorulara doğru yanıt vermede sınıf düzeyinin altında başarı gösteriyor olmaları gerekmektedir.

Çalışma kapsamında haftada üç kez olmak üzere yedi hafta öğrenciyle çalışılacaktır. Öğrencinin öncelikle var olan akıcı okuma, okuduğunu anlama ve prozodi becerileri belirlenecek ardından, prozodi öğretimi ile akıcı okuma ve okuduğunu anlama çalışmaları yapılacaktır. Tüm çalışmalar öğrencinin devam ettiği ilkökulda yapılacaktır.

Bu araştırmanın sonuçları bilimsel amaçlarla kullanılacaktır. Öğrencinin ve velinin kimlik bilgileri gizli tutulacak, araştırma yayımlandığında bu gizlilik korunacaktır.

Yukarıda yer alan ve araştırmaya başlamadan önce katılımcılara verilmesi gereken bilgileri içeren metni okudum. Eksik kaldığım düşündüğüm konularda sorularımı araştırmacıya sordum ve doyurucu yanıtlar aldım. Yazılı ve sözlü olarak tarafıma sunulan tüm açıklamaları ayrıntıları ile anladığım kanısındayım. Velisi olduğum Mehmetcan ÖZDEMİR çalışmada yer alıp almaması konusunda karar vermem için yeterince zaman tanıdı.

Bu koşullar altında araştırma kapsamında elde edilen şahsıma ve velisi olduğum Mehmetcan ÖZDEMİR'e ait bilgilerin bilimsel amaçlarla kullanılmasını, gizlilik kurallarına uyulmak kaydıyla sunulmasını ve yayımlanmasını, hiçbir baskı ve zorlama altında kalmaksızın, kendi özgür irademle kabul ettiğimi beyan ederim.

Evet (X) Hayır () Öğrenci ile çalışılırken ses kaydı alınmasına izin veriyorum.

Evet (X) Hayır () Öğrenci ile görüşme yapılırken ses kaydı alınmasına izin veriyorum.

Evet (X) Hayır () Öğrenci ile çalışılırken video kaydı alınmasına izin veriyorum.

Ek 1.3. Uygulama Sürecinde Kullanılan Metinlere İlişkin Bilgiler

ATEŞMAN OKUNABİLİRLİK İNDEKSİ	
Metin: 19 Mayıs Ateşman İndeksi = $198,25 - (40,175 \times \frac{106}{50}) - (2,610 \times \frac{50}{8})$ = 96,7665	
Metin: Anneme İlk Mektup Ateşman İndeksi = $198,25 - (40,175 \times \frac{187}{81}) - (2,610 \times \frac{81}{18})$ = 93,7553	
Metin: Arda Tatilde Ateşman İndeksi = $198,25 - (40,175 \times \frac{628}{242}) - (2,610 \times \frac{242}{33})$ = 75, 8542	
Metin: Arkadaşlık Ateşman İndeksi = $198,25 - (40,175 \times \frac{1438}{559}) - (2,610 \times \frac{559}{62})$ = 71, 3696	
Metin: Çocuk Memur Ateşman İndeksi = $198,25 - (40,175 \times \frac{507}{213}) - (2,610 \times \frac{213}{30})$ = 84, 0911	
Metin: Dünya Çocuk Bayramı Ateşman İndeksi = $198,25 - (40,175 \times \frac{141}{55}) - (2,610 \times \frac{55}{10})$ = 80, 9009	
Metin: Gazete Ateşman İndeksi = $198,25 - (40,175 \times \frac{85}{31}) - (2,610 \times \frac{31}{5})$ = 71, 9107	
Metin: Geceyi Sevmeyen Çocuk Ateşman İndeksi = $198,25 - (40,175 \times \frac{650}{259}) - (2,610 \times \frac{259}{62})$ = 86, 5216	
Metin: Her Şeye Rağmen Ateşman İndeksi = $198,25 - (40,175 \times \frac{612}{244}) - (2,610 \times \frac{244}{35})$ = 79, 2877	
Metin: İnternet Sayesinde İletişim Kuruyorum Ateşman İndeksi = $198,25 - (40,175 \times \frac{425}{126}) - (2,610 \times \frac{126}{16})$ = 42, 1853	
Metin: Okula Dönüş Ateşman İndeksi = $198,25 - (40,175 \times \frac{179}{88}) - (2,610 \times \frac{88}{6})$ = 78, 2503	
Metin: Ormanlar Kralı Ateşman İndeksi = $198,25 - (40,175 \times \frac{1105}{473}) - (2,610 \times \frac{473}{61})$ = 84, 1568	
Metin: Pazar Günü Ateşman İndeksi = $198,25 - (40,175 \times \frac{301}{120}) - (2,610 \times \frac{120}{31})$ = 87, 3744	

Metin: Sana Borçluyuz Ta Derinden <u>Ateşman İndeksi</u> = $198,25 - (40,175 \times \frac{162}{59}) - (2,610 \times \frac{59}{15}) = 77, 6729$
Metin: Simitçi Çocuk <u>Ateşman İndeksi</u> = $198,25 - (40,175 \times \frac{1240}{462}) - (2,610 \times \frac{462}{74}) = 84, 1777$
Metin: Son Pişmanlık <u>Ateşman İndeksi</u> = $198,25 - (40,175 \times \frac{385}{159}) - (2,610 \times \frac{159}{25}) = 84, 3713$
Metin: Sözcükler Olmadan <u>Ateşman İndeksi</u> = $198,25 - (40,175 \times \frac{575}{178}) - (2,610 \times \frac{178}{25}) = 49.8881$
Metin: Tilki İle Oduncu <u>Ateşman İndeksi</u> = $198,25 - (40,175 \times \frac{1002}{382}) - (2,610 \times \frac{382}{67}) = 77, 9886$
Metin: Uzaya İlk Yolculuk <u>Ateşman İndeksi</u> = $198,25 - (40,175 \times \frac{352}{140}) - (2,610 \times \frac{140}{15}) = 72, 8785$
Metin: Üç Kardeş <u>Ateşman İndeksi</u> = $198,25 - (40,175 \times \frac{696}{267}) - (2,610 \times \frac{267}{44}) = 77, 6862$
Metin: Yangın <u>Ateşman İndeksi</u> = $198,25 - (40,175 \times \frac{794}{286}) - (2,610 \times \frac{286}{54}) = 72, 8918$
Metin: Yavru Kedi <u>Ateşman İndeksi</u> = $198,25 - (40,175 \times \frac{451}{174}) - (2,610 \times \frac{174}{38}) = 82, 1671$
Metin: Yemek Seçimi <u>Ateşman İndeksi</u> = $198,25 - (40,175 \times \frac{717}{289}) - (2,610 \times \frac{289}{61}) = 86, 2116$
Metin: Piknik <u>Ateşman İndeksi</u> = $198,25 - (40,175 \times \frac{114}{51}) - (2,610 \times \frac{51}{17}) = 100$
Metin: Alışveriş <u>Ateşman İndeksi</u> = $198,25 - (40,175 \times \frac{153}{65}) - (2,610 \times \frac{65}{19}) = 94, 7552$
Metin: Timur'un Filleri <u>Ateşman İndeksi</u> = $198,25 - (40,175 \times \frac{360}{144}) - (2,610 \times \frac{144}{23}) = 81, 4716$
Metin: Çayda Çıra <u>Ateşman İndeksi</u> = $198,25 - (40,175 \times \frac{520}{200}) - (2,610 \times \frac{200}{33}) = 77.9818$

Ateşman Okunabilirlik İndeksine Göre Kolaydan Zora Metinler

Piknik
19 Mayıs
Alışveriş
Anneme İlk Mektup
Pazar Günü
Geceyi Sevmeyen Çocuk
Yemek Seçimi
Son Pişmanlık
Simitçi Çocuk
Ormanlar Kralı
Çocuk Memur
Yavru Kedi
Timur'un Filleri
Dünya Çocuk Bayramı
Her Şeye Rağmen
Okula Dönüş
Tilki İle Oduncu
Çayda Çıra
Üç Kardeş
Sana Borçluyuz Ta Derinden
Arda Tatilde
Yangın
Uzaya İlk Yolculuk
Gazete
Arkadaşlık
Sözcükler Olmadan
İnternet Sayesinde İletişim Kuruyorum

Türlerine Göre Metinler

Bilgilendirici Metinler

Uzaya İlk Yolculuk
Sözcükler Olmadan
İnternet Sayesinde İletişim Kuruyorum
Timur'un Filleri

Öyküleyici Metinler

Piknik
Alışveriş
Arda Tatilde
Arkadaşlık
Çayda Çıra
Çocuk Memur
Geceyi Sevmeyen Çocuk
Her Şeye Rağmen
Ormanlar Kralı
Pazar Günü
Simitçi Çocuk
Son Pişmanlık
Tilki ile Oduncu

Üç Kardeş
Yangın
Yavru Kedi

Şiir
19 Mayıs
Anneme İlk Mektup
Dünya Çocuk Bayramı
Gazete
Okula Dönüş
Sana Borçluyuz Ta Derinden

Okuyucu Tiyatrosu
Yemek Seçimi



Ek 1.4. Uygulamada Kullanılan Metinler

19 MAYIS Bugün 19 Mayıs Gençlik bayramı var! Bugün Samsun'ufkundan Yeni bir güneş doğar. Karanlığa gömülmüş, Vatana nur oldu O, Yas bağlayan ruhları, Yüreklere daldı O... Arka sayfaya geçiniz.	O bir yaman volkandı, Bağbuğdu, kahramandı... Bugünü kuran odur, Yurdu kurtaran odur. Bugün 19 Mayıs Gençlik bayramı var! Bugün Samsun'ufkundan Yeni bir güneş doğar. İ. Hakkı TALAS	1'den 5'e kadar olan sorulan "19 Mayıs" adlı metni dikkate alarak aşağıda verilen boşluklara yazınız. 1. 19 Mayıs'ta hangi bayram vardır? 2. Yeni bir güneş, nerede doğar? 3. Yurdu kurtaran kahraman o kişi neye benzetilmiştir? 4. Karanlığa gömülmüş, vatana nur olan o kişi kimdir? 5. Kahraman kişi yurdu kurtarmasaydı ne olurdu?
---	---	---

ALİŞVERİŞ Lale kek yapmak istiyordu. Evde yumurta ve şeker yoktu. Lale annesine: "Yumurta ve şeker bitmiş," dedi. Annesi: "Markete gidelim, alışveriş yapalım," dedi. Lale çok mutlu oldu. Lale ve annesi beraber markete gittiler. Marketten yumurta, şeker aldılar. Sonra eve geldiler. Lale yumurtayı, şekeri, sütü, unu karıştırdı ve fırına koydu. Biraz bekledi, kek pişti. Annesi keki fırından çıkardı, Lale'ye verdi. Lale keki yedi. Kek çok güzel olmuştu.	1'den 5'e kadar olan sorulan "Alışveriş" adlı metni dikkate alarak aşağıda verilen boşluklara yazınız. 1. Lale ne yapmak istiyordu? 2. Lale annesine ne dedi? 3. Lale ve annesi beraber nereye gittiler? 4. Marketten ne aldılar? 5. Lale ne yedi?
--	--

110

ÇAYDA ÇİRA

Çok eski çağlarda, Elazığ'ın Hörsenk Çayı kıyısında bir köy vardı. Köyün ağası, oğlunu yakın köylerden istediği bir kızla nişanmış.

Kararlaştıran günde davullar zurnalar çalmış, gelin alayı gelini alıp Hörsenk Çayı'nın kıyısına gelmiş. Burası düz bir alan olduğundan düğün burada yapılmış.

Köyün güzel kızları, delikanlılar, taze gelinler, oyunu cüm büşü sevenler toplanmışlar düğün alanına. Çalılıp oynayacakken, tükükler söyleyecekken birden bire ay tutulmuş. Ortalık zifiri karanlığa bürünmüş.

Biricik oğlunun düğününde karanan geceden korkan Pembe Hatun'un kızlarının bağı çözülüp, Ağa, pek fena üzülüp. Düşünüp, taşınmışlar, ortalığı aydınlattıran bir yolu bulmuşlar.

Pembe Hatun, delikanlıları ve gele boyu kızları peşine takıp konağa gitmiş. Ne kadar çıra varsa ince ince kıydımış. Her birinin eline birer çıra deneti verip öne düşmüş. Çıra meşaleleri ortalığı aydınlatmış.

Hörsenk Çayı'nı geçerken suyun hızından kızlar, oğlanlar dönüyor; çiralara alevleri yapıp söndürmüştü.

Arka sayfaya geçiniz.

Düğün alanından bakıp bu güzel görüntüyü kayıran oğlanlar, kızların gelişine, çiralara yapıp söndürme el çırparak eşlik etmişler. Bir de tükük yakmışlar:

Çayda çıra yanıyor
Yanıp yanıp söndüyor
Usul yürü yavaş bas
Engeller uyanıyor
Çayda çıra yüz çıra
Yanıyor sıra şirg
Yürüm keklilik ben avcı
Gezerim arı sıra

O günden sonra düğünlerde, kırta gecelerinde bir oyun oynamış. Sanırsınız ki ay bulutların ardına girmiş. "Çayda Çıra" denmiş adına, duyum olmaz seyretmenin tadına.

Sara Şükrüz ÖZEREN

1'den 5'e kadar olan soruları "Çayda Çıra" adlı metni dikkate alarak aşağıda verilen boşluklara yazınız.

1. Hüsye nerede geçmiştir?
2. Pembe Hatun delikanlıları ve kızları alıp nereye gitmiştir?
3. Delikanlılar ve kızlar ellerinde neyle düğün alanına dönmüştür?
4. Düğün alanındakiler delikanlıları ve kızları görünce ne yapmıştır?
5. O günden sonra Elazığ yöresinde oynanan bu oyuna ne ad verilmiştir?

ÇOCUK MEMUR

Benim annem de çalışıyor, babam da. Sabahları birlikte çıkıyorsunuz evden. Babam kendi çalıştığı yere gidiyor, annem kendi çalıştığı yere. Ben de okuluma gidiyorum.

Bu yıl üçüncü sınıftayım. İki önemli değişiklik oldu. Sabahtı oldum, bir de müdür değişti. Okul müdüründen değil, annemin müdüründen söz ediyorum. Geçen yılki müdür, Balıp amca, ne iyiydi.

Annemin iş yerindeki arkadaşları Şermin teyzedir. Şermin teyzenin kızı Füsün, benim gibi her gün geliyor iş yerine. Haftada iki üç kez geliyor. Teyzesine gidiyormuş okuldan çıkınca. Teyzesi kursta olduğu günler iş yerine geliyormuş. Benim teyzem yok ki, anneannem de yok, baboannem de. Okuldan çıkınca doğrudan annemin yanına geliyorum. Annem kışkaya birkaç sandalye koyuyor pencerenin yanına. Orada tostumu yiyorum, sonra dersim, çözümlerimi hazırlıyorum.

Arka sayfaya geçiniz.

Ben evde yalnız kalamam ki... Sebabi yakamam, evde kalsam üzgünüm, hasta olurum. Hasta olurca okula gidemem, peki o zaman ben nasıl dördüncü sınıfa olurum gelecek yıl?

Annemin eski müdürü Balıp amca ne iyiydi. Her geçişte saçımızı okşardı, gözlerini kırparırdı:

- Hadi bakalım Kaan, bir kilo demir mi ağır yoksa bir kilo pamuk mu?
- Eğittir, derdim.
- Brava, brava! diye başınımda. Bana ödül olarak limonlu ıhlamur söylerdi.

Arada bir kalem de verirdi Balıp amca, hem de en güzelinden. Bir keresinde kocaman bir çikolata bile vermişti. Bana hep:

- 23 Nisan'da seni bir günliğüne bu işyerine müdür yapacağım, dendi. Hep göz kırparırdı, hep gülerdi.

Muzaffer İZGÜ
(Kısaltılmıştır.)

1'den 5'e kadar olan soruları "Çocuk Memur" adlı metni dikkate alarak aşağıda verilen boşluklara yazınız.

1. Kaan'ın hayatında nasıl değişiklikler olmuş?
2. Kaan neden evde yalnız kalamazmış?
3. Kaan'ın annesinin eski müdürünün adı neymiş?
4. Kaan'ın annesinin eski müdürünü neden çok seviyormuş?
5. Kaan okuldan çıkınca annesinin yanına gitmeyi ne olurdur?

DÜNYA ÇOCUK BAYRAMI

Kiminin saçları siyah,
Kiminin saçları sarı...
Ankara'da buluştu,
Dünyanın tüm çocukları.

Her Yirmi Üç Nisan'da
Tekrarlanır bu olay.
Buluşma nedenini,
Açıklamak çok kolay.

Arka sayfaya geçiniz.

Bu kocaman dünyada
Ülke sayısı çoktur.
Oysaki hiçbirinin
Çocuk Bayramı yoktur.

Dünyanın çocukları
Yurdumıza koşuyor,
Her Yirmi Üç Nisan'da
Ovılagıp koşuyor.

Türkiye kanaklar,
Kalpler sevgiyle dolsun.
Dünya Çocuk Bayramı
Herkeşe mutlu olsun!

Altın ÖZVÜREK

1'den 5'e kadar olan soruları "Dünya Çocuk Bayramı" adlı metni dikkate alarak aşağıda verilen boşluklara yazınız.

1) Dünya çocukları nerede buluşuyor?

2) Dünya çocukları her yıl hangi tarihte buluşuyor?

3) Diğer ülkelerin çocuk bayramı var mıdır?

4) 23 Nisan'da çocukların duyguları nasıldır?

5) 23 Nisan'da sen neler hissediyordun?

GAZETE

Hazırlayıp düzenle,
Matbaada basarlar.
Her gün aynı düzenle,
Bize ulaştırırlar.

Haber, gezi, röportaj,
Fıkra, makale var.
Karikatür, çizgi roman,
Daha neler neler var.

Yazarına, çizilerine,
Bütün muhabinine,
Emekleri geçene,
Hepimizden saygılar.

Şevket TERZİ

1'den 5'e kadar olan soruları "Gazete" adlı metni dikkate alarak aşağıda verilen boşluklara yazınız.

1) Gazete nerede basılır?

2) Gazetede hangi yazı türleri vardır?

3) Gazetenin oluşmasında hangi görevliler yer alır?

4) Gazetelerdeki en sevdiğin yazılar hangileridir?

5) Sen gazete yazacak olsan yazdığın gazetede neler olurdu?

GECEYE SEVİNEN ÇOCUK

Bir vermiş, bir yitmiş. Bir çocuk vermiş, adı çocukmuş. Bu çocuk, geceyi hiç sevmemiş. Çünkü gece olunca annesi ona, "Haydi bakalım, uyku saatı geldi!" demiş. Anne, çocuk uyumak istememiş. "Uyumak hiç güzel değil!" demiş annesine, "Ben uyumuyacağım!"

Annesi, "Bak yarım, artık gece oldu. Gece olunca herkes uyur!" diyeince çocuk ağlamaya başlamış. "Gece olmasın! Ben geceyi hiç sevmiyordum!"

"Bütün çocukları yattı," demiş annesi. Çocuk, "Yattıysanız, yattıysanız!" diye ağlamış.

"Kızaklar, kediciler, kuşlar, tohumlar, bütün hayvanlar uyudu..."

"Uyumayınlar, uyumayınlar!" diye ağlamış çocuk.

"Anne uyumazlarsa gündüz olduğunda oyun oynamayacak kadar yorgun olurlar. Oyun oynarken uyuyakalırlar. Bu yüzden dinlenmeleri gerekir!"

"Dinlenmezsiniz, dinlenmezsiniz!" diye ağlamış çocuk.

Çocuk geceyi neden sevmiyor? Çocuklar sevmez mi hiç?

Arka sayfaya geçiniz.

Annesi kucakına alıp çocuğu pencereden dışarıya götürmüş.

"Ben geceyi çok severim!" demiş. "Çünkü gece olunca yıldızlar çıkar. Sen yıldızları görmeyi miydın? Bütün çocukların bir yıldızı vardır. Bak, işte burada parlayan senin yıldızın. İşte gündüz, gündüz mü? Her gece senin için parlar!"

"Ben a yıldızı istiyorum," demiş çocuk.

Yıldızlara ulaşabilir mi hiç. Anne çocuk henüz bunu bilemiyor.

"Bak!ni büyülmeye geldin yıldızın oradan elabılırın" demiş

Annesi, "Büyümek için uyumak gerek." Pencereleri açmış. Çocuk yattığı yenden yıldızları görebiliymiş artık.

"Erele' nin de yıldızları var mı?"

"Erbette var! Bul bakalım hangisi! Eet evet o ipel Buldani Bel pendi de Nilay' ını bulalım. Sana Eröment' in, Valtan' ın, Serkan' ınkini, Bak, Adı ile Burcu' nun yıldızı da erindi..."

Aygül AKAL

Arka sayfaya geçiniz.

1'den 5'e kadar olan soruları "Geceyi Sevmeyen Çocuk" adlı metni dikkatle okuyarak aşağıda verilen boşluklara yazınız.

1. Çocuk neyi sevmiyormuş?

2. Annesi onuza ne demiş?

3. Çocuk uyumadık önce annesi ne anlatmış?

4. Çocuk geceyi neden sevmiyormuş?

5. Çocuğun yanında sen olsaydın ya geceyi sevmeyeydin ne yapırdın?

HER ŞEYE RAĞMEN

Okulunda ve mahallesinde arkadaşlarıyla çok iyi geçinen, saygılı, terbiyeli bir çocuk varmış. Bu çocuğun adı Taylan'mış. Taylan'ı mahallede büyük küçük herkes çok sevmiş. Çünkü kendisi hem saygılı hem de yardımsevermiş. Yardıma muhtaç herkese elinden geldiğince yardım edermiş.

Yine bir gün Taylan okuldan eve dönüşüymüş. O sırada yolun kenarında kargıya geçmek için bekleyen yaşlı ve gözleri görmeyen bir adam Taylan'ın dikkatini çekmiş. Taylan, hemen yaşlı adamın yanına yaklaşıp:

- Size yardım edebilir miyim?

Yaşlı adam:

- Çok memnun olurum yarım.

Taylan yaşlı adamın kargıya geçmesine yardım etmiş. Kargıya geçtikten sonra yaşlı adam:

- Evladım senin adın ne?

Taylan cevap vermiş:

- Amcacığım, benim adım Taylan. (-)

Yaşlı adam çocukluk zamanını anlatmaya başlamış:

Arka sayfaya geçiniz.

- Babamı küçük yaşta kaybettim. Bu yüzden mahalleli bize yardım ederdi. Annem "Zor günler geçiriyorsun. Benim senden istediğim bu zorlukları ağıp her şeye rağmen okuyup doktor olman" dedi. Okulunda çok başarılı bir öğrenciydim. Okulumu bitirip doktor oldum. Mesleğimde de çok başarılıydım.

Çevremdeki insanlardan yardımımı esirgemedim. Çünkü ben de böyle yardımlarla bu seviyeye gelmişim. Birkaç yıl öncesine kadar da mesleğimi en iyi şekilde icra ettim. Gözlerimin rahatsızlığı beni mesleğimden ayırdı. Dikkat edersen zamanında ben insanlara yardımcı olmuştum. Şimdi ise bana yardım etmek için kargıya sen çıktın. Bu hayattın sırrı olsa gerek. Taylan, kargıya geçmemde bana yardım ettiğin için sana çok teşekkür ederim. Hoşça kal.

Taylan:

- Hoşça kal amcacığım... Tekrar görüşmek dileğiyle, diyerek yaşlı adamın yanından ayrılırken günları düşündü: Demek ki hayat, bağından sonuna kadar yardımlağa üzerine kurulu. Doğadaki tüm varlıklar arasında bir yardımlağa var. Sıkıntıda olanlara yardımcı olmak ne güzel!

Feri Zende TANIŞIR

Arka sayfaya geçiniz.

1'den 5'e kadar olan soruları "Her Şeye Rağmen" adlı metni dikkatle okuyarak aşağıda verilen boşluklara yazınız.

1) Taylan'ı neden herkes sevmiş?

2) Taylan okuldan eve dönerken kime yardım etmiş?

3) Yaşlı adamın mesleği neymiş?

4) Taylan yaşlı adamın anlatmalarından nasıl bir ders çıkarmış?

5) Taylan'ın yanında sen olsaydın yaşlı adamı gördüğünde ne yapardın?

İNTERNET SAYESİNDE İLETİŞİM KURUYORUM

Bilgisayarın, telefonun ve tabletin günümüzde gerçek iletişim aracı olduğunu biliyor musunuz? Bu iletişim araçları, dünyanın neresinde olursanız olun ailenizle ya da arkadaşlarınızla haberleşmenizi sağlar. Onlarla mesajlaşabilir, konuşabilir hatta onları görebilirsiniz. Ayrıca onlarla fotoğraf ve video paylaşabilirsiniz.

Birine bir haber vermek ya da soru sormak istiyorsanız elektronik posta yollamanız yeterlidir. Arkadaşlarınız onlara yolladığınız mesajları bilgisayarlarını açtıklarında görecektir ve size cevap yazacaklardır.

Günümüzde anında mesajlaşmak için çeşitli programlar da bulunmaktadır. Bu programlar elektronik postanın aksine arkadaşlarınızla, onlar da bilgisayarlarının başındayken konuşma imkânı sağlar. Birbirinize eğlenceli desenler, gülümseyen surat ifadeleri gönderebilir hatta uzaktan satranç bile oynayabilirsiniz. En iyisi de ödevlerinizi yaparken birbirinize yardımcı olabilirsiniz.

İnternette kötü niyetli insanlardan korunmanın yolu tanımadığınız kişilerin sohbet tekliflerini kabul etmemektir. İnsanların kişisel bilgilerini çalmaya ya da onların bilgisayarına virüs yollamaya çalışan kişiler olabilir.

Jerome COLOMBAIN

(Jerom KOLOMBEYN)

Çeviren: Gizem ŞAKAR

1'den 5'e kadar olan soruları "İnternet Sayesinde İletişim Kuruyorum" adlı metni dikkate alarak aşağıda verilen boşluklara yazınız.

1) Günümüzde hangi iletişim araçlarını kullanıyoruz?

2) İletişim araçları ile neler yapabiliriz?

3) Elektronik postayı ne için kullanırız?

4) İnternette sizinle iletişim kurmak isteyen tanımadığımız kişilere karşı nelere dikkat etmeliyiz?

5) İnternette sizinle iletişim kurmak isteyen tanımadığımız insanların iletişim kurduğunuz zaman ne olur?

OKULA DÖNÜŞ

Özeldik, eğlendik, kışık bütün yaz,
Ah ne güzel deneler, dağlar,
Topladık, yedik vişne, dut, kiraz,
Ah ne girindi bahçeler, bağlar.

Bugün uslandı dünkü yaramaz,
Artık dokuz ay çalıs, oku, yaz.

Fazlası eder çocuğu haylaz,
Uç ay eğlence yeter bize,
Ne tatlı, ne hoş geçti bütün yaz,
Bidelim artık okulumuza.

Arka sayfaya geçiniz.

Bugün uslandı dünkü yaramaz,
Artık dokuz ay çalıs, oku, yaz.

Çocuğuz, ama biliniz ki yaz,
Saf hava, uyku, su, oyun demek
Böyle olursa hastalık olmaz,
Okul açıldı, başladı emek.

Bugün uslandı dünkü yaramaz,
Artık dokuz ay çalıs, oku, yaz.

Aka GÜNDÜZ

1'den 5'e kadar olan soruları "Okula Dönüş" adlı metni dikkate alarak aşağıda verilen boşluklara yazınız.

1. Şiirin ilk dörtüğüne göre çocuklar yaz tatilinde neler yapmıştı?

2. Şiire göre yaz tatili ne kadar olmalıdır?

3. Okula hangi mevsimde döneriz?

4. Şiire göre yaz mevsimi çocuğa ne ifade etmektedir?

5. Yaz tatilinde sen neler yaptın?

PİKNİK

Cem sabah uyanı. Kahvaltı yaptı ve giyindi.

Babası, annesi ve Cem arabaya bindiler. Píknięe gittiler. Cem piknikte köfte yedi. Sonra top oynamak istedi. Cem'in topu yoktu. Cem çok üzüldü. Babasına söyledi. Babası: "Arabada top var," dedi.

Cem hemen arabaya gitti, topu aldı. Cem ve babası top oynadılar. Akşam oldu, eve gittiler.

1'den 5'e kadar olan soruları "Piknik" adlı metni dikkate alarak aşağıda verilen boşluklara yazınız.

1. Babası, annesi ve Cem neye bindiler?

--

2. Cem piknikte ne yedi?

--

3. Sonra ne oynamak istedi?

--

4. Babası ne dedi?

--

5. Cem ve babası ne oynadılar?

--

SANA BORÇLUYUZ TA DERİNDEN

Sana borçluyuz ta derinden,

Çünkü yurdumuzu sen kurtardın,

Hasta, yorgun düşmüştük,

Yaralarımızı iyice sardın.

Yiğittin, inatçı doluydun, yapıcıydın,

Sanatkârdın, denizler kadar engin;

Kimsenin görmediğini gördü

Sevgiyle bakan gözlerin.

Sana borçluyuz ta derinden,

Işığın bu yurdun,

Dilimizi, ulusallığımızı öğrettin bize

Çünkü cumhuriyetimizi sen kurdun.

Hürriyeti sen yaydın içimize,

Halkçılız dedin halk içinden,

İnatça hür yetiştirdin bizi,

Borçluyuz sana ta derinden!

Cahit Kılıcı

1'den 5'e kadar olan soruları "Sana Borçluyuz" adlı metni dikkate alarak aşağıda verilen boşluklara yazınız.

1) Yurdumuzu kim kurtarmıştır?

--

2) İkinci kıtaya göre kurtarıcının özellikleri nelerdir?

--

3) Üçüncü kıtaya göre kurtarıcı bize neler öğretmiştir?

--

4) Dördüncü kıtaya göre kurtarıcı bizi nasıl yetiştirmiştir?

--

5) Kurtarıcının yerinde sen olsaydın yurdumuzu kurtarmak için neler yapardın?

--

SİMİTÇİ ÇOCUK

Kapı meşeydi, hava ağıktı. Yıldız Öğretmen a gün çok yorulmuş ve acıkıypt. Bir an önce evine giderek kumını dayarmayı ve dinlenmeyi istiyordu. Akşamıziyi okuldan çıktı, hızlı adımlarla yürümeye başladı. Hava ağık olmasına rağmen caddede kalabalıktı. Herkes işten çıkmış, evine ulaşmaya çalışıyordu.

Kışkide tezgahın üzerinde simit artan zayıf bir çocuk Yıldız Öğretmenin dikkatini çekti. Gözden geçirenler ona ama simit alıyor, o da kazandığı paraları hiç bakmadan cebine atıyordu. Yıldız Öğretmenin dikkatini çeken pey çocuğun simit atması değil, tezgahın üzerine üçüğü derinliği dikkatle kumuya çalmasıydı. Çocuk, elindeki kalemle yazılmasını altını çiziyor ve bu asırlık tekniği tekrar ediyordu.

Yıldız Öğretmen çocuğun yanına yaklaşıp:

- Buna bir simit verir misin? diye sordu.

Bütün ilgisi derinliğe veren çocuk onun asanla daymamış. Yıldız Öğretmen sorusunu yüksek sesle tekrarlardı. Bunun üzerine çocuk başını kaldırdı ve tezgahın elığı simit kışkide anımsı Yıldız Öğretmene uzattı. Çocuğun elleri buz gibiydi; bu ağık havada üzerinde sadece ince bir ceket vardı. Yıldız Öğretmen cizdanından çıkarttığı parayı verirken dayandırmak ve çocuğı:

- Ne yapıyorsun? diye sordu.

Arka sayfaya geçiniz.

Çocuk derinlik kapağını göstererek:

- Bu derinliği bana kumlamış verdim, ben de ekıyorum, dedi.
- Kumlayı anıyorsun herhalde.
- Sıvıyorum tabii.
- Adın ne anı?
- Benim efendim.
- Okula gidiyor musun Benim?

Bu soruya beklemeyen çocuğun beyru bakıldı, binden gözleri delirdi:

- Geçen yıl beğenci sınıfı gidiyordum, ama babam önce okulu bırakmak zorunda kaldı. Annem iş bulamadığı için ben çalışıyorum, kordepime ve anneme bakıyorum, dedi.

Yıldız Öğretmen, Benim okula gitmemesine ve bu küçük yaşta çalışmasına çok üzölüştü; ama ne söyleyeceğini bilmiyordu:

- Yana algım ben de sana dergi getireyim, diyerek hızlı anından uzaklaştı.

Artık eve gitmeyi, yemek yemeyi ve sanmayı istemiyordu. Çünkü o sadece evine gittiğinde Benim ağıktı olacak, ertesi gün arkadaşların okulu giderken bu ağık havada simit atmasını denem edecekti. Yıldız Öğretmen bütün gece düğünde ve en sonunda Benim okuma için bir peyler yapması gerektiğine karar verdi. Ertesi gün okula gider gitmez madar kumusunu çocuğun durumuna anıttı. Okul müdürü, başkanı bir öğrenci okulası Benim burs alabileceğini, ayrıca annesinin de okulda bezişik iş yapabileceğini söyledi. Yıldız Öğretmen çok heyecanlanmıştı, bu haberi Benimle vermek için sabırsızlanıyordu.

Arka sayfaya geçiniz.

Algım okulası bir dergi aldı ve Benim yanına giderek müdürün ağıldıklarını anı anıttı. Benim annesinin bu habere ne diyeceğini bilmiyordu. Simit tezgahın tepesiyne eve gitmesi ve annesile konuşması gerektiğini ağıldı. Eğer annesi kabul ederse ertesi gün birlikte okula gelecekti. O gece sıvıyormuş Yıldız Öğretmen, asabı ertenden kalktı ve kumusunu okula gitti. Gözde kapağıydı, acaba Benim ve annesi okula gelecekti miydi?

Erk derin anında müdür Yıldız Öğretmeni odasına çağırdı. Yıldız Öğretmen odaya girince Benim ile annesini gördü. Genç kadın kucakladı amı yapılmış bir kız çocuğı etuyordu. Kadıncağız yüzü kızarmış Yıldız Öğretmene baktı ve:

- Teşekkür ederim öğretmen hanım, müdür bey bize durumu anıttı. Benim çalığın bir çocuktu, yüzünüze kum çıkırmış. Ben de elimden geleni yapacağım, bu iyiliğinizi hiç unutmayacağım, dedi.

Yıldız Öğretmen çok mutuydu, Benim yanına giderek ağılyla ağılyan ağıldı. Artık rahatla uyuyabiliirdi.

1'den 5'e kadar olan sorulan "Simitçi Çocuk" adlı metni dikkate alarak aşağıda verilen boşluklara yazınız.

1) Yıldız Öğretmen'in dikkatini kim çekti?

2) Çocuk ne yapıyordu?

3) Benim neden okula gitmiyordu?

4) Yıldız Öğretmen Benim okula gitmesi için ne yapıtı?

5) Yıldız Öğretmen'in yanına son okuydu Benim için ne yapıtı?

SON PİŞMANLIK

Bir zamanlar çok güzel evler yapan bir yapı ustası varmış. İyice yaşlanınca patrona:

- Beyim, yaralıdım, yaşlandıım, gücüm de kalmadı. Müsade ederseniz, iğinden ayrılmak ve bundan sonraki hayatımı eğim, çocuklarıım ve tarunlarımla birlikte geçirmek istiyorum.

Patronu onun ayrılmaması üzölümüş:

- Benzerkten çok güzel işler yaptın, yanımızda çalışmıdan son derece memnundum. Fakat madem ayrılmak istiyorsun, sen bilirsin. Senden son bir isteğim olacak. Bana son kez bir ev inşa edip işle ayrılmamı istiyorum. Bu ev, senin son eserinin, hatıran olacaktır.

Arka sayfaya geçiniz.

Yapı ustası bu teklifi kabul etmiş. Hemen işe başlamış. "Nasıl olsa ayrılmacağım, başka iş almayacağım," diyerek yaptığı işi önemsememiş. Malzemeyi kalitesiz seçmiş. Temelli, duvarları ve diğer ince işçilikleri baştan savma yaparak işi bitirmiş.

Patron evi görmek için gelmiş. Kendisine verilen anahtarı yapı ustasına doğru uzatmış:

- Al bu anahtarı. Bu ev artık senin, demiş.

Yapı ustası, hiç beklemediği bu sözleri duyunca şaşırmış. Şoka girmiş. Kendi kendine:

- Aahh... benim okula kafam ahl! Bu evin benim olacağını bilseydim, hiç böyle kötü bir ev yaparmıydım, demiş.

Mürşide UYSAL
(Kasılmıştır)

1'den 5'e kadar olan sorulan "Son Pışmanlık" adlı metni dikkate alarak aşağıda verilen boşluklara yazınız.

1. Usta ne iş yapıyordu?

2. Patron, yapı ustasından ne istemiş?

3. Usta yaptığı işi neden önemsememiş?

4. Usta neden pışman olmuş?

5. Son ustasına yerinde olsaydı nasıl bir ev yapardı?

SÖZCÜKLER OLMADAN

İnsanlar konuşmayı öğrenmeden önce, kendilerini ifade etmek ve bildiklerini başkalarına aktarmak için ellerini ve yüzlerini kullanıyorlardı. Günümüzde fikirlerimizi başkalarına aktarmak için hâli hâli yüz ifadelerinden ve seslerden yararlanıyoruz. Konuşurken güleriz, kaşlarımızı çatırız, kıldırırız ve bir noktayı vurgulamak için parmağımızı veya yumruğumuzu havaya kaldırırız.

Oturma çekimiz bile ağızımızdan çıkanlardan farklı bir hikâye anlatabilir ve bizim doğuyru söyleyip söylemediğimizi belli edebilir. Günümüzdeki parodan, sanatçıları gibi eski insanlar da konuşma olmadan kendilerini ifade etmenin yollarını bulmuşlardır.

Yüz ifadelerini çağrı zaman konuşmaya yardımcı olarak kullanırsınız. Kaşlarınızı kaldırarak inanmadığınızı, gözlerinizi ve ağızınızı ardına kadar açarak şaşırıldığınızı, gülümseyerek sevindiğınızı ifade ederiz. Bunları yaparken karşımızdaki kişinin konuşmasını bilememiş oluruz.

Arka sayfaya geçiniz.

Vücut dilini inceleyerek karşımızdaki kişinin ne düşündüğünü tahmin etmek o kadar da zor değildir. Örneğin bir tartışma anında kollarımızı kavuşturmanın, sana katılmıyorum veya seni dinlemiyorum anlamına gelir.

Konuşurken ellerimizi birçok şekilde kullanırız. Örneğin, işaret parmağımızı bir şeyi belirtmek, kimin ya da neyin hakkında konuşduğumuzu açıkça gösteren bir jesttir. Elimizi yumruk yapıp baskılamamızı kaldırmak genellikle bir şeyi onaylamayı ifade eder.

Bir konuşma anında ellerinizin üstüne oturmamı deneyin. Ellerinizin ekakiliğini hissedecek, ellerinizi ne kadar özlendiğinize şaşıracağınız. Haydi, şimdi siz de deneyin!

Richard PLATT
(Sözcük PİLET)
Çeviren: Levent TÜRER

1'den 5'e kadar olan sorulan "Sözcükler Olmadan" adlı metni dikkate alarak aşağıda verilen boşluklara yazınız.

1) İnsanlar, konuşmaya yardımcı olarak neler kullanır?

2) Yüz ifadeleri hangi anıamlarda kullanılır?

3) Konuşurken ellerimizi hangi anıamlarda kullanırız?

4) Konuşurken jest ve mimikleri kullanmak neden önemlidir?

5) İletişimde elleri kullanma: aydık ne olurdu?

TİLKİ İLE ODUNCU

İ Yıllar önce büyük bir ormanın kenarında yaşı bir oduncu yaşıyormuş. Oduncu emenden getirdiği ağaçları keşer ve kütlediğinde peşinden atarmış.

Sıcak bir yaz günü oduncu bahçede otun keyifliyormuş. O anda küçük bir tilki nefes nefese yanına gelmiş:

- Avcılar peşinden geliyorlar, kurtlar beni eduncu, diyerek yollarmış. Yaşı oduncunun önüne tilkiyi kulübeye askılamak gelmiş, çünkü hayvanın haline üzülüş. Tilkiye:
- Çabuk kulübeni içine asıl, demiş.

Küçük tilki asılınca kulübeye gitmiş, kapının arkasına gizlice asılmış. Biraz sonra ellerinde silahlarla avcılar gelmişler:

- Burada küçük bir tilki gördün mi? diye oduncuya sormuşlar. Oduncu:
- Bugün buraya hiç tilki gelmedi, demiş. Avcılar oduncunun yanından aştıklarını anlamışlar.
- Eşer pind bize yardım edersen avcılarının açını alırsız, böylece bu küt galpazsan, demişler.

Arka sayfaya geçiniz

Oduncu ne yapacağını bilememiş. Kulübedeki tilkiyi avcılara gösterince, bütün bir küt galpazacağını düşünerek heyecanlanmış. Bir taraftan da zavalı hayvan için üzülüyor, avcılarını onu öldürceğini biliyormuş. Avcılara denermiş:

- Çık asırdın, ayıyımı içtikten sonra size yardım edeceğim, demiş ve hemen kulübeye gitmiş. Buradan geçen tilki çok korkmuş.
- Beni onlara verme, oduncu. Benim evime gideyim, günün birinde ben de sana yardım ederim, diyerek ağlamaya başlamış. Tilkinin bu halini gören oduncu dışarı çıkmış:
- Tilki peşine gitmiş, demiş ve eliyle emenden karpıdaki kilyi göstermiş. Avcılar yaşı oduncu anlamışlar.
- Tilkiyi bulunca avcılar emenden aştı alacağı, diyerek hızlı emenden uzaklaşmışlar.

Avcılar gidince tilki hemen kulübeden çıkmış. Oduncuya teşekkür ederek emene doğru koşmuş. Oduncu: "Tilkiyi avcılara verseydin pind bu avcılarla keşerlecektin," diye ağızlenerek içine düşünmüş.

Arka sayfaya geçiniz

Emenden oylar geçmiş, küt meşin gelmiş. Oduncu küyle emenlerini aştırmış ve içi parı keşerliyormuş. Bu yüzden yazın keşittiği emenler çabucak bitmiş. Oduncu emene gidince biraz daha odun toplamaya karar vermiş. Karlı bir günde emenin yolunu tutmuş. Birkaç saat sonra koruya girer, gittiği yoldan gitmez olmuş. Oduncu bir an önce emenden çıkmayı, kulübeye gitmeyi istemiş. Hemen geldiği yoldan geri dönme kararı almış, ama kor her taraftan kaplı olduğu için yolu bulamıyormuş.

Hani keşerlemeye başlayınca oduncu çok korkmuş. Ne yapacağını bilemeden ağla ağız keşerleye başlamış. O anda emende bir tilki görünmüş. Oduncu önce tilkinin kendine asılacağını zannetmiş, ama dikkatle bakınca onun yıllar önce yardım ettiği tilki olduğunu anlamış. Tilki karpı karpı yollarla iki üç adam geliyor ve onları emenden oduncunun gelip gelmediğine bakıyormuş. Oduncu hızlı emenlerle tilkiyi takip etmiş. Bir süre sonra tilki ile oduncu emenden çıkmışlar ve uzakları kulübeye gitmişler. Yaşı oduncu tilkiye teşekkür ederek evine dönmüş ve o günden sonra herkeze iyilik yapmış.

1) Kim 5'e kadar olan soruları "Tilki ile Oduncu" adlı metni dikkate alarak aşağıda verilen boşluklara yazarsın?

1) Yıllar önce ormanın kenarında kim yaşıyormuş?

2) Sıcak bir yaz günü oduncu bahçede ne yapıyormuş?

3) Tilki neden oduncuya yanına gelmiş?

4) Avcılar gelince oduncu tilkiye nasıl yardım etmiş?

5) Oduncu ona yardım etmeyince, tilki avcılardan nasıl kurtulmuş?

TİMUR'UN FİLLERİ

Timur, Akşehir'e bir erkek fil getirmiş. Başboş gezen fil, bağlara bahçelere büyük zarar veriyormuş. Filden bıkan ahali, nihayet Nasrettin Hoca'ya gitmiş:

- Hoca, bu Timur senin sözünü dinler. Şu filin bir çaresine baksan, demiş.

Nasrettin Hoca kabul etmiş. "Yarın hep birlikte gidip derdimizi anlatalım," demiş.

Ertesi gün Nasrettin Hoca önde, ahali arkada Timur'un yanına gitmek üzere yola çıkmışlar. Ama her yol ayrımında birkaç kişi gruptan ayrılıyormuş. Nasrettin Hoca, Timur'un karşısına geldiğinde bir de bakmış, arkasında hiç kimse yok. Bunun üzerine Nasrettin Hoca ahaliye bir ders vermek istemiş. Hoca, Timur'a:

- Efendim, biz getirmiş olduğunuz fili çok sevdik. Ama hayvancağız yalnızlıktan olsa gerek, çok huzursuz. Ahali bu filin dişisini de getirmenizi istiyor, demiş.

Timur, bu sözlerden hoşlanmış. Akşehirililerin isteğini yerine getireceğini söylemiş.

Timur'un yanından ayrılan Nasrettin Hoca, kendisini beklemekte olan halkın yanına varınca halk merakla sormuş. Nasrettin Hoca gülererek cevap vermiş:

- Müjdelere olsun. Filin dişisi de geliyor!

Abdübaki GÖLPINARLI

1'den 5'e kadar olan soruları "Timur'un Filleri" adlı metni dikkate alarak aşağıda verilen boşluklara yazınız

1. Akşehirililer filden niçin şikâyetçiler olmuş?

2. Akşehirililer Nasrettin Hoca'dan ne istemiş?

3. Nasrettin Hoca kimin yanına gitmiş?

4. Nasrettin Hoca neden Akşehirililere ders vermek istemiş?

5. Fikrının sonunda ne olmuş?

UZAYA İLK YOLCULUK

Bin Dokuz Yüz Altmış Bir yılında sıra dışı bir olay yaşandı. Uzaya ilk kez Yuri Gagarin adında bir astronot gönderildi. Gagarin uzay aracına binmek için fırlatma rampasına bir asansör yardımı ile bindi. Sonrasında geri sayım başladı: 3,2,1 Ayırıl! Ve büyük bir gürültü ile roket Dünya'dan hızla uzaklaştı. Küçük bir kapsülün içinde bir saatten fazla yolculuk etmeyi başardı. Dünya'nın etrafında yolculuğunu da filme aldığı bir tam tur attı.

Yuri'nin uzay yolculuğu ve Dünya'ya dönüşü muhteşem, heyecan verici ve çok tehlikeli bir görev idi. İlk önce kozmonot (uzay insanı), özel bir fırlatma koltuğu yardımı ile kendini uzay aracının dışına çok yüksek bir hızla fırlatmak zorundaydı.

Uzay aracından çıkıp paraşütünü açtıktan sonra Yuri zemini görmeye başladı. Sörev başarı ile tamamlandı.

Onun uzaydaki bu ilk uçuşu tarihteki olağanüstü görevlerden biriydi. Devamı gelecek birçok uçuşun ilkiydi. Uzay araçlarının boyutları ve teknolojik özellikleri geliştirilmeye başlandı.

Eleonora BARSOTTİ

(Eleonora BARSOTTİ)

Çeviren: Tülay ÖNCÜ

(Kısaltılmıştır./Düzenlenmiştir.)

1'den 5'e kadar olan soruları "Uzaya İlk Yolculuk" adlı metni dikkate alarak aşağıda verilen boşluklara yazınız.

1) Uzaya ilk defa hangi tarihte gidilmiştir?

2) Uzaya giden ilk insanın adı nedir?

3) Uzaya giden ilk araç hangi özelliklere sahipti?

4) Uzaya giden ilk insanın Dünya'ya dönüşü nasıl gerçekleşmiştir?

5) Uzaya giden ilk insan Dünya'ya geri dönmeseydi ne olurdu?

ÜÇ KARDEŞ

Bir ilkbahar günü dağ eteğinin bayır yerinde üç çam fidanı belirdi. Üçlerler misali burada özgürce yaşamaya koyuldular. Anılarından biri köklerini toprağın damarlarına öyle sapladı ki damarın özünü emmeye başladı. Emdikçe de diğerlerinden daha fazla yükseldi. Yükseldikçe de etrafını daldı budak saldı. Kardeşleri gölgede kaldı:

- Aman kardeş, dediler, dallarını üzerimize uzatma, güneşi göremiyorsun!

O hiç oralı olmadı. Tırnakladığı damarları hep öyle emmeye devam etti. Büyüdü, yüksek bir çam ağacı oldu. Kardeşleri bile onunla övünmeye başladı:

- Ne güzel, ne yakışıklı kardeşimiz var, diyorlardı.

Bu övgileri duydukları büyük çam böhürlemeye, etrafındakilere yukarıdan bakmaya başladı:

- Bunlarda benden daha endamlı çam yok, diye söylüyorlardı. Bu kadarla da kalmayarak eteklerinde büyüüp yetiştiği dağa bile meydan okumaya başladı:
- Merak etme ulu dağ, dedi, gün gelir, senin suyunu da çekerim!

Arka sayfaya geçiniz.

Hayat bu şekilde akıp giderken dağın tepesinde ak pak bir bulutçağız belirdi. Bulutçağız bir kartopu misali büyüyen dağın eteklerine doğru yuvarlanıyordu. Yuvarlandıkça kabarıyor, kabardıkça da kararıyordu. Gele gele üçüz çamların bulunduğu yere gelerek yüksek çamın tepesine takıldı. Olan da o zaman oldu. Bulut, önce çamın ödesi vurulmuş canavar gibi gürlüdü, sonra da çatladı. Ardından yeri göğe katan bir gürültü koptu. Gökyüzünü ikiye bölercesine gimpek çıktı. Büyük çamın tepesi çeliniş budandı. Bulut küçülerek bir sünger gibi kaldı. Hava açıldı, gökyüzü masmavi oldu. Güneş alabildiğine kızdırmaya başladı. Ağustos sıcaklığı ortalığı kapıp kavurdu. Tepesi budanan çam susuzluktan yandı da yandı:

- Aman kardeşlerim, dedi, nenelerdesiniz? Bir yudum su yok mu?

Ama ne sağdan ne soldan ses seda gelmedi. Öteki kardeşler susuzluktan çıktan kurumuşlardı. Tek başına kaldığını anlayan büyük çam o kayrak yerde için için ağlamaya başladı. Yaralı vücudundan sızan sular o zamandan beri gözyaşı gibi damla damla çarık toprağa akıyor.

Kenan BUNARÇEV

1'den 5'e kadar olan soruları "Üç Kardeş" adlı metni dikkate alarak aşağıda verilen boşluklara yazınız.

1. Bir ilkbahar günü dağ eteğinde kaç fidan belirmiş?

2. Kardeşleri büyük çam fidanı ile övünürken ne söylemişler?

3. Bulutçağız gelince ne olmuş?

4. Büyük çam kardeşlerinden su istediğinde kardeşleri neden cevap vermemiş?

5. Büyük çamın yerinde sen olsaydın ne yapardın?

YANGIN

Ebru ve ailesi bir apartmanın üçüncü katında oturuyorlardı. Ebru seki, kardeşi Kaan beş yaşındaydı. Hafta sonu olduğunda iki kardeş bahçeye çıkar veya evde oyuncakları ile oyun oynardı. O cumartesi günü yağmur yağıyordu. Bu yüzden Ebru ve Kaan dışarı çıkmamışlar, evde oynamaya başlamışlardı. Onlar oynarken anneleri hemen geleceğini söyledi ve dışarıya gitti.

Evde yalnız kalan iki kardeş bir süre salonda beraber oynadılar. Daha sonra Ebru televizyonu açtı ve çizgi film seyretmeye başladı. Kaan'ın canı sıkılıyordu, mutfaka giderek yiyecek bir şeyler bulmayı istedi. Çekmeceleri karıştırırken bir kutu kibrit gördü. Annesi ona sürekli: "Kibritle oynama," derdi. Kaan annesinin neden böyle söylediğini hiç anlamıyordu. Önce Ebru ile beraber kibritle oynamayı düşündü, ama ablasının ona kızacağını biliyordu. Bunun için kutuyu hemen orada açtı ve kibriti çıkararak annesi gibi yakmaya çalıştı. Birden ellerine sıçrayan ateşle korktu, kibriti yere fırlatarak ablasının yanına gitti. Ebru alanlardan habersiz salonda televizyon seyrediyordu.

Arka sayfaya geçiniz.

Kaan hiçbir şey söylemeden oyuncakları ile oynamaya başladı. Bir süre sonra Ebru bir koku duydu. Ne olduğunu anlamamıştı, televizyonu kapatarak mutfaka gitti. Mutfak duman içindeydi, göz gözü görmüyordu. Ebru ne yapacağını bilemedi, çok korkmuştu. Kardeşiyle birlikte evden çabucak çıkmayı düşündü. Salona geldi ve Kaan'ı alarak kapıya koştu. Kuvvetle kapının kolunu çekti; ama kapı bir türlü açılmıyordu. Mutfaktan alevler yükselmeye, duman hızla eve yayılmaya başlamıştı.

Ebru tekrar salona gitti. Telefon mutfaktaydı, onu oradan alması çok zordu. Akli'ne salının camını açmak geldi. Hemen camı açarak başımaya başladı. Aşağıda büyük bir kalabalık vardı; komşular mutfaktan çıkan dumanları görmüşler ve itfaiyeyi çağırmışlardı. İtfaiyeciler merdiveni üçüncü kata uzatmaya çalışıyorlardı. Ebru aşağıda telaga bekleyen annesini gördü. Pencereden bakan Kaan korkudan titremeye, çıkarak açılmaya başlamıştı. Sonunda merdiven üçüncü kata geldi. Bir itfaiyeci önce Kaan'ı, sonra Ebru'yu alarak aşağı indirdi. Kaan gözyaşları içinde annesine sarıldı ve o günden sonra bir daha kibritle oynamadı.

1'den 5'e kadar olan soruları "Yangın" adlı metni dikkate alarak aşağıda verilen boşluklara yazınız.

1) Kaan çekmeceleri karıştırırken ne gördü?

2) Ebru neden korkmuştu?

3) Yangın neden çıktı?

4) Ebru ve Kaan yangından nasıl kurtuldular?

5) Komşular itfaiyeyi çağırmaydı ne olurdu?

YAŞA OKULUM YAŞA

Bulunmaz senden daha güzel,
Adın dünyaya bedel,
Sende saklı her emel,
Yaşa okulum yaşı.

Güzeli ve iyiyi,
Öğrettin her bilgiyi,
Gösterdin iliriyi,
Yaşa okulum yaşı.

YAVRU KEDİ

Semih bisiklete binmeyi severdi. Güzel havalarda parka gider ve bisikletle gezerdi.

O gün de hava çok güzeldi. Semih sabah bisikletle sokağa çıktı. Arkadaşları top oynuyorlardı. Semih el sallayarak yanlarından geçti ve parka doğru gitti. Parktaki çocuklar bir ağacın etrafında toplanmıştı. Semih neler olduğunu merak etti. Hemen onların yanına gitti. Ağacın dibinde bir kedi yavrusu vardı. Yavru kedi ayağa kalkmak istiyor, ama bir türlü yürüyemiyordu. Semih kedinin ayağının kanadığını gördü. Önce ne yapacağını bilemedi. Kediye üzülüyordu, bu yüzden onu orada bırakmak istemiyordu. Kediye eve götürmeyi düşündü. Evde ona yiyecek verebilir, ayağındaki yarayı sarabilirdi. Semih yavaşça kediye aldı ve bisiklete binerek eve gitti. Önce annesine yavru kediye gösterdi. Birlikte yarayı temizlediler, bezle sardılar ve bir tabağa süt koyarak kediye verdiler. Kedinin karnı çok acıkmıştı.

O gece yavru kedi Semih ile birlikte evde kaldı. Ertesi gün Semih kedinin yanına gitti ve onun yürüdüğünü gördü. Yavru kedi iyileşmişti, artık evden gidebilirdi. Semih onu kucagina aldı ve kapıyı açarak dışarı bıraktı. Kedi önce gitmek istemedi, ama sonra sokağa doğru sevinçle kaşmaya başladı. Semih onun kaştığını görünce çok mutlu oldu.

1'den 5'e kadar olan soruları "Yavru Kedi" adlı metni dikkate alarak aşağıda verilen boşluklara yazınız.

1. Semih güzel havalarda ne yapardı?

2. Semih ne gördü?

3. Semih kediye neden eve götürdü?

4. Semih kediye eve götürmeseydi ne olurdu?

5. Semih'in yerinde sen olsaydın yavru kediye görünce ne yapardın?

1000

18

1000

18

1000

18

1000

1000

YEMEK SEÇME

1. KONU: YEMEK SEÇME

KURALLAR: ANNE KİMLİ, ÇOCUK KİMLİ

(Anne kılıklı gelir, çocuklara selam verir.)

Anne - Merhaba çocuklar.

Öğrenciler - Merhaba.

Anne - Benim ağlunu gördünüz mü? Yoksa sizin yanınıza mı geldim?

Öğrenciler - Hayır!

Anne - Yorum nereden?

Çocuk - Buradayım anne.

Anne - Yorumuğum haydi ellerini yık. Öyle yemeğimizi yiyeceğiz.

Çocuk - Yemekte ne var anneçim?

Anne - Yumurtlu, ıspanak ve kofte var.

Çocuk - Ben onları yemek istemiyorum.

Anne - Peki ağlun. Sen acıkmadın herhalde?

Çocuk - ???

Artık sayfaya geçiniz.

Anne - Acıkışın zaman öyle yemeği aştı geçecek ve ben sana yemek veremeyeceğim. Akşam yemeğine kadar aç kalacaksınız.

Çocuk - Neden anne?

Anne - Çünkü her gün bir zamanı vardır.

Anne - Yemek aştında yemek yersin, okul aştında okula gidersin, uyku aştında uyunur değil mi?

Çocuk - Evet.

Anne - Ben gece uyarken seni uyandırdıktan sonra okul aştında geldi diyerek okula gönderiyorsun değil mi?

Çocuk - Hayır.

Anne - Sen de buna onları yemek istemediğini söylüyorsun. Sen hep sevdiğin yemekleri hazırlıyorum. İstiyorsun ama yemiyorsun. Çünkü bütün yemeklerden yemeli, yoksa ağırlıkla beslenemezsin. Yorumuğum doğru mu?

Çocuk - Doğru anneçim. Hakkımda.

Anne - Mafala sen aşt içmezsin, yoğurt ve peynir yemezsin bugün uzur mu?

Çocuk - Hayır uzamaz anneçim.

Artık sayfaya geçiniz.

Anne - Peki sen makarna, kofte, yumurtlu ıspanak gibi peyler yemezsin büyüylebilir mi?

Çocuk - Hayır büyülemem.

Anne - Peki sen peynir, peynir gibi peyler yemezsin göçlü olabilir mi?

Çocuk - Hayır anne.

Anne - Maye ve sebzele yemezsin vücuduna vitamin girer mi?

Çocuk - Girmez anneçim.

Anne - Vücudumuzun her yiyeceğe ihtiyacı vardır yorumuğum. Ve bizim de bütün yiyeceklerden yememiz gerekir. Yoksa hasta oluruz değil mi yorum? Öyle değil mi çocuklar? Yoksa hasta oluruz değil mi?

Öğrenciler - Evet.

Anne - Haydi yorumuğum şimdi gel yemeğimizi yiyeceğiz. Böylece ağırlıkla büyüleyebiliriz. Anlatış mı?

Çocuk - Peki anneçim. Artık benim için hazırladığın bütün yemeklerden yiyeceğim.

Anne - Çıkmış yorumuğum. Benim ağırlık ağlun. Haydi çıkalım.

Çocuk - Gidelim anneçim.

Anne - Haydi hepçe kalın çocuklar.

(Kükükler ahveden ayrılır.)

Fatih ÇETİD

1'den 5'e kadar olan soruları "Yemek Seçim" adlı metni dikkate alarak aşağıda verilen boşluklara yazınız.

1. Anne, öğrencilere selam verir?

2. Çocuk makarna yemek istemiyor?

3. Yemekten sonra çocuklar kavgalıdır?

4. Yemekten sonra hangi besinlerden alını?

5. Sağlığınıza için dengeli beslenmek önemlidir. Bu doğru mudur?

Ek 1.5. Yanlış Analiz Envanteri Kullanılarak Analiz Edilen Örnek Metin

GAMZE VE ARKADAŞI ÖN UYGULAMA SONUÇLARI

Tablo 1: Programın Başında Öğrencinin Yapmış Olduğu Hata Türleri ve Sayısı

Yanlış Türleri	Yapılan Hata Sayısı
1- Atlayıp geçmeler	1
2-Eklemeler	2
3-Öğretmen tarafından verilen kelimeler	0
4- Tekrarlar	9
5-Kendi kendine düzeltme	7*
6- Yanlış okuma	9
7-Noktalama işaretlerine dikkat etmeme	-
8-Ters çevirmeler	-
9-Parmakla takip	-
10-Kafa Hareketleri	-
Toplam	28

*Okuma sorunlarıyla ilgili bilgiler vermesine rağmen, yanlış olarak değerlendirilmemektedir

Tablo:4 Ön Uygulama Sonuçları

Öğrenci	M.Ö
Metnin İsmi	Gamze ve Arkadaşı (Formel Olmayan Okuma Envanteri)
Metnin Düzeyi	3. Sınıf
Metindeki Kelime Sayısı	122
Okuma Süresi	4 dakika 58 saniye
Dakikada Okunan Kelime Sayısı	30
Yanlış Okunan Kelime Sayısı	28
Ortam Ölçeği Puanı	% 75
Seslendirme Ölçeği Puanı	% 83,62
Soru Ölçeği Puanı	% 66,66
Toplam Puan ve Öğrenci Düzeyi	225,28- Düzeyi

Tablo 2. Ortam ve Seslendirme Ölçeği Puanları (Ön Uygulama)

Doğru→ Yanlış Okuma		Puanlar		Açıklama	Ölçüm Kriterleri
		O	S		
D	Arkadaşı	5/5	8/8	Tekrar	Ortam Ölçeği (O) 0=Hiç okumadı. 1=Kelimeyi öğretmen verdi. 2=Aynı kelimeleri/yapıları içermedi. 3=Aynı kelimeler/yapıları içerdi. Yazarın vermek istediği yapıları/kelimeleri içerdi. 4=Kendi koyduğu kelimeler yazarla aynı ifadede 5=Kendini düzeltti. Seslendirme Ölçeği (S)
Y					
D	canı	5/5	4/4	Tekrar	
Y					
D	sıkıldı	5/5	7/7	Tekrar	
Y					
D	sevindi	5/5	7/7	Kendi kendini düzeltti.	
Y					
D	koştı	5/5	5/5	Tekrar	
Y					
D	ve	5/5	2/2	Tekrar	

Y					0= Okunan kelime ile metindeki kelime arasında harf benzerliği yoksa. 1= Bir harf benzerliği varsa 2= İki harf benzerliği varsa N= Yazarın kelimesi ile N harf benzerliği varsa
D	Kapıyı	2/5	5/6	Yanlış Okuma	
Y	yaptığı				
D	Arkadaşı	3/5	8/8	Ekleme Hatası	
Y	Arkadaşları				
D	Ece	2/5	2/3	Yanlış Okuma	
Y	Önce				
D	Ece	2/5	2/3	Yanlış Okuma	
Y	Önce				
D	Parka	5/5	5/5	Kendi kendini düzeltti.	
Y					
D	Annemden	5/5	8/8	Kendi kendini düzeltti.	
Y					
D	Alayım	3/5	6/6	Yanlış Okuma	
Y	Almalıyım				
D	Parka	5/5	5/5	Kendi kendini düzeltti.	
Y					
D	Salıncağa	5/5	9/9	Tekrar Hatası	
Y					
D	Binmek	5/5	6/6	Kendi kendini düzeltti.	
Y					
D	Ece	5/5	3/3	Tekrar Hatası	
Y					
D	Koşarak	5/5	7/7	Kendi kendini düzeltti.	
Y					
D	Eve	2/5	2/3	Yanlış Okuma	
Y	Ve				
D	Kuru	5/5	4/4	Tekrar Hatası	
Y					
D	Çay	2/5	2/3	Yanlış Okuma	
Y	Kay				
D	Pasta	5/5	5/5	Kendi kendini düzeltti.	
Y					
D	Yediler	2/5	6/7	Yanlış Okuma	
Y	Verdiler				
D	Çıkarttı	5/5	8/8	Tekrar Hatası	
Y					
D		2/5	0/12	Ekleme Hatası	
Y	Oyuncaklarla				
D	Oynadılar	0/5	0/9	Atlama Hatası	
Y					
D	Çocuklar	2/5	7/8	Yanlış	

Y	Oyuncakları			Okuma	
D	Eğlendiler	3/5	10/10	Yanlış	
Y	Eğlendirdiler			Okuma	
TOPLAM		105/140	143/171		
YÜZDE		75*	83,62*		

*=%40'ın üstünde olduğu için öğretim düzeyi

Tablo 3. Soru Ölçeği Puanları (Ön Uygulama)

Sorular ve Cevapları		Açıklama	Puan	Ölçüm Kriterleri
Soru	Gamze sabah ne yaptı?	Basit anlama sorusu	1/2	Basit anlama soruları (tanıma, hatırlama) 0 =Hiç cevaplanmayan sorular için (Doğru olarak hatırlanmaz) 1 = Yarı cevaplanan sorular için (Kısmen doğru hatırlar) 2 =Tam cevaplanan sorular için (detayları, olayları ve tanımları tam olarak hatırlar)
Cevap	Ece ile gamzeyle parka gittiler.			
Soru	Gamze ve Ece nereye gittiler?	Basit anlama sorusu	2/2	
Cevap	Parka gittiler.			
Soru	Gamze ve Ece evde ne yediler?	Basit anlama sorusu	2/2	Derinlemesine anlama soruları (çıkartım ve yoruma dayalı) 0 = Hiç cevaplanmayan sorular için 1 =Yarı cevaplanan sorular için (metin içi bilgiye dayalı olarak verilen yarı doğru cevap) 2 =Biraz eksiklikleri olan ancak beklenen cevabın yarısından fazlasını verenler için 3 =Tam ve etkili şekilde cevaplanan sorular için
Cevap	Pasta yediler.			
Soru	Yağmur yağmasaydı ne olurdu?	Derinlemesine anlama sorusu	1/3	
Cevap	Çok güzel olurdu.			
Soru	Gamze'nin yerinde sen olsaydın evde arkadaşınla ne yapardın?	Derinlemesine anlama sorusu	2/3	
Cevap	Oyun oynardım..			
TOPLAM			8/12	
YÜZDE			66,66	

--	--	--

*%50'nin üzerinde olduđu için 6đretim dűzeyindedir.



Ek 1.6. Prozodik Okuma Ölçeği'nin Uzman Değerlendirme Formu

Ek 1.1. Prozodik Okuma Ölçeği

	0	1	2	3	4
1 Metindeki duygusal durumlar okumaya yansıtılır. (Heyecan, korku, sevinç, merak).		✓			
2 Doğal konuşma dilini yansıtan bir ritimle(ahenkle) okumaktadır. (Okuma bir ritim ve ahenk içinde sürer; sesli okuma dinleyiciye hoş gelir).	✓				
3* Okuması monotondur. (Tek düze okur, okuma gerek anlamla ilgili gerekse yapıyla ilgili 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. (Virgüde sesi düşürme, ünlemde yükseltme ve duygu katma gibi)		✓			
6 Anlam vurgulamaları yansıtılır. (Sesli okumada öne çıkarılmak istenen kelime ve anlam grupları vurgulanarak okunur)		✓			
7* Kelime kelime okumaktadır. (Kelimeler arası bir bağ kurulmaz; dinleyici okunandan bir anlam çıkarmada zorlanır).					✓
8 Cümlelerdeki sinyal kelimeler (bağlaç, edat vb) okuma esnasında belirginleşir. (Anlamı bağlayan, açıklayan, anlamaya ipucu sağlayan kelimeler belirgin okunur. Örnek: ama, bunun dışında, bunun için, ilk olarak, 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, teklemleri değildir).		✓			
13 Tonlamalar metnin genelinde hissedilir. (Tonlamalar gerekli her yerde ve zamanda yapılır).		✓			
14 Anlamli gruplamalar yaparak okumaktadır. (Bir solukta seslendirilen kelimeler birbirleriyle ilişkilidir).	✓				
15 Konuşur gibi okumaktadır.		✓			

Genel ve Anlamli - 0 test

Ek 1.1. Prozodik Okuma Ölçeği

	0	1	2	3	4
1 Metindeki duygusal durumlar okumaya yansıtılır. (Heyecan, korku, sevinç, merak).		✓			
2 Doğal konuşma dilini yansıtan bir ritimle(ahenkle) okumaktadır. (Okuma bir ritim ve ahenk içinde sürer; sesli okuma dinleyiciye hoş gelir).		✓			
3* Okuması monotondur. (Tek düze okur, okuma gerek anlamla ilgili gerekse yapıyla ilgili 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. (Virgüde sesi düşürme, ünlemde yükseltme ve duygu katma gibi)		✓			
6 Anlam vurgulamaları yansıtılır. (Sesli okumada öne çıkarılmak istenen kelime ve anlam grupları vurgulanarak okunur)		✓			
7* Kelime kelime okumaktadır. (Kelimeler arası bir bağ kurulmaz; dinleyici okunandan bir anlam çıkarmada zorlanır).					✓
8 Cümlelerdeki sinyal kelimeler (bağlaç, edat vb) okuma esnasında belirginleşir. (Anlamı bağlayan, açıklayan, anlamaya ipucu sağlayan kelimeler belirgin okunur. Örnek: ama, bunun dışında, bunun için, ilk olarak, 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, teklemleri değildir).		✓			
13 Tonlamalar metnin genelinde hissedilir. (Tonlamalar gerekli her yerde ve zamanda yapılır).		✓			
14 Anlamli gruplamalar yaparak okumaktadır. (Bir solukta seslendirilen kelimeler birbirleriyle ilişkilidir).	✓				
15 Konuşur gibi okumaktadır.		✓			

Ek 1.1. Prozodik Okuma Ölçeği

	0	1	2	3	4
1 Metindeki duygusal durumlar okumaya yansıtılır. (Heyecan, korku, sevinç, merak).		✓			
2 Doğal konuşma dilini yansıtan bir ritimle(ahenkle) okumaktadır. (Okuma bir ritim ve ahenk içinde sürer; sesli okuma dinleyiciye hoş gelir).	✓				
3* Okuması monotondur. (Tek düze okur, okuma gerek anlamla ilgili gerekse yapıyla ilgili 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. (Virgüde sesi düşürme, ünlemde yükseltme ve duygu katma gibi)		✓			
6 Anlam vurgulamaları yansıtılır. (Sesli okumada öne çıkarılmak istenen kelime ve anlam grupları vurgulanarak okunur)		✓			
7* Kelime kelime okumaktadır. (Kelimeler arası bir bağ kurulmaz; dinleyici okunandan bir anlam çıkarmada zorlanır).					✓
8 Cümlelerdeki sinyal kelimeler (bağlaç, edat vb) okuma esnasında belirginleşir. (Anlamı bağlayan, açıklayan, anlamaya ipucu sağlayan kelimeler belirgin okunur. Örnek: ama, bunun dışında, bunun için, ilk olarak, 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, teklemleri değildir).		✓			
13 Tonlamalar metnin genelinde hissedilir. (Tonlamalar gerekli her yerde ve zamanda yapılır).		✓			
14 Anlamli gruplamalar yaparak okumaktadır. (Bir solukta seslendirilen kelimeler birbirleriyle ilişkilidir).	✓				
15 Konuşur gibi okumaktadır.		✓			

Pazar Günü
36
193
81

Ek 1.1. Prozodik Okuma Ölçeği

	0	1	2	3	4
1 Metindeki duygusal durumlar okumaya yansıtılır. (Heyecan, korku, sevinç, merak).		✓			
2 Doğal konuşma dilini yansıtan bir ritimle(ahenkle) okumaktadır. (Okuma bir ritim ve ahenk içinde sürer; sesli okuma dinleyiciye hoş gelir).		✓			
3* Okuması monotondur. (Tek düze okur, okuma gerek anlamla ilgili gerekse yapıyla ilgili 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. (Virgüde sesi düşürme, ünlemde yükseltme ve duygu katma gibi)		✓			
6 Anlam vurgulamaları yansıtılır. (Sesli okumada öne çıkarılmak istenen kelime ve anlam grupları vurgulanarak okunur)		✓			
7* Kelime kelime okumaktadır. (Kelimeler arası bir bağ kurulmaz; dinleyici okunandan bir anlam çıkarmada zorlanır).					✓
8 Cümlelerdeki sinyal kelimeler (bağlaç, edat vb) okuma esnasında belirginleşir. (Anlamı bağlayan, açıklayan, anlamaya ipucu sağlayan kelimeler belirgin okunur. Örnek: ama, bunun dışında, bunun için, ilk olarak, 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, teklemleri değildir).		✓			
13 Tonlamalar metnin genelinde hissedilir. (Tonlamalar gerekli her yerde ve zamanda yapılır).		✓			
14 Anlamli gruplamalar yaparak okumaktadır. (Bir solukta seslendirilen kelimeler birbirleriyle ilişkilidir).	✓				
15 Konuşur gibi okumaktadır.		✓			

Ek 1.7. Örnek Ders Planı

Ders: Türkçe Tarih: Önerilen Süre: 50+50 dakika Metin Adı: “Yavru Kedi” Kullanılan Araç-Gereçler: “Yavru Kedi” adlı metin, Çalışma Kâğıtları (Anlamayı Değerlendirme Etkinliği), Eva, Kalem, Video Kayıt Cihazı. Kullanılan Öğretim Modeli, Strateji ve Teknikleri: Açık Uygulamaya Dayalı Anlama Öğretimi Modeli, Tekrarlı Okuma Yöntemi, Yankılayıcı Okuma Yöntemi, Sesli Okuma Yöntemi.	Kazanımlar: ❖ Noktalama işaretlerine dikkat ederek okur. ❖ Vurgu, tonlama ve telaffuza dikkat ederek okur. ❖ Okuma stratejilerini uygular. ❖ Okuduğu metinle ilgili soruları cevaplar. ❖ Dinlediklerini ve okuduklarını anlamlandırmada ön bilgilerini kullanır. ❖ Bağımsız okuma yaparken prozodik unsurlara dikkat eder. ❖ Prozodik okuma yapmanın anlamaya yardımcı olduğunu fark eder. Önemli Noktalar: Öğrenciler; ❖ Araştırmacının kullandığı metinlerde yer alan anlamı bilinmeyen kelimeleri belirlemelidir. ❖ Araştırmacı bu kelimelerle ilgili ön bilgi oluşturmak için anlamlarını okuma öncesinde açıklamıştır.
OKUMA ÖNCESİ	GİRİŞ VE AMACI AÇIKLAMA: Dikkat Çekme ve Hazırlama: Öğretmen evalarla hazırlamış olduğu noktalama işaretleri ile sınıfa girer. Ardından bu noktalama işaretlerini öğrencilere göstererek “Bunların ne olduğunu biliyor musunuz?” “Peki nerede kullanılır bilen var mı?” sorularını yöneltir. Giriş: Bu dersimizde okurken sizin de yardım etmek isteyeceğinizi düşündüğüm küçük bir sokak kedisinin başından geçen bir olayın anlatıldığı “Yavru Kedi” adlı bir metni okuyacağız. Stratejinin Açıklanması: Bugün bu görmüş olduğunuz noktalama işaretlerinin metinlerde ne gibi değişiklikler yaptığını öğreneceğiz. Bunu yaparken de sizlerden renkli kalemlerinizle uygun noktalama işaretinin yerine sembolünü çizmenizi isteyeceğim. Böylelikle hangi sembol metinde nasıl değişiklikler yapıyor, metinler nasıl okunuyor görmüş olacaksınız. Dikkatle söylediklerimi yapacağınızı biliyorum. Bunları yaptıktan sonra hem daha güzel okuyacaksınız hem de okudukça daha da fazla okumak isteyeceksiniz. Bu açıklamanın ardından etkinliğe başlanır.
OKUMA SIRASI	MODEL OLMA Öğretmen (Sesli okuma yoluyla model olur): Çocuklar okurken noktalama işaretlerinde okumamda nasıl değişiklikler olduğunu anlamamız için beni dikkatle takip etmeniz gerekiyor. Önce bu hikâyenin bir bölümünde yer alan noktalama işaretlerinden noktayı gördüğüm yere pembe kalemle yuvarlak bir

gülücük resmi çizeceğim. Virgül olan yerlere ise mavi kalemle gülen bir virgül resmi çizeceğim. Ardından nokta gördüğüm yerde nefes alacak kadar duracağım. Çünkü biliyorum ki nokta varsa cümle burada bitmiştir. Virgül gördüğüm yerlerde ise çok kısa bir ara verip okuma yolculuğuma devam edeceğim. Şimdi beni dikkatle dinleyin.

İlk paragrafta “Semih bisiklete binmeyi severdi.” Cümlesinde ilk gülücüğümü gördüm. Baktım ki bu gülücük yuvarlak. Yani nokta var. Noktayı gördüğümde bir nefes alacak kadar mola verdikten sonra okumaya devam ediyorum. Paragraf “Güzel havalarda parka gider ve bisikletle gezerdi.” Cümlesi beni karşıladı. Baktım burada da pembe yuvarlak bir gülücük var. Bu hangi noktalama işaretiydi. Evet bu da bir nokta. Noktayı gördüm ve bir nefes alacak kadar mola verdim.

Şimdi aynı metin üzerinde yeni bir paragrafa başlayalım. Yazar “O günde hava çok güzeldi.” Cümlesi ile yeni bir paragrafa başlamış. Yeni bir pembe gülücük daha gördüm. Nokta benim bir nefes alacak kadar beklememi sağladı. Sonrasında okumaya devam ettim. “Semih el sallayarak yanlarından geçti ve parka doğru gitti.” Cümlesi var. Burada da nokta vardı ve bekledim. “Parktaki çocuklar bir ağacın etrafında toplanmıştı.” Cümlesinde de nokta olan yerde bir süre bekledim. “Semih neler olduğunu merak etti. Hemen onların yanına gitti. Ağacın dibinde bir kedi yavrusu vardı. Yavru kedi ayağa kalkmak istiyor, ama bir türlü yürüyemiyordu.” Noktalarda durup ilerlediğim metinde şimdi de mavi renkli gülen bir virgülle karşılaştım. Virgülü gördüğüm anda çok kısa bekledim ve cümlemi okumaya devam ettim. Cümlemin bittiğini gösteren o son pembe gülücükte ise bir nefes alacak kadar bekledim.

REHBERLİ UYGULAMA

Yoğun Öğretmen Desteği: Bir sonraki cümleyi okumamda sen de bana yardım etmek ister misin? Aynı paragrafta yazar “Semih kedinin ayağının kanadığını gördü.” Diyor. Okuma sırasında ne yapmam gerekir? Cümle bitmiş mi? Cümlemin sonunda hangi noktalama işaretini görüyorsun? Bu noktalama işaretini gördüğümde ne yapmam gerekiyordu? Evet bu bir nokta. Nokta cümlemin bittiğini gösterir. Pembe kalemle göstermiştik noktayı. Noktayı gördüğümüzde ne yapmamız gerekiyordu? Evet nokta gördüğümüzde bir nefes alacak kadar durmamız gerekiyordu. Haydi şimdi bir nefes alalım. Evet işte bu kadar bekledikten sonra diğer cümleyi okumaya başlayabiliriz. Paragraftaki diğer cümleler de bu şekilde bitirilir.

Daha Az Öğretmen Desteği: Bir sonraki paragrafa geçtiğimizde yazarın “O gece yavru kedi Semih ile birlikte evde kaldı. Ertesi gün Semih kedinin yanına gitti ve onun yürüdüğünü gördü. Yavru kedi iyileşmişti, artık evden gidebilirdi. Semih onu kucağına aldı ve kapıyı açarak dışarı bıraktı. Kedi önce gitmek istemedi, ama sonra sokağa doğru sevinçle koşmaya başladı. Semih onun koştuğunu görünce çok mutlu oldu.” Şeklinde cümlelerinin olduğunu görüyoruz. Bu paragraftaki noktalama işaretlerinin yerine uygun renkteki kalemlerle uygun gülen yüzleri çizmek ister misin? Evet bu gülen yüzler sayesinde metni daha kolay okuyabilirsin. Çok güzel eğer bittiyse şimdi uygun bir şekilde okuyabilir misin?

	BİREYSEL OKUMA Bu bölümde metin öğrenciler tarafından en az iki kez sesli olarak okunur. Eşli okuma ve eko okuma (yankılayıcı okuma) gibi farklı okuma yöntemleri kullanılır. Daha sonra öğrenciler bireysel olarak metni sessiz bir şekilde bir kez okurlar. Öğrenciler öğrendikleri stratejiyi kendi başlarına kullanmaya çalışırlar. Noktalama işaretlerine uygun çizimler yapmaları konusunda öğretmen tarafından harekete geçirilirler.
OKUMA SONRASI	DEĞERLENDİRME Değerlendirme amacıyla aşağıdaki etkinlikler yaptırılır. Anlamayı Değerlendirme: Bu etkinlikte öğrencilerin okudukları metni ne kadar anladığı değerlendirilir. Öğrenciler basit ve çıkarımsal anlamayı ölçen açık uçlu soruları cevaplarlar. Sorular öğrenciler tarafından cevaplandıktan sonra doğru ve yanlışlar değerlendirilir. Akıcı Okuma Becerisini Değerlendirme: Video kayıt cihazı incelenerek öğrencilerin sesli okuma sırasında okudukları metinde 1 dakika süresince okudukları kelime sayısı hesaplanarak çıkan sonuca göre yorum yapılır. Prozodik Okuma Becerisini Değerlendirme: Keskin ve Baştuğ (2011) tarafından geliştirilen Prozodik Okuma Ölçeği doldurularak çıkan sonuca göre öğrencinin prozodik okuma becerisi hakkında yorum yapılır. GELECEK DERS İÇİN NOTLAR Yolunda Giden Şeyler: Değiştirilmesi Gereken Şeyler:

Ek 1.8. Uygulama Sırasında Öğrencinin Yapmış Olduğu Etkinliklerden Örnekler

Ben bulaşıkları yıkamayı severim.

Ben bulaşıkları yıkamayı severim.

Ben bulaşıkları yıkamayı severim.

Ben bulaşıkları yıkamayı severim.

Sen bana matematik
ödevimde yardım eder misin?

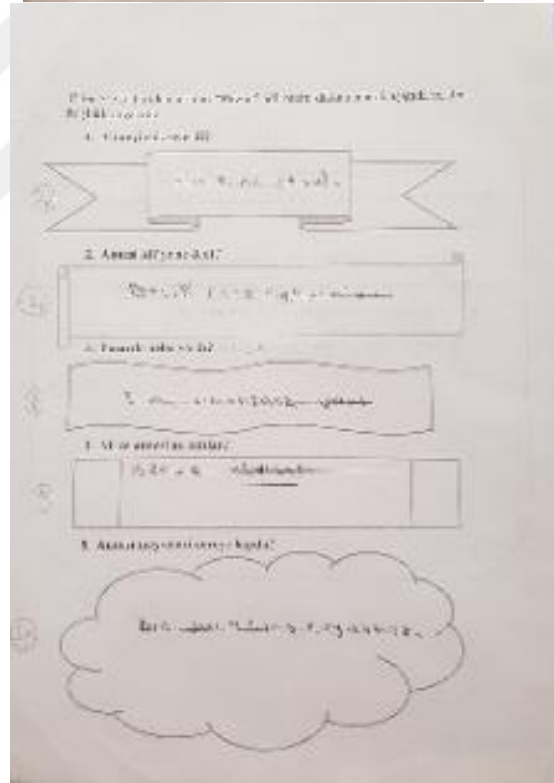
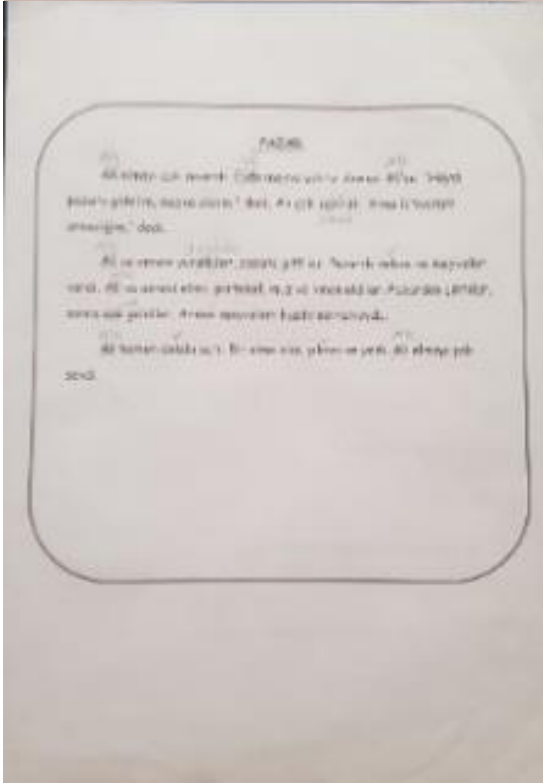
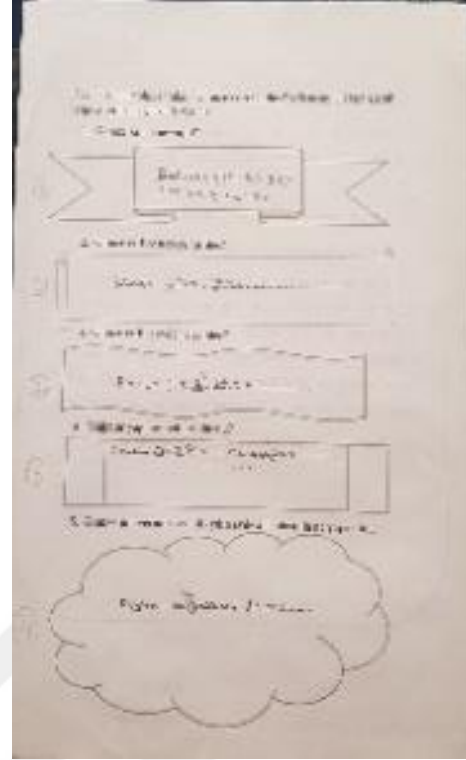
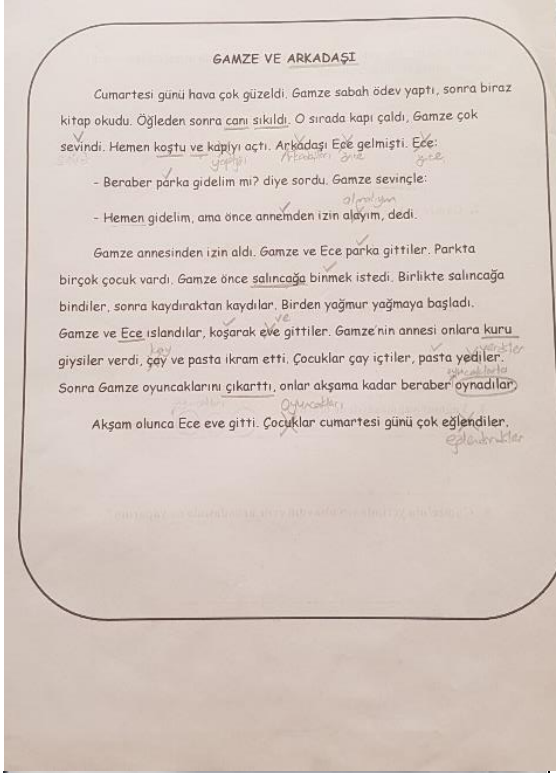
Sen bana matematik
ödevimde yardım eder misin?

Sen bana matematik ödevimde
yardım eder misin?

Sen bana matematik ödevimde
yardım eder misin?







PAZAR

Ali elmayı çok sevdi. Evinde meyve yoktu. Annesi Ali'ye: "Haydi pazara gidelim, meyve alalım," dedi. Ali çok sevindi: "Elma istiyorum anneciğim," dedi.

Ali ve annesi yürüdüler, pazara gittiler. Pazarda sebze ve meyveler vardı. Ali ve annesi elma, portakal, muz ve limon aldılar. Pazardan çıktılar, sonra eve geldiler. Annesi meyveleri buzdolabına koydu.

Ali hemen dolabı açtı. Bir elma aldı, yıkadı ve yedi. Ali elmayı çok sevdi.

1'den 5'e kadar olan soruları "Pazar" adlı metni dikkate alarak aşağıda verilen boşluklara yazınız.

1. Ali neyi çok sevdi?

Ali elmayı sevdi.

2. Annesi Ali'ye ne dedi?

Gelir pazara gidelim.

3. Pazarda neler vardı?

Elma, limon, muz, portakal.

4. Ali ve annesi ne aldılar?

Sebzeleri aldılar.

5. Annesi meyveleri nereye koydu?

Bir dolaba koydu.

PAZAR GÜNÜ

Pazar günü hava çok soğuktu. Seda sabah pencereden dışarıyı baktı. Bahçede hiç çocuk yoktu.

Seda oyun oynamak istiyordu. Arkadaşı Deniz'i eve çağırmayı düşündü. Seda annesine:

- Deniz'i çağırabilir miyim? diye sordu. Annesi:
- Çağırabilirsin, ama önce odanı güzelce topla, dedi.

Seda hemen odasına gitti. Yatağını topladı, kazağını ve gömleğini dolaba astı. Sonra arkadaşısı Deniz'e telefon etti:

- Bugün bize gelir misin? diye sordu. Deniz:
- Önce ödevimi bitireyim, sonra hemen gelirim, dedi.

Seda çok sevindi ve pencerede Deniz'i beklemeye başladı. Biraz sonra Deniz geldi. Elinde meyve suyu ve büyük bir kek vardı. Seda sevinçle Deniz'e sarıldı:

- Hoş geldin, dedi.

Çocuklar önce Seda'nın odasında oturdular, meyve suyu içtiler ve kek yediler. Sonra birlikte oyun oynadılar, televizyonda çizgi film seyrettiler. Seda bu Pazar günü hiç sıkılmadı.

1'den 5'e kadar olan soruları "Pazar Günü" adlı metni dikkate alarak aşağıda verilen boşluklara yazınız.

1) Seda ne yapmak istiyordu?

çın...ay...ka...t...t...t...

2) Seda annesine ne sordu?

Seda Deniz'i çıkarıp dışarıya...

3) Seda neden odasını topladı?

Deniz'in beni getireceğini...

4) Seda'nın yerinde sen olsaydın evde arkadaşınla birlikte neler yapardın?

televizyon izlerdim...

5) Deniz Seda'ya gelmeseydi ne olurdu?

Patronu istiyordum...

SON PİŞMANLIK

Bir zamanlar çok güzel evler yapan bir yapı ustası varmış. İyiye yaşlanınca patrona:

- Beyim, yaruldum, yaşlandım, gücüm de kalmadı.

Musaade ederseniz, işimden ayrılmak ve bundan sonraki hayatımı eşim, çocuklarım ve torunlarımla birlikte geçirmek istiyorum.

Patronu/önünü ayrılmasına üzülmüş:

- Gerçekten çok güzel işler yaptın, yanımda

çalışmaktan son derece memnundum. Fakat madem ayrılmak istiyorsun, sen bilirsin. Senden son bir isteğim olacak. Bana son kez bir ev inşa edip öyle ayrılmanı istiyorum. Bu ev, senin son eserin, hatıran olacaktır.

Arka sayfaya geçiniz.

Yapı ustası bu teklifi kabul etmiş. Hemen işe başlamış. "Nasıl olsa ayrılacağım, başka iş almıyacağım," diyerek yaptığı işi önemsememiş. Malzemeyi kalitesiz seçmiş. Temeli, duvarları ve diğer ince işçilikleri baştan savma yaparak işi bitirmiş.

Patronu evi görmek için gelmiş. Kendisine verilen anahtarı yapı ustasına doğru uzatmış:

- Al bu anahtarı. Bu ev artık senin, demiş.

Yapı ustası, hiç beklemediği bu sözleri duyunca şaşırılmış. Şoka girmiş. Kendi kendine:

- Aahh... benim akılsız kafam ah! Bu evin benim olacağını bilseydim, hiç böyle kötü bir ev yapar mıydım, demiş.

Mürşide UYSAL

(Kısaltılmıştır.)

1'den 5'e kadar olan soruları "Son Pişmanlık" adlı metni dikkate alarak aşağıda verilen boşluklara yazınız.

1. Usta ne iş yaparmış?

1p

P. V. Y. A. M. S.

2. Patron, yapı ustasından ne istemiş?

2p

R. V. İ. S. T. E. R. M. İ. Ş.

3. Usta yaptığı işi neden önemsememiş?

4p

Y. A. L. A. N. J. A. I. A. I. Ş. İ.

4. Usta neden pişman olmuş?

1p

P. V. Y. A. P. E. L. İ. N. İ. Ş. İ.

5. Sen ustanın yerinde olsaydın nasıl bir ev yapardın?

2p

Ş. A. Z. E. L. İ.

GAZETE

Hazırlayıp özenle,

Matbaada basarlar,

Her gün aynı düzenle,

Bize ulaştırırlar.

Haber, gezi, röportaj,

Fıkra, makale var,

Karikatür, çizgi roman,

Daha neler neler var.

Yazarına, çizerine,

Bütün muhabinine,

Emekleri geçene,

Hepimizden saygılar.

Şevket TERZİ

YEMEK SEÇİMİ

KONU: YEMEK SEÇİMİ

KUKLALAR: ANNE KUKLA, ÇOCUK KUKLA

(Anne kukla gelir, çocuklara selam verir.)

Anne - Merhaba çocuklar

Öğrenciler - Merhaba

Anne - Benim öğlümü gördünüz mü? Yoksa sizin yanınıza mı geldi?

Öğrenciler - Hayır!

Anne - Yavrum neredesin?

Çocuk - Buradayım anne.

Anne - Yavrucağım haydi ellerini yıka. Öğle yemeğimizi yiyeceğiz.

Çocuk - Yemekte ne var anneciğim?

Anne - Yumurtalı spanak ve köfte var.

Çocuk - Ben onları yemek istemiyorum.

Anne - Peki öğlüm. Sen acıkmadın herhâlde?

Çocuk - ???

Arka sayfaya geçiniz.

Anne - Acıktığın zaman öğle yemeği saati geçecek ve ben sana yemek vermeyeceğim. Akşam yemeğine kadar aç kalacaksın.

Çocuk - Neden anne?

Anne - Çünkü her şeyin bir zamanı vardır.

Anne - Yemek saatinde yemek yerin, okul saatinde okula gidilir, uyku saatinde uyunur değil mi?

Çocuk - Evet.

Anne - Ben gece uyurken seni uyandırıp karanlıkta okul saatini geldi diyerek okula gönderiyor muyum hiç?

Çocuk - Hayır.

Anne - Sen de bana onları yemek istemediğini söylüyorsun. Sen hep sevdiğin yemekleri hazırlamamı istiyorsun ama yanlış yapıyorsun. Çünkü bütün yemeklerden yemelisin, yoksa sağlıklı beslenemezsin yavrucuğum doğru mu?

Çocuk - Doğru anneciğim. Haklısın.

Anne - Mesela sen süt içmezsen, yoğurt ve peynir yemezsen boyun uzar mı?

Çocuk - Hayır uzamaz anneciğim.

Anne - Peki sen makarna, köfte, yumurtalı ispanak gibi şeyler yemezsen büyüyebilir misin?

Çocuk - Hayır büyüyemem.

Anne - Peki sen pekmez, reçel gibi şeyler yemezsen güçlü olabilir misin?

Çocuk - Hayır anne.

Anne - Meyve ve sebzeleri yemezsen vücuduna vitamin girer mi?

Çocuk - Girmez anneciğim.

Anne - Vücudumuzun her yiyeceğe ihtiyacı vardır yavrucuğum. Ve bizim de bütün yiyeceklerden yememiz gerekir. Yoksa hasta oluruz değil mi yavrum? Oyle değil mi çocuklar? Yoksa hasta oluruz değil mi?

Öğrenciler - Evet.

Anne - Haydi yavrum şimdi gel yemeğimizi yiyeelim. Böylece sağlıklı büyüyebilirsin. Anlaştık mı?

Çocuk - Peki anneciğim. Artık benim için hazırladığın bütün yemeklerden yiyeceğim.

Anne - Canım yavrum. Benim akıllı oğlum. Haydi gidelim.

Çocuk - Gidelim anneciğim.

Anne - Haydi hoşça kalın çocuklar.

(Kuklalar sahneden ayrılır.)

Fatma ÇETİN

YAVRU KEDİ

Semih bisiklete binmeyi severdi. Güzel havalarda parka gider ve bisikletle gezerdi.

O gün de hava çok güzeldi. Semih sabah bisikletle sokağa çıktı. Arkadaşları top oynuyorlardı. Semih el sallayarak yanlarından geçti ve parka doğru gitti. Parktaki çocuklar bir ağacın etrafında toplanmıştı. Semih neler olduğunu merak etti. Hemen onların yanına gitti. Ağacın dibinde bir kedi yavrusu vardı. Yavru kedi ayağa kalkmak istiyor, ama bir türlü yürüyemiyordu. Semih kedinin ayağının kanadığını gördü. Önce ne yapacağını bilemedi. Kediye üzülmüştü, bu yüzden onu orada bırakmak istemiyordu. Kediye eve götürmeyi düşündü. Evde ona yiyecek verebilir, ayağındaki yarayı sarabilirdi. Semih yavaşça kediye aldı ve bisiklete binerek eve gitti. Önce annesine yavru kediye gösterdi. Birlikte yarayı temizlediler, bezle sardılar ve bir tabağa süt koyarak kediye verdiler. Kedinin karnı çok acıkmıştı.

O gece yavru kedi Semih ile birlikte evde kaldı. Ertesi gün Semih kedinin yanına gitti ve onun yürüdüğünü gördü. Yavru kedi iyileşmişti, artık evden gidebilirdi. Semih onu kucagina aldı ve kapıyı açarak dışarı bıraktı. Kedi önce gitmek istemedi, ama sonra sokağa doğru sevinçle koşmaya başladı. Semih onun koştuğunu görünce çok mutlu oldu.

GECEYİ SEVMİYEN ÇOCUK

Bir varmış, bir yokmuş. Bir çocuk varmış, adı çocukmuş. Bu çocuk, geceyi hiç sevmemişti. Çünkü gece olunca annesi ona, "Haydi bakalım, uyku saati geldi!" dermiş. Ama çocuk uyumak istemezmiş. "Uyumak hiç güzel değil!" dermiş annesine, "Ben uyumayacağımı!"

Annesi, "Bak yavrum, artık gece oldu. Gece olunca herkes uyur," deyince çocuk ağlamaya başlamış. "Gece olmasın! Ben geceyi hiç sevmiyorum!"

"Bütün çocuklar yattı," dermiş annesi. Çocuk, "Yatmasınlar, yatmasınlar!" diye ağlamış.

"Köpekler, kediler, kuşlar, tavşanlar, bütün hayvanlar uyudu..."

"Uyumasınlar, uyumasınlar!" diye ağlamış çocuk.

"Ama uyumazlarsa gündüz olduğunda oyun oynamayacak kadar yorgun olurlar. Oyun oynarken uyuyakalırlar. Bu yüzden dinlenmeleri gerek!"

"Dinlenmesinler, dinlenmesinler!" diye ağlamış çocuk.

Çocuk geceyi neden sevmiyor? Geceler sevilmez mi hiç?

Arka sayfaya geçiniz.

Annesi kucacına almış çocuğu, pencereden dışarısını göstermiş.

"Ben geceyi çok severim" demiş. Çünkü gece olunca yıldızlar çıkar. Sen yıldızları görmüş müydün? Bütün çocukların bir yıldızı vardır. Bak, işte şurada parlayan senin yıldızın. İşte şurada, gördün mü? Her gece senin için parlar.

"Ben o yıldızı istiyorum," demiş çocuk.

Yıldızlara ulaşabilir mi hiç. Ama çocuk henüz bunu bilmiyor.

"Belki büyüyünce gidip yıldızını oradan alabilirsin," demiş.

Annesi, "Büyümek için uyumak gerek." Perdeleri açmış. Çocuk yattığı yerden yıldızları görebilirmiş artık.

"Emre'nin de yıldızları var mı?"

"Elbette var! Bul bakalım hangi. Evet evet o işte! Buldum! Gel şimdi de Nilay'inkini bulalım. Sonra Ercüment'in, Volkan'ın, Serkan'inkini... Bak, Aslı ile Burcu'nun yıldızı da orada..."

Arka sayfaya geçiniz.

"Sonra gece olunca anneler çocuklarına masal anlatırlar" demiş annesi.

"Masal dinlemek ister misin?"

"Evet evet!" demiş çocuk.

"Öyleyse gözlerini kapatman gerek. Masalı gözlerin kapalı dinlersen sen de masalın içinde olursun."

Gözlerini yummuş çocuk. Güzel bir masal anlatmış annesi çocuğa. Çocuk da güzel güzel uyumuş.

Aytül AKAL

HER ŞEYE RAĞMEN

Okulunda ve mahallesinde arkadaşlarıyla çok iyi geçinen, saygılı, terbiyeli bir çocuk varmış. Bu çocuğun adı Taylan'mış. Taylan'ı mahallede büyük küçük herkes çok severmiş. Çünkü kendisi hem saygılı hem de yardımsevermiş. Yardıma muhtaç herkese elinden geldiğince yardım edermiş.

Yine bir gün Taylan okuldan eve dönüyormuş. O sırada yolun kenarında karşıya geçmek için bekleyen yaşlı ve gözleri görmeyen bir adam Taylan'ın dikkatini çekmiş. Taylan hemen yaşlı adamın yanına yaklaşmış:

- Size yardım edebilir miyim?

Yaşlı adam:

- Çok memnun olurum yavrum.

Taylan yaşlı adamın karşıya geçmesine yardım etmiş. Karşıya geçtikten sonra yaşlı adam:

- Evladım senin adın ne?

Taylan cevap vermiş:

- Amcacığım, benim adım Taylan (...)

Yaşlı adam çocukluk zamanını anlatmaya başlamış:

Arka sayfaya geçiniz.

- Babamı küçük yaşta kaybettim. Bu yüzden mahalleli bize yardım ederdi. Annem zor günler geçiriyoruz. Benim senden istediğim bu zorlukları aşip her şeye rağmen okuyup doktor olman. dedi. Okulunda çok başarılı bir öğrenciydim. Okulumu bitirip doktor oldum. Mesleğimde de çok başarılıydım. Çevremdeki insanlardan yardımlarımı esirgemedim. Çünkü ben de böyle yardımlarla bu seviyeye gelmişim. Birkaç yıl öncesine kadar da mesleğimi en iyi şekilde icra ettim. Gözlerimin rahatsızlığı beni mesleğimden ayırdı. Dikkat edersen zamanında ben insanlara yardımcı olmuştum. Şimdi ise bana yardım etmek için karşıya sen çıktın. Bu hayatın sırrı olsa gerek. Taylan, karşıya geçmemde bana yardım ettiğin için sana çok teşekkür ederim. Hoşça kal.

Taylan:

- Hoşça kal amcacığım. Tekrar görüşmek dileğiyle diyerek yaşlı adamın yanından ayrılırken şunları düşündü: Demek ki hayat başından sonuna kadar yardımlaşma üzerine kuruludur. Doğadaki tüm varlıklar arasında bir yardımlaşma var. Sıkıntıda olanlara yardımcı olmak ne güzel!

Ferzende TANIŞIR

TİMUR'UN FİLLERİ

Timur Akşehir'e bir erkek fil getirmiş. Başboş gezen fil bahçalara bahçelere büyük zarar veriyormuş. Filden bikan ahali nihayet Nasrettin Hoca'ya gitmiş:

- Hoca, bu Timur senin sözünü dinle. Şu filin bir çaresine baksan, demiş.

Nasrettin Hoca kabul etmiş. Yarın hep birlikte gidip derdimizi anlatalım, demiş.

Ertesi gün Nasrettin Hoca ondan ahali arkada Timur'un yanına gitmek üzere yola çıkmışlar. Ama her yol ayrımında birkaç kişi gruptan ayrılıyormuş. Nasrettin Hoca Timur'un karşısına geldiğinde bir de bakmış, arkasında hiç kimse yok. Bunun üzerine Nasrettin Hoca ahaliye bir ders vermek istemiş. Hoca, Timur'a:

- Efendim, biz getirmiş olduğunuz fili çok sevdi. Ama hayvancağız yalnızlıktan olsa gerek çok huzursuz. Ahali bu filin dişisini de getirmenizi istiyor, demiş.

Timur, bu sözlerden hoşlanmış. Akşehirililerin isteğini yerine getireceğini söylemiş.

Timur'un yanından ayrılan Nasrettin Hoca kendisini beklemekte olan halkın yanına varınca halk merakla sormuş: Nasrettin Hoca gülererek cevap vermiş:

- Müjdelersun. Filin dişisi de geliyor!

Abdülbaki GÖLPINARLI

1'den 5'e kadar olan soruları "Timur'un Filleri" adlı metni dikkate alarak aşağıda verilen boşluklara yazınız.

1. Akşehirililer filden niçin şikâyetçilermiş?

Bahçelere büyük zarar veriyormuş.

2. Akşehiriler Nasrettin Hoca'dan ne istemiş?

Yarın hep birlikte gidip derdimizi anlatalım.

3. Nasrettin Hoca kimin yanına gitmiş?

Timur'un yanına gitmiş.

4. Nasrettin Hoca neden Akşehirilere ders vermek istemiş?

Akşehirin Hoca'ya kızdığını, filden bahçelere büyük zarar verdiğini söylemiş.

5. Fıkranın sonunda ne olmuş?

Müjdelersun. Filin dişisi de geliyor.

ARDA TATİLDE

Ardayaz tatilinde anneannesine gitmişti.

Anneanesi deniz kenarında bir köyde yaşıyordu. Arda deniz kenarında arkadaşları ile oynuyor, bazen de balık tutan balıkçıları izliyordu.

Bir hafta sonra Arda da balık tutmayı istedi. Akşam yemeği için balık tutabilen anneannesine sürpriz yapabirdi. Bir gün olta ve balık yemi alarak deniz kenarına gitti. Balıkçılar gelmişler, kıyıda yan yana dizilmişlerdi. Arda yaşlı bir balıkçının yanına kovasını bıraktı. Oltanın ucuna yemi takarak denize fırlattı ve beklemeye başladı. Balıkçılar büyük balıklar tutuyorlardı. Arda ise yanlarında boş boş oturuyordu. Biraz bekledikten sonra canı sıkılmaya başladı. Acaba nerede hata yapmıştı? Neden balıklar onun oltasına gelmiyordu? Arda bunları yanındaki yaşlı balıkçıya sormayı düşündü:

- Affedersiniz balıkçı amca, Ben de sizin gibi balık tutmak istiyorum, ama hala bir tane bile tutamadım, dedi.

Arka sayfaya geçiniz.

Balıkçı gülümseyerek:

- Balık tutmak kolay değildir. Önce yemi oltaya güzelce takacaksın, sonra oturup bekleyeceksin. Oltanı çıkar da yemi güzel takmış mısın bakalım, dedi.

Arda yavaşça oltayı sudan çıkardı. Oltanın ucu bomboştur, hiç yem yoktu. Arda çok şaşırdı:

- Ama ben buraya yem takmıştım, diye bağırdı.

Balıkçı:

- Yemi güzel takmazsan balıklar onu yer ve kaçar. Sen de onları bir daha yakalayamazsın, diyerek yeni bir yemi oltaya dikkatle geçirdi ve Arda'ya verdi.

Arda ne olacağını merak ederek oltayı tekrar denize attı. Biraz zaman geçtikten sonra oltanın ipi kırıdamaya başladı. Arda merakla oltayı çekti ve uçundaki kocaman balığı gördü. Çok heyecanlanmıştı, hemen balığı oltadan çıkartarak kovaya koydu. Yaşlı balıkçıya teşekkür etti ve sevinçle eve gitti. Anneanesi Arda'nın tuttuğu balığı mangalda pişirdi. Arda akşam yemeğinde balık yedi.

UZAYA İLK YOLCULUK

Bin Dokuz Yüz Altmış Bir yılında sıra dışı bir olay yaşandı. Uzaya ilk kez Yuri Gagarin adında bir astronot gönderildi. Gagarin uzay aracına binmek için fırlatma rampasına bir asansör yardımı ile bindi. Sonrasında geri sayım başladı: 3..2..1 Aynı!! Ve büyük bir gürültü ile roket Dünya'dan hızla uzaklaştı. Küçük bir kapsülün içinde bir saatten fazla yolculuk etmeyi başardı. Dünya'nın etrafında yolculuğunu da filme aldığı bir tam tur attı.

Yuri'nin uzay yolculuğu ve Dünya'ya dönüşü muhteşem heyecan verici ve çok tehlikeli bir görevdi. İlk önce kozmonot (uzay insanı) özel bir fırlatma koltuğu yardımı ile kendini uzay aracının dışına çok yüksek bir hızda fırlatmak zorundaydı.

Uzay aracından çıkıp paraşütünü açtıktan sonra Yuri zemini görmeye başladı. Görev başarı ile tamamlandı.

Onun uzaydaki bu ilk uçuşu tarihteki olağanüstü görevlerden biriydi. Devamı gelecek birçok uçuşun ilkiydi. Uzay araçlarının boyutları ve teknolojik özellikleri geliştirilmeye başlandı.

Eleonora BARSOTTİ

(Elenor BARSOTTİ)

Çeviren: Tülay ÖNCÜ

(Kısaltılmıştır./Düzenlenmiştir.)

OKULA DÖNÜŞ

Gezdim eğlenirdim, koştuk bütün yaz.

Ah ne güzeldi dereler, dağlar.

Topladık yedik vişneler, dut, kiraz.

Ah ne şirindi bahçeler, bağlar.

Bugün uslandı, çünkü yaramaz.

Artık dokuz ay çalış, oku, yaz.

Fazlası eder çocuğu haylaz.

Üç ay eğlence yeter bize.

Ne tatlı ne hoş geçti bütün yaz.

Gidelim artık okulumuza.

Arka sayfaya geçiniz.

Bugün uslandı, çünkü yaramaz.

Artık dokuz ay çalış, oku, yaz.

Çocuğu ama biliriz ki yaz.

Saf hava, uyku, oyun demek.

Boyle olursa hastalık olmaz.

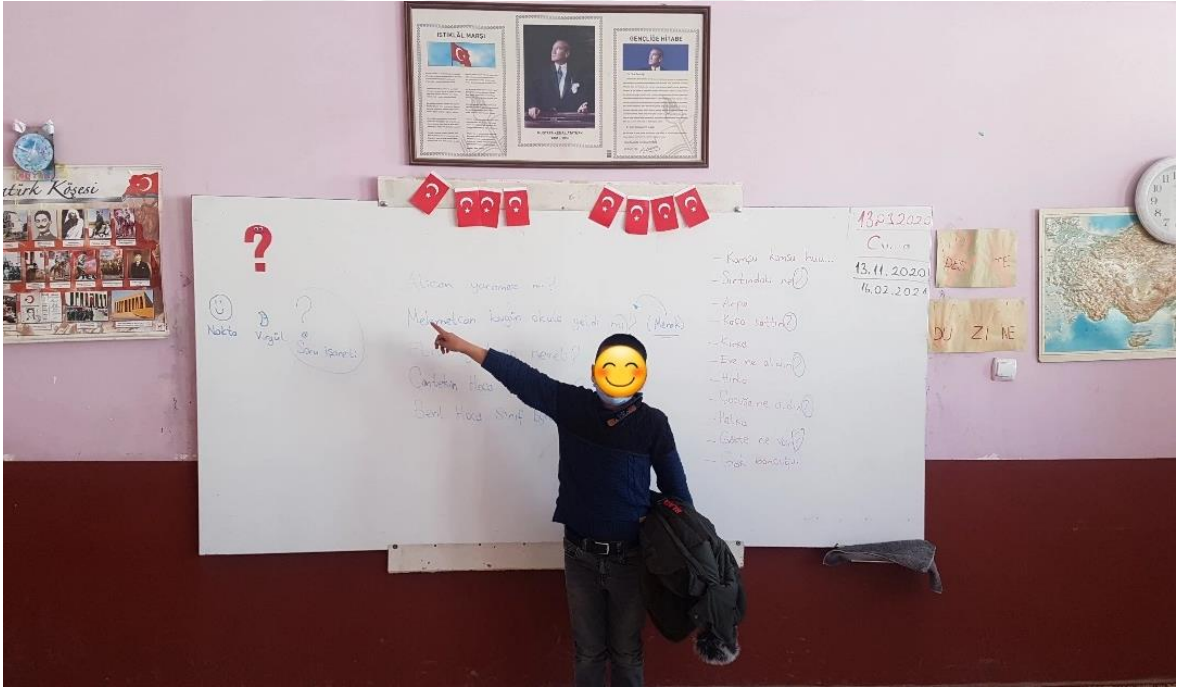
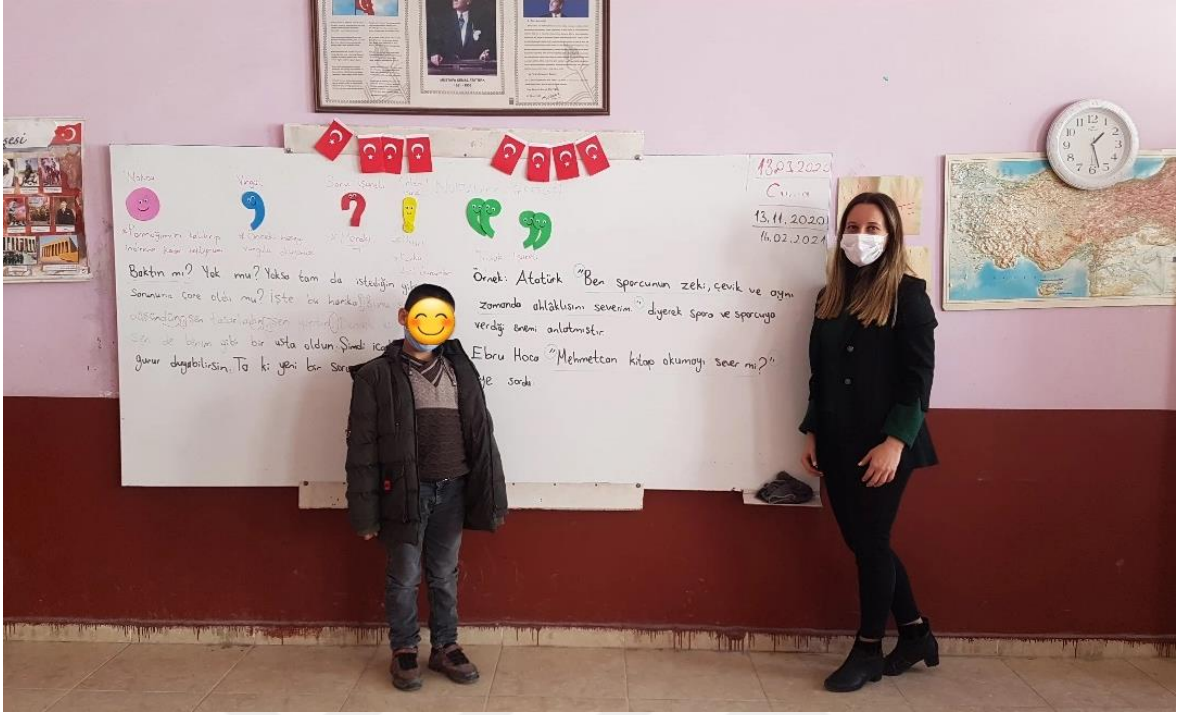
Okul açıldı, başladı emek.

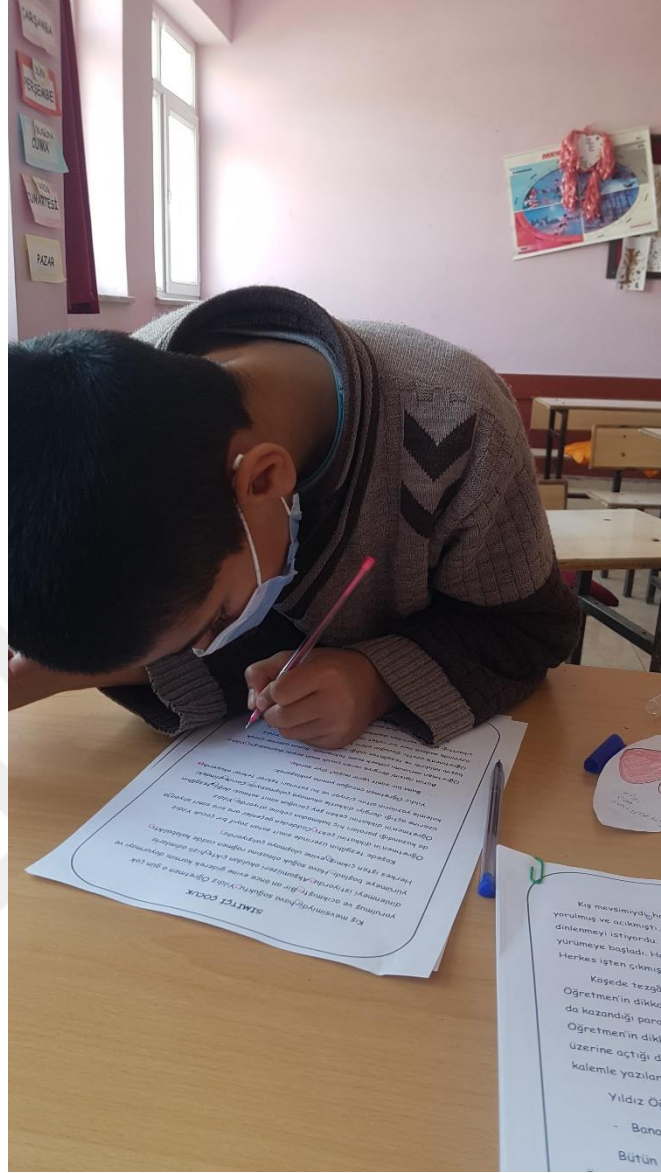
Bugün uslandı, çünkü yaramaz.

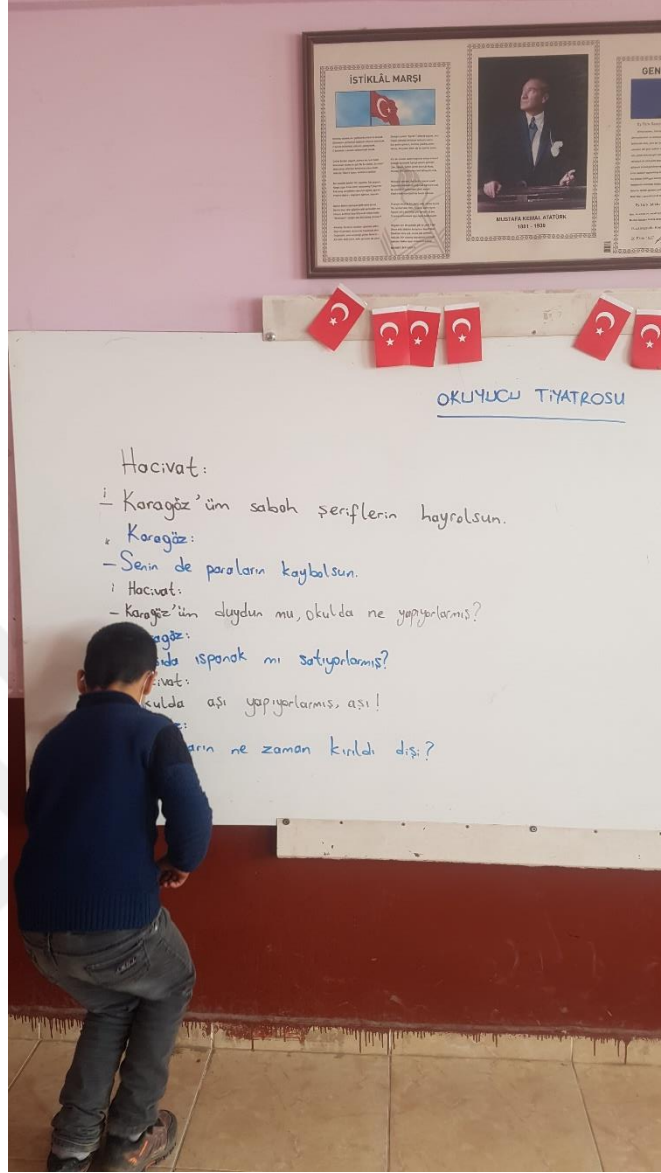
Artık dokuz ay çalış, oku, yaz.

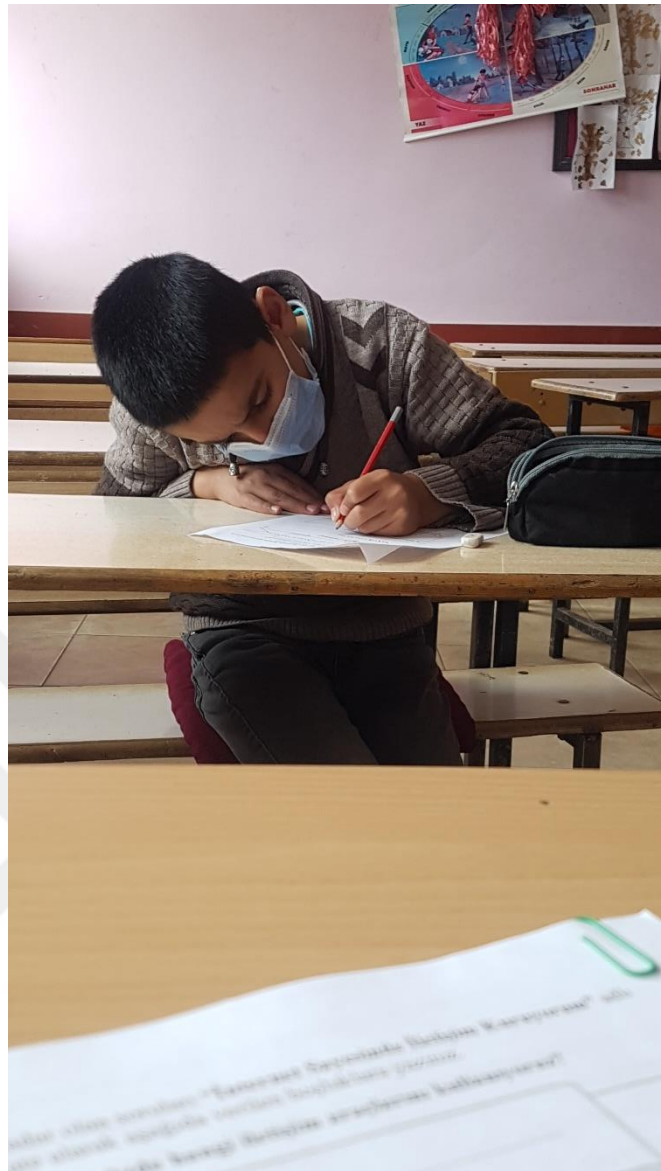
Aka GÜNDÜZ

Ek 1.9. Uygulama Sürecine İlişkin Fotoğraflar











Ek 2. Etik Kurul Onayı



T.C.
BARTIN ÜNİVERSİTESİ
Sosyal ve Beşeri Bilimleri Etik Kurulu
ONAY BELGESİ



Protokol No:	2020-SBB-0202
Araştırmanın Başlığı:	Prozodi Öğretiminin Okuma Güçlüğü Çeken İlkokul Öğrencilerinin Okuma Akıcılığı ve Okuduğunu Anlama Becerileri Üzerindeki Etkisi
Proje Yürütücüsü:	Ebru DEMİRTAŞ
Başvuru Formunun Geliş Tarihi:	15.09.2020
Karar Tarihi:	08.10.2020
Toplantı No:	22

Başvuru dosyasında etik sorun oluşturabilecek sorular/maddeler, süreçler ya da unsurlar bulunmadığından 08.10.2020 tarihli ve 22 numaralı toplantıda 2020-SBB-0202 numaralı başvuruya araştırma için ETİK KURUL ONAY belgesinin verilmesine oy birliği ile karar verilmiştir.

