



**TEKRARLI OKUMA ÇALIŞMALARININ İLKOKUL 4. SINIF
ÖĞRENCİLERİNİN SESLİ VE SESSİZ OKUMA AKICILIĞINI
GELİŞTİRMEYE ETKİSİ**

SEYFETTİN BULUT

**YÜKSEK LİSANS TEZİ
İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI**

**GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

MAYIS, 2016

TELİF HAKKI ve TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren 6 (altı) ay sonra tezden fotokopi çekilebilir.

YAZARIN

Adı : Seyfettin

Soyadı : BULUT

Bölümü : Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı

İmza :

Teslim tarihi :02/05/2016

TEZİN

Türkçe Adı : Tekrarlı Okuma Çalışmalarının İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Sesli Ve Sessiz Okuma Akıcılığını Geliştirmeye Etkisi

İngilizce Adı : The Effects of Repeated Reading Studies on 4th Grade Students' loud and Silent Reading Fluency.

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

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

Yazar Adı Soyadı : Seyfettin BULUT

İmza :

JÜRİ ONAY SAYFASI

Seyfettin BULUT tarafından hazırlanan “Tekrarlı Okuma Çalışmalarının İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Sesli ve Sessiz Okuma Akıcılığını Geliştirmeye Etkisi” adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği ile Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı’nda Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Yrd. Doç. Dr. Kemal KÖKSAL

.....

(Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi)

Üye: Doç. Dr. Mustafa YILDIZ

.....

(Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi)

Üye: Doç. Dr. Fatih Çetin ÇETİNKAYA

.....

(Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı, Düzce Üniversitesi)

Tez Savunma Tarihi:/...../.....

Bu tezin Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı’nda Yüksek Lisans tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

Prof. Dr. Tahir ATICI

.....

TEŞEKKÜR

Araştırmam boyunca büyük bir sabır ve titizlikle yardım ve desteklerini esirgemeyen danışmanım Yrd. Doç. Dr. Kemal KÖKSAL'a içten teşekkür ve saygılarımı sunarım.

Bilimsel araştırma yapabilmenin tadını bize aşılayan ve eğitimci kişiliğiyle tüm öğrencilerinin rol model olarak gördüğü, hocalarım Prof. Dr. Ziya SELÇUK ve Doç. Dr. Mustafa YILDIZ'a teşekkür ederim.

Bu vesileyle hayatımın her alanında destek ve dualarını yanımda hissettiğim annem ve babama, bir ferdi olmaktan gurur duyduğum aileme, çalışmalarım boyunca kendisiyle ilgilenmediğimden yakınan eşime sonsuz teşekkür ederim.

Seyfettin BULUT

**TEKRARLI OKUMA ÇALIŞMALARININ İLKOKUL 4. SINIF
ÖĞRENCİLERİNİN SESLİ VE SESSİZ OKUMA AKICILIĞINI
GELİŞTİRMEYE ETKİSİ**

Yüksek Lisans Tezi

Seyfettin BULUT

GAZİ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Mayıs 2016

ÖZ

Okuma, bireylerin ve toplumların güncelliğini yitirmemesinin bir ölçütü haline gelmiştir. Okuma becerileri gelişmiş okuyucular diğerlerine nazaran hayatın her alanında daha aktif rol almaktadırlar. Akıcı okuma becerisi bireyin iyi veya kötü okuyucu olarak tanımlanmasında ölçüt olarak kullanılmaktadır. Bu çalışmada, okuma becerilerini geliştirme stratejilerinden birisi deneysel araştırma modeliyle incelenmiştir. Tekrarlı okuma çalışmaları bireylerin akıcı okuma becerilerini geliştiren bir strateji olarak literatürde yer almaktadır. Tekrarlı okuma çalışmalarıyla öğrencilerin sesli ve sessiz okuma akıcılıklarını geliştirme düzeyleri araştırılmıştır. Araştırma, Afyonkarahisar ili, Dinar ilçesinde bağımsız değişkenleri etkileyebilecek imkanlar yönüyle eşit iki köy okulunda yapılmıştır. Dördüncü sınıfa devam eden 50 öğrenci şubelerine göre deney ve kontrol grubu olarak seçilmiştir. Tekrarlı okuma çalışmaları hafta içi her gün son ders saatinden sonra bir ders saati olmak üzere 10 hafta boyunca yapılmıştır. Çalışmada sesli okuma akıcılığına ait değişkenler (hız, doğruluk, prozodi) ayrı ayrı puanlanmıştır. Hız ve doğruluk, öğrencilerin bir dakikalık ses kayıtları dinlenilerek ölçülmüştür. Prozodi ise “Çok Boyutlu Akıcılık Ölçeği” kullanılarak ölçülmüştür. Sessiz okuma akıcılığını belirlemede “Bağlamsal Sessiz Okuma Akıcılığı Testi (Test of Silent Contextual Reading Fluency [TOSCRF])” kullanılmıştır. Tekrarlı okuma çalışmaları öncesinde ve sonrasında ölçümler yapılarak öğrencilerin sesli ve sessiz okuma akıcılığı

becerileri ölçülmüştür. Ölçüm sonuçları grupların kendi içerisinde ve gruplar arasında karşılaştırılmıştır.

Araştırma sonucunda tekrarlı okuma çalışmalarıyla dördüncü sınıf öğrencilerinin sesli ve sessiz okuma akıcılıklarının geliştiği görülmüştür. Gruplar arası karşılaştırmalarda deney ve kontrol grupları, hız ve doğruluk bakımından farklılaşmamıştır. Fakat prozodi ve sessiz okuma akıcılığı bakımından deney grubu lehine anlamlı bir farklılık oluşmuştur. Grup içi karşılaştırmalarda ise tekrarlı okuma çalışmalarının hız, doğruluk, prozodi ve sessiz okuma akıcılığı becerilerinin tümünün gelişmesinde etkili olduğu görülmüştür.

Literatüre bakıldığında araştırma sonuçları, aynı ölçeklerin kullanıldığı çalışmaların sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Farklı sosyo-ekonomik düzey ve veli profili ölçme sonuçlarının da farklı çıkmasına neden olabilmektedir.

Bilim Kodu:

Anahtar Kelimeler: Sesli okuma akıcılığı, sessiz okuma akıcılığı, tekrarlı okuma.

Sayfa Adedi: 100

Danışman: Yrd. Doç. Dr. Kemal KÖKSAL

THE EFFECTS OF REPEATED READING STUDIES ON 4th GRADE STUDENTS' LOUD AND SILENT READING FLUENCY

Master's Thesis

Seyfettin BULUT

GAZI UNIVERSITY

GRADUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL SCIENCES

May 2016

ABSTRACT

Reading has become a criteria for currency of individuals and societies. Readers who have improved reading skills are more active in the most aspects of their lives. Reading fluency is a criteria for describing individual's reading performance. In this study, one of the reading improvement strategies was investigated with experimental design. According to the literature, repeated reading is a strategy which improves reading fluency. Therefore, this study aims to determine the effects of repeated reading studies on improving students' loud and silent reading fluency. Research has been conducted in two schools which have almost equal characteristics for an experimental design in Dinar, Afyonkarahisar. 50 4th grade students have been chosen as an experimental and a control group by their branches. Repeated reading studies have been conducted every day in weekdays for ten weeks, for an hour after the last hour of the school. In the study, the loud reading fluency variables (speed, accuracy, prosody) has been scored separately. Speed and accuracy have been measured by listening to students' one minute records. Prosody has been measured by "Multidimensional Fluency Scale". To determine students' silent reading fluency, "Test of Silent Contextual Reading Fluency [TOSCRF]" has been used as an instrument. Tests have been used before and after the experimental process. Findings of the measurements have been compared between and within groups. According to the results, students' loud and silent reading fluency has been improved with the repeated reading studies. When compared between groups, there is no significant difference between experimental and control groups on the speed and accuracy variables. However, there is a significant difference between groups on the prosody variable and the

silent reading fluency in favour of experimental group. When compared within groups, in the experimental group, repeated reading studies have improved all the speed, accuracy and prosody on the loud reading fluency and the silent reading fluency. According to the literature, the results of this study are consistent with the other studies which have been used similar scales. As a result of the slight difference between literature and this study might be the socio-economic factors and the parents' profile of this study's participants'.

Key words: Loud reading fluency, silent reading fluency, repeated reading.

Page Number: 100

Supervisor: Assist. Prof. Dr. Kemal KÖKSAL



İÇİNDEKİLER

ÖZ.....	v
ABSTRACT.....	vii
İÇİNDEKİLER.....	ix
TABLolar LİSTESİ.....	xii
SİMGELER ve KISALTMALAR LİSTESİ.....	xiv
BÖLÜM I.....	1
GİRİŞ.....	1
Problem Durumu.....	1
Akıcı Okuma.....	5
Sesli Okuma Akıcılığı.....	9
Sesli Okuma Akıcılığının Boyutları.....	10
a. Doğruluk.....	10
b. Hız.....	11
c. Prozodi.....	12
Sessiz Okuma Akıcılığı.....	13
Akıcı Okumayı Geliştirme Çalışmaları.....	14
Okuyucu Tiyatroları Oluşturmak.....	14
Eşli (İkili) Okuma.....	15
Arkadaşla okuma.....	15
Koro Halinde okuma.....	16

Tekrarlı okuma.....	16
Araştırmanın Amacı.....	18
Alt Problemler.....	18
Araştırmanın Önemi.....	19
Varsayımlar.....	20
Sınırlılıklar.....	20
Tanımlar.....	20
BÖLÜM II.....	21
İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	21
Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar.....	21
Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar.....	28
BÖLÜM III.....	32
YÖNTEM.....	32
Araştırmanın Modeli.....	32
Çalışma Grubu.....	33
Uygulama Süreci.....	34
Uygulama Planı.....	36
Veri Toplama Araçları.....	37
Sesli Okuma Akıcılığının Ölçümü.....	38
Sessiz Okuma Akıcılığının Ölçümü.....	38
Verilerin Toplanması.....	39
Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması.....	40
BÖLÜM IV.....	43
BULGULAR VE YORUM.....	43
BÖLÜM V.....	49
SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	49

Sonuçlar.....	49
Tartışma.....	51
Öneriler.....	53
KAYNAKLAR.....	55
EKLER.....	61
Ek.1 Çok Boyutlu Akıcılık Ölçeği.....	62
Ek.2 Ön Test Ölçümleri Yapılan Metin.....	64
Ek.3 Birinci Haftaya Ait Çalışma Metni.....	65
Ek.4 İkinci Haftaya Ait Çalışma Metni.....	67
Ek.5 Üçüncü Haftaya Ait Çalışma Metni.....	69
Ek.6 Dördüncü Haftaya Ait Çalışma Metni.....	70
Ek.7 Beşinci Haftaya Ait Çalışma Metni.....	71
Ek.8 Altıncı Haftaya Ait Çalışma Metni.....	73
Ek.9 Yedinci Haftaya Ait Çalışma Metni.....	75
Ek.10 Sekizinci Haftaya Ait Çalışma Metni.....	77
Ek.11 Dokuzuncu Haftaya Ait Çalışma Metni.....	78
Ek.12 Onuncu Haftaya Ait Çalışma Metni.....	79
Ek.13 Son Test Ölçümleri Yapılan Metin.....	81
Ek.14 Sessiz Okuma Akıcılığına Ait Ön Test Metni.....	83
Ek.15 Sessiz Okuma Akıcılığına Ait Son Test Metni.....	84

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. Çalışma sürecinde kullanılan metinlerin özellikleri.....	34
Tablo 2. Ön test sonuçlarına göre deney ve kontrol gruplarının okuma hızları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?.....	43
Tablo 3. Ön test sonuçlarına göre deney ve kontrol gruplarının doğruluk yüzdeleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?.....	43
Tablo 4. Ön test sonuçlarına göre deney ve kontrol gruplarının prozodileri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?.....	44
Tablo 5. Ön test sonuçlarına göre deney ve kontrol gruplarının sessiz okuma akıcılıkları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?.....	44
Tablo 6. Son test sonuçlarına göre deney ve kontrol grupları arasında okuma hızı bakımından anlamlı bir farklılık var mıdır?.....	44
Tablo 7. Son test sonuçlarına göre deney ve kontrol grupları arasında doğruluk bakımından anlamlı bir farklılık var mıdır?.....	45
Tablo 8. Son test sonuçlarına göre deney ve kontrol grupları arasında prozodi bakımından anlamlı bir farklılık var mıdır?.....	45
Tablo 9. Son test sonuçlarına göre deney ve kontrol grupları arasında sessiz okuma akıcılığı bakımından anlamlı bir farklılık var mıdır?.....	45
Tablo 10. Deney grubuna ait ön test ve son test puanları arasında okuma hızı bakımından anlamlı bir farklılık var mıdır?.....	46
Tablo 11. Deney grubuna ait ön test ve son test puanları arasında doğruluk bakımından anlamlı bir farklılık var mıdır?.....	46
Tablo 12. Deney grubuna ait ön test ve son test puanları arasında prozodi bakımından anlamlı bir farklılık var mıdır?.....	46

Tablo 13. Deney grubuna ait ön test ve son test puanları arasında sessiz okuma akıcılığı bakımından anlamlı bir farklılık var mıdır?.....	47
Tablo 14. Kontrol grubuna ait ön test ve son test puanları arasında okuma hızı bakımından anlamlı bir farklılık var mıdır?.....	47
Tablo 15. Kontrol grubuna ait ön test ve son test puanları arasında doğruluk bakımından anlamlı bir farklılık var mıdır?.....	47
Tablo 16. Kontrol grubuna ait ön test ve son test puanları arasında prozodi bakımından anlamlı bir farklılık var mıdır?.....	48
Tablo 17. Kontrol grubuna ait ön test ve son test puanları arasında sessiz okuma akıcılığı bakımından anlamlı bir farklılık var mıdır?.....	48



SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ

CÇY	Cümle Çözümleme Yöntemi
MEB	Milli Eğitim Bakanlığı
STCY	Ses Temelli Cümle Yöntemi
SQ3R	Survey Question Read Recite Review
TOSCRF	Test of Silent Contextual Reading Fluency

BÖLÜM I

GİRİŞ

Problem Durumu

Tarihin ilk devirlerinde bilgiyi saklamak ve diğer medeniyetlerle iletişim kurmak amacıyla icat edilen yazı, toplumlar üzerinde işlevini arttırarak kullanılmaya devam etmektedir. Yazının icadıyla birlikte zaman sınırlaması olmayan bir iletişim yolu ortaya çıkmıştır. Yazı geçmişte kullanılan diğer iletişim araçlarına göre daha kapsamlı ve ayrıntılı bilgi paylaşımını sağlamaktadır. Bilgi ve düşüncelerin aktarılmasındaki en etkili yol yazılı materyallerdir (Ulu ve Başaran, 2013).

Yazının icadıyla ortaya “okuryazarlık” kavramı çıkmıştır. Okuryazarlık, bireyin yazılı bir metni okuyabilmesi ve düşüncelerini yazılı olarak aktarabilmesidir. Bir diğer ifadeyle okuryazarlık, okuma ve yazma becerilerini yapabilme yetisidir.

Okuma, İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda (2009) yer alan beş temel beceriden bir tanesidir. “Okuma; ön bilgilerin kullanıldığı, yazar ve okuyucu arasındaki etkili iletişime dayalı, uygun bir yöntem ve amaç doğrultusunda, düzenli bir ortamda gerçekleştirilen anlam kurma sürecidir” (Akyol, 2007, s.1). Bilginin hızla yayıldığı ve sürekli olarak yeni birikimlerin ortaya atıldığı günümüz dünyasında, bireylerin çevresiyle etkileşime geçebilmelerinin en akılcı yolu okumaktır. Beyoğlu (2012) okumayı; yazılı sembollerin seslendirildiği, bireyin zihninde analiz edildiği ve asıl anlama ulaşıldığı karmaşık bir beceri olarak tanımlamaktadır. Öğrenme – öğretme sürecinin temel etkinliği olan okuma bireylerin hayatı boyunca kullandığı en etkili öğrenme yoludur (Karabay ve Kayıran, 2010).

Arslan (2013), okumayı yazıların zihinsel kavramlara dönüştürüldüğü, anlamlandırıldığı ve beyine yeni şemalar eklendiği bir beceri ve zihnin gelişimine en büyük katkıyı sağlayan öğrenme alanı olarak tanımlamaktadır. Okumak bireylerin zihinsel gelişimini ve olayları

yorumlayabile kabiliyetini arttırır. Okuma becerisini tam olarak kazanan bireyler doğruları, yanlışları ve gerçekleri en kapsamlı şekilde algılayabilmektedir (Ulu ve Başaran, 2013).

Okuma, anlamı oluşturmak amacıyla metindeki ses, kelime, noktalama işaretleri ve diğer yapıların etkili biçimde tanınmasıdır. Okuyucu ile metin arasındaki etkileşim sonucunda anlama gerçekleşmektedir (Baştuğ ve Akyol, 2012). Anlamın oluşabilmesi için okuyucunun kelime tanıma ve kelime ayırt etme becerilerini kazanmış olmasının yanı sıra, ön bilgilerini de okuma sürecine katması gerekmektedir.

Okuma eylemi fizyolojik (görme ve seslendirme), psikolojik (kavrama) ve sosyolojik (anlamlandırma) süreçleri içerisinde barındırmaktadır (Dündar ve Akyol, 2014). Kısacası okuma bilişsel davranışlar ve psiko-motor becerilerin ortak çalışması sonucu sembollerden anlam çıkarma etkinliğidir (Elbir ve Bağcı, 2013).

Çelik (2006) okumayı, zihnin anlamı çıkarabilmek için göz ve ses organlarıyla ortaklaşa yaptığı karmaşık bir süreç olarak tanımlamaktadır. Göz algılar, ses organları canlandırır ve zihin anlamlandırır. Okuma sürecinde tüm işlemler zihinsel beceriler kullanılarak yapılmaktadır.

Okuma tanımlarının bazıları oldukça sınırlı becerileri kapsamaktadır. Okumak, yazılı materyalleri göz ve ses organlarımızla anlamlandırmak olarak tanımlanmaktadır. Fakat bu tanım sessiz okumayı dışarıda bırakan bir ifade olduğu için yeterli görülmemektedir (Coşkun, 2002).

Okuma, kanıtlamaya bile gerek olmaksızın eğitsel becerilerin en önemlisidir. Çünkü bu beceri tüm dersleri etkilemektedir. Okumanın evrensel etkisi yüzünden bugün okullarda yapılan çalışmaların önceliği okuma yeterliliği üzerinedir (Roundy ve Roundy, 2009). Okumak sadece yazılı veya basılı işaretleri çözümlemek değil, organizmayı harekete geçiren bir öğrenme çabasıdır. Yazılar içerisindeki fikir, duygu ve düşünceleri ortaya çıkarmaktır (Özkara, 2010). Okuyabilmek için bireyin görme, dikkat, algılama, hatırlama, seslendirme, anlamlandırma ve yorumlama gibi birçok zihinsel beceriyi sürece katabilmesi gerekmektedir. Bu beceriler ortak olarak okuma sürecini oluşturmaktadır (Coşkun, 2002). Sürece dahil edilen zihinsel beceriler incelendiğinde zihnin aktif olarak okuma ortamına dahil olmasının gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Çünkü okuma, ortak bir amaç doğrultusunda birçok zihinsel işlemin aynı anda yapıldığı karmaşık bir süreçtir.

Okuma sürecinde bilgileri sıralama, sınıflama, analiz-sentez, sorgulama ve yorumlama gibi farklı zihinsel işlemler yapılmaktadır. Bu işlemler sürekli olarak yapıldığı için, yapılandırmacı

yaklaşımına göre zihnin gelişmesine en büyük katkıyı sağlayan öğrenme alanı okumadır (Güneş, 2012).

Toplumların sanayileşmeye geçmesiyle birlikte insan hayatındaki en kritik becerinin okuma olduğu kabul edilmektedir. (Dündar ve Akyol, 2014). Toplumların hızlı değişim ve gelişimini izleyebilmek ve güncelliğini yitirmemek okumaya ayırdığı zamana bağlıdır. Çünkü bireyler sahip oldukları bilgilerin çoğunluğunu okumayla elde etmektedirler (Arslan, 2013). Okuma bireyleri sosyal ve bilimsel yönden güncellemektedir. Dündar ve Akyol (2013)'a göre okuyan ve okuduğunu anlayabilen bireyler çağımızın mevcut zihinler arası rekabetinde geri plana düşmezler.

İlk basamağı yazılı kelimeleri doğru tanımlamak olan okumanın nihai amacı anlam kurmaktır (Ateş ve Yıldız, 2011). Anlam kurmak, sadece yazarın söylediklerini kabul etmek veya metinden bağımsız düşünme etkinliği değil, okuyucunun yazarın aktardıkları ile kendi önbilgilerini kaynaştırarak zihnine yeni şemalar eklemesi veya var olan şemalarını genişletmesidir. Bir diğer ifadeyle okumak, ön bilgilerini okuma sürecine katarak metnin anlamını çözme ve bunlardan anlam kurma sürecidir (Ulu ve Başaran, 2013).

Anlam kurmanın gerçekleşebilmesi için yazarın konuya hâkim olması, farklı yöntemler kullanması, hitap ettiği kitleyi tanıması ve okuyucunun aktif katılımı gereklidir (Yıldırım, Turan ve Bebek, 2012). Anlatım sırasında yazarın farklı yöntemler kullanması hitap edeceği kitleyi genişletecektir. Bireylerin ilgisini çeken anlatımlar okuyucunun okuma sürecine daha aktif katılmasını sağlayacaktır.

Okumak sadece insanın bilgi birikimini arttırmakla kalmamaktadır, aynı zamanda bireye geniş bir bakış açısı ve yorumlama gücü kazandırmaktadır. Bireylerin kendini sözlü ve yazılı olarak ifade edebilmesi için sözcük zenginliği sunmaktadır (Elbir ve Bağcı, 2013). İnsanlar hislerini ve düşüncelerini kelimelerle ifade etmektedirler.

Okumak, toplumsal bir gelişme aracı olarak görülmektedir. Çünkü bireyler günlük hayatın her anında farkında olmadan kısa süreli okumalar yapmaktadır. Alışveriş sırasında bir ürünün özellikleri, günlük haber başlıkları, hava raporları, duyuru panoları, bilimsel gelişmeler, örnek hayat hikâyeleri, sosyal medyada kişisel iletiler vb. birçok bilgi kaynağı kısa süreli okumalarla takip edilmektedir. Görsel sunu yoluyla aktarılan bilgilerden bile çoğu kez başlıkları okunarak faydalanılmaktadır. Günümüz dünyasında bilgiler çok hızlı bir şekilde yayılmasına rağmen, bilgiye ulaşmanın en kolay yolu okumaktır (Çayır ve Ulusoy, 2014; Güneş, 2012).

İlköğretimden üniversiteye kadar bütün okul programlarındaki en önemli unsur okumadır (Karabay ve Kayıran, 2010). Okumak; programlarda sadece harfleri veya kelimeleri belirli bir hızda seslendirebilme becerisi değil, sürekli gelişen bir beceri olarak ele alınmaktadır.

Okuma becerisi, akademik başarıyı doğrudan etkilemektedir. Bu yüzden okuduğunu anlayamayan bireylerin eğitim hayatlarında başarılı olmaları beklenemez (Dündar ve Akyol, 2014). Öğretim programları hazırlanırken öğrencilerin okuma becerisini kazanmış ve belirli oranda geliştirmiş oldukları öngörülmektedir. Sınıf düzeyinin gerisinde okuma becerisine sahip olan öğrencilerin akademik başarılarının düşmesi olasıdır.

Okuma, sadece zihinsel olarak gerçekleşmemektedir. Okunan metin sadece okuyucunun zihninde canlanmaz, metindeki anlamı yapılandırmak için diğer insanlarla ve çevreyle etkileşim içerisinde olmak gerekmektedir. Bu yönüyle okuma sosyal bir süreçtir ve bireyin sosyalleşmesine katkı sağlamaktadır (Yıldırım vd., 2012). Çünkü bireyler okuma sayesinde bilmediklerini öğrenmekte ve yeni öğrendiklerini diğer insanlarla paylaşma isteği duymaktadırlar. Okumak zihinlerin aktif olarak iletişime geçmesini sağlayan bir beceridir ve bireysel değil sosyal bir etkinliktir. Okumak başlı başına bir etkileşim sürecidir (Özkara, 2010).

İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı (2009); dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve görsel sunu olmak üzere beş temel beceri üzerine kurulmuştur. Çocuklar ilkokula dinleme ve konuşma becerilerini edinmiş olarak başlarlar. Okuma becerisi ilk olarak okulda kazandırılır. Programda okuma bireylerin zihinsel gelişimine en büyük katkıyı sağlayan öğrenme alanı olarak ifade edilmekte ve her öğrencinin okuma becerilerini geliştirmeleri ve okuma alışkanlığı kazanmaları amaçlanmaktadır. Bireylerin okuma becerisini kazanması yeterli değildir. Bu beceriyi geliştirerek etkili ve verimli kullanabilir duruma gelmelidirler. İyi bir okuyucu metni sadece seslendiren değil, yazarın fikirleriyle kendi fikirlerini karşılaştıran ön bilgilerini okuma ortamına getiren ve metinden sentez yapabilen okuyucudur. Temur (2011)'a göre etkili bir okuyucu düzeyine uygun kelime hazinesine, okuduğunu anlama, hatırlama ve tartışma becerisine sahip, hızlı kelime tanıyan ve akıcı okuyabilen bireylerdir.

İlkokul birinci sınıfta okuma öğrenmek bir amaç iken; daha sonraki yıllarda okuma bilgi öğrenmek için bir araç durumuna gelmektedir (Coşkun, 2002). Bu aracı etkili ve verimli kullanabilmek okuma becerisini kazanma seviyesine bağlıdır. Dikkatlerinin büyük bir kısmını kelime tanımaya ve kelime ayırt etmeye ayıran okuyucular için okumak hâlâ amaç niteliğini taşımaktadır. Bu durumdaki okuyucuların okuduklarından geniş çerçeveli yorumlamalar çıkardıklarını ve okumaktan zevk aldıklarını söylemek mümkün değildir.

Öğrenim hayatına zayıf okuyucu olarak başlamış öğrencilerin okuma gelişimlerini anlamak kritik bir öneme sahiptir. Zayıf okuma; akademik yetersizliklerin ötesinde okulu bırakma, suça karışma ve işsizlik gibi önemli sosyal, duygusal ve davranışsal riskleri de beraberinde taşır. Araştırmalar bazı okuma zorluklarının uzun süreli olduğunu ve zamanla yetersizliklerini öğrenen çocukların büyürken aynı zamanda okuma gelişimlerinin de yavaşladığını göstermektedir (Wanzek, Otaiba ve Petscher, 2014). Amerika’da zayıf okuma becerilerine sahip öğrencilerden bazıları düzgün ölçümler yapılmaksızın özel eğitim servislerine yönlendiriliyor veya okuma güçlüğü vardır tanısı konuluyor (Musti-Rao, Hawkins ve Barkley, 2009).

Yirmi birinci yüzyılda gelişmiş okuma becerilerine sahip olmak çok önemli bir ihtiyaçtır. Gelişmiş okuma becerileri, bireylerin eğitim hayatında ve sosyal hayatında başarılı olmaları için gerekli koşullardan bir tanesidir (Çakıroğlu, 2012). Bireylere okuma etkinliğinin katkısı okuma başarılarıyla ilişkilidir. Başarılı okuyucular aynı metinleri başarısız okuyuculara nazaran daha geniş bir çerçevede anlamlandırmaktadırlar. Böylelikle metni zihinsel gelişimleri için daha yararlı kullanabilmektedirler. Başarılı okuyucu olmanın en temel gereklerinden birisi de akıcı okuyabilmektir (Baydık, Ergül ve Kudret, 2012).

Akıcı Okuma

Akıcı okuma iyi okuyucuların bir özelliği ve akıcı okuyamama ise kötü okuyucuların özelliğidir (Çetinkaya, 2013; Hudson, Lane ve Pullen, 2005). Fakat akıcı okuma becerisinin zayıflığı sadece iyi ve kötü okuyucuları birbirinden ayırmamaktadır, aynı zamanda metni anlama düzeyi ile ilgili de ipuçları vermektedir. Akıcılık becerisinin gelişmemiş olması zayıf okuyucuların metni anlamalarını imkansız hale getirmese bile zihni yorar, çünkü metni seslendirmek oldukça zahmetlidir (Yıldız, Yıldırım, Ateş ve Çetinkaya, 2009). Zayıf okuyucular metnin ayrıntılarıyla fazla uğraştıkları için metnin bütününde verilmek istenen mesajı anlayamamaktadırlar (Ateş ve Yıldız, 2011). Başarılı okuma metni seslendirmeyi ve anlamayı ifade etmektedir. Akıcı okumak, okuyucunun metni seslendirmesini geliştirmesi ve dikkatini metnin içinde gömülü olan anlamı yakalamak için yoğunlaştırmasıdır (Rasinski, 2004).

“Akıcı okuma; noktalama işaretleri, vurgu ve tonlamalara dikkat edilen, geriye dönüş ve kelime tekrarına yer verilmeyen, heceleme ve gereksiz duruşlar yapılmayan, anlam ünitelerine dikkat edilerek, konuşurcasına yapılan okumaya denir” (Akyol, 2007, s. 4).

Akıcı okuma; metni doğru, pürüzsüz ve hızlı bir şekilde ifadesini vererek, cümleleri uygun kelime gruplarına bölerek ve anlayarak okumaktır (Ulusoy, Ertem ve Dedeoğlu, 2011). Kelimeleri konuşma hızında seslendirmek, yazarın vermek istediği mesaja göre vurgu ve tonlamaları yaparak ve anlayarak okumaktır. Diğer bir ifadeyle akıcı okuma metni anlayabilecek şekilde doğru ve hızlı okumaktır (Baydık vd., 2012). Bir öğrenci okuma yeterliliğindeki başlıca bileşenlerden birisi olan akıcılığı elde edemezse ilerideki akademik hayatı için bir dezavantaj elde etmiş olur. Bu yüzden akıcı okuma eğitimin ilk yılları için önemli bir konuma yükselmekte ve birçok öğrencinin asıl mücadelesi haline gelmektedir (Roundy ve Roundy, 2009).

Kuhn, Schwanenflugel ve Meisinger (2010); akıcılığı, hızlı ve prozodik okuma becerilerini birleştirerek okuyucunun anlamı yapılandırmasına yardımcı olmak şeklinde tanımlamaktadır. Akıcı okuyabilen bireyler okuma sürecinde kolayca kelime tanıma, hızlı okuma, uygun vurgu ve tonlama yapabilme becerilerine sahiptirler. Okuma sırasında cümleleri, semantik ve sentaks açısından uygun bölümlere ayırma bir akıcılık göstergesidir (Aktaran Yıldırım vd., 2012).

Akıcı okuyabilmek, temelde kelime tanıma ve kelime ayırt etme becerilerini iyi kazanmış olmaktır (Dündar ve Akyol, 2014). Kelime tanıma, bir kelimeyi doğru seslendirebilmektir, kelime ayırt etme ise bir kelimeyi tanımak ve anlamını bilmektir (Baştuğ ve Akyol, 2012). Kelime tanıma becerisini iyi kazanamamış okuyucular, metni seslendirmekte başarısız olacaktır ve kelimelerin metin içerisindeki bütünlüğünün kaybolmasına sebep olacaktır. Bu durum metinde verilmek istenen mesajın anlaşılmamasına ve okuma eyleminin etkisini yitirmesine neden olmaktadır.

Okuma eğitimlerinin temel bileşenlerinden birisi olan akıcılık, başarılı okumanın boyutlarından bir tanesidir. Akıcılık; doğru, hızlı ve uygun ifadeleme ile okuyabilmektir. En basit tanımıyla ifade etmek gerekirse akıcılık, kabul edilebilir düzeydeki birkaç hata ile konuşurcasına okumaktır. Akıcı okuma ile okuduğunu anlama arasında pozitif bir korelasyon bulunmaktadır ve akıcılık, okuduğunu anlama için kritik değişken olarak görülmektedir. Akıcı okumayı geliştirme çalışmalarının amacı dakikada okunan kelime sayısını arttırmak değildir. Asıl amaç, okuduğunu anlama düzeyini arttırmaktır. Okuma sürecini okuyucu ve dinleyiciler için daha verimli hale getirmektir (Swain, Leader-Janssen ve Conley, 2013).

Bir okuyucunun akıcı okuma becerisine sahip okuyucu düzeyine gelebilmesi için kesinlikle şu becerileri kazanmalıdır. Sesleri doğru telaffuz edebilmek, gerekli yerlerde durabilmek ve cümle içindeki fonksiyonlarına göre doğru tonlama yapabilmek. Bu beceriler okuyucunun ne

okuduğunu anlamlandırmasına yardımcı olmaktadır(Beydoğan, 2012). Akıcı okuma becerisini kazanmış bireyler, bir metni konuşma hızında ve uygun prozodi ile okuyabilmektedirler (Baştuğ ve Akyol, 2012). Okumak sadece bireysel öğrenme aracı değildir. Bireyler okuma yaparak bir topluluğa bilgi aktarabilmektedirler. Bu yüzden okumanın konuşurcasına yapılması gerekmektedir. Konuşurcasına yapılan okuma, anlamayı kolaylaştırmaktadır.

Öğrencilerin hayatları boyunca gerek günlük yaşantılarında gerekse de akademik hayatlarında kullanacağı becerilerden birisi de okuma akıcılığıdır. Okuma sürecindeki beş kritik beceriden birisi akıcı okuyabilmektir. Akıcı okuma becerisi doğru, hızlı ve ifadesini vererek okuma boyutlarından oluşmaktadır. Akıcı okuma, okumanın başlıca amaçlarından birisi olan okuduğunu anlama için önemli bir belirleyici faktördür. Akıcı okuma becerisi kelime tanımaya ve kelime seslendirmeye bağlı olmasına rağmen kelime hazinesi akıcılığın boyutlarından bir tanesi değildir (Lo, Cooke ve Starling, 2011).

Okuma akıcılığı, okuyucunun kelime tanıma ve kelime ayırt edebilme becerisine bağlıdır. Kelime tanıma ve kelime ayırt etme hızı düşük olan bireyler zayıf okuyuculardır. Zayıf okuyucular okuma sırasında dikkatlerini anlam kurmaktan çok kelime tanımaya ve kelime ayırt etmeye ayırmaktadırlar (Coşkun, 2002).

Çelik (2006); hızlı, doğru kesintisiz ve anlayarak okumayı, okuma amaçlarından bir tanesi olarak ifade etmektedir. İfade edilen beceriler akıcı okumanın boyutlarını göstermektedir. Dolayısıyla okumanın amaçlarından bir tanesi de akıcı okur olabilmektir. Bu çerçevede ele alındığında akıcı okuyamayan bireylerin tam olarak okuryazar olma amaçlarına ulaşamadıkları görülmektedir. Araştırmalar, bilgi üretiminin otomatik olduğunu ve metni okuma sürecinde hızlı kelime tanıma ve kelime ayırt etme yapılırsa okuyucunun metni daha kolay anlayabileceğini ve hissedebileceğini ifade etmektedirler (Strickland, Boon ve Spencer, 2013).

Akıcı okumanın etkililiği ile ilgili çeşitli araştırmalar yapılmıştır ve görülmüştür ki okuma akıcılığı, okuduğunu anlama üzerinde önemli bir ölçüttür. Akıcı okur, yazılı bir metni konuşma dilindeki gibi rahatlıkla ve duraksamadan okuyabilen kişilerdir. Düşük seviyede okuma akıcılığına sahip öğrenciler metni okurken sık sık duraksamalar yapmaktadırlar, dolayısıyla metni anlamaları ve kavramaları da olumsuz yönde etkilenmektedir. İyi düzeyde okuma akıcılığına sahip okuyucular okuma sürecinde anlam derinliği ve zaman bakımından önemli avantajlar elde etmektedir (Kostewicz ve Kubina, 2010).

Akıcı okuma becerisi kazanamamış okuyucular, dikkatlerinin büyük bir kısmını metni seslendirmeye ayırmakta ve metnin bütününde verilmek istenen mesaj üzerinde yoğunlaşamamaktadırlar. Akıcı şekilde okuyamayan okuyucular, kelimeleri anlamaya değil seslendirmeye çalışmaktadırlar. Akıcı okuma becerisi kazanmış bireyler ise, tek tek kelimelere anlam yüklemekle uğraşmayıp metnin tamamının anlamı üzerinde yoğunlaşmaktadırlar (Ulu ve Başaran, 2013).

“Okuma etkinliğinin işlevsellik kazanması ve diğer akademik becerileri olumlu yönde etkileyebilmesi için bireyin okumada temel olan bilgi, beceri ve alışkanlıkları kazanması gerektiği söylenilebilir” (Özkara, 2010, s.1-2). Okuma eylemini etkili hale getiren becerilerden birisi de akıcılıktır. Akıcı okuma sürekli tekrar ve uygun öğretim yöntemleriyle kazanılan ve geliştirilen bir beceridir (Çayır ve Ulusoy, 2014).

Okuduğunu anlama ile akıcı okuma arasında çift yönlü bir ilişki bulunmaktadır. Akıcı okuma becerisine sahip bireyler metni daha kolay anlamlandırabilirken, okuduğu metin hakkında ön bilgisi olan bireyler metni daha akıcı okuyabilmektedirler (Baştuğ ve Akyol, 2012).

Akıcı okuma becerisine sahip olmak okuduğunu anlamayı kolaylaştırmakta ve derinleştirmektedir. Okuyucuların kelime tanıma bilgisi, konuya ilişkin ilgi ve ihtiyacı, akıcı okuma becerisi okuduğunu anlama sürecinin okuyucuyla ilgili özellikleridir. Akıcı okuma becerisi anlam kurma sürecinde önkoşul olarak görülmektedir (Baştuğ ve Akyol, 2012).

Bireylerin okuma çalışmalarındaki verimliliği okuma başarısını göstermektedir. Okuma başarısını etkileyen değişkenlerden birisi de akıcı okumadır (Ateş ve Yıldırım, 2014). Akıcı okuma becerisini kazanmış okuyucular zayıf okuyuculara göre metni daha kolay anlayabilme ve dinleyicilere daha kolay aktarabilmektedirler.

Literatüre bakıldığında okumanın akıcılık boyutu ile ilgili çalışmaların 1969’lardan öncesine dayandığı görülmektedir. Geçmişe yönelik çalışmalar arasında akıcı okumanın önemini açıklayan çeşitli teoriler bulunmaktadır. Çözümleme teorisine göre, bireyler kelime çözümlemeyi geciktirdiği zaman akıcılığın ve anlamanın önüne engel çıkmaktadır. Bunun aksine akıcı okuyabilen bireyler kelimeleri doğru ve hızlıca seslendirebilirler, bu da beynimizi metni anlamak için kullanmamıza olanak verir (Therrien, 2004).

Öğrencilerin dakikada kaç kelime okunduğu akıcı okumanın kritik bir göstergesidir ve okuduğunu anlamanın da güçlü bir yordayıcısıdır. Fakat sesli okuma akıcılığı sadece okuduğunu anlama ile ilişkili bir beceri değildir. Aynı zamanda sesli okuma akıcılığı özel

öğrenme güçlüğü olan çocuklarla normal çocukların dil ve konuşma becerileri arasındaki farkı güvenilir olarak ortaya koymaktadır (Wanzek vd., 2014).

Başarılı okuyucular okuma etkinliğini kişisel gelişimleri için etkili bir araç olarak kullanabilmektedirler. Akıcı okuma, başarılı okuyucu olabilmek için gerekli olan doğru ve hızlı okuyabilme becerisidir (Ulu ve Başaran, 2013).

Akıcılığın tanımında yer alan konuşurcasına okumak ifadesi bireyin kelime tanımada güçlük çekmediğini ve doğru vurgulamalar yapabildiğini ifade eder. Akıcı okuma becerisini kazanmış bireyler okumanın anlamsal boyutu üzerinde daha çok yoğunlaşabilirler. Akıcılık okumanın iki temel bileşeni olan kelime tanıma ve kelime ayırt etme arasında köprü olarak düşünülebilir (Temur, 2011).

Akıcılık, sesli ve sessiz okuma akıcılığı olmak üzere ikiye ayrılmaktadır.

Sesli Okuma Akıcılığı

Akıcı okumanın genel tanımında yer alan hızlı kelime tanıma, vurgu, tonlamaya ve anlam ünitelerine dikkat ederek konuşurcasına okuma, sesli okuma akıcılığını ifade etmektedir. Araştırmalarda akıcı okuma olarak çoğunlukla sesli okuma akıcılığı ifade edilmektedir. Özellikle ilköğretim kademesinde sesli okuma akıcılığı ile okuduğunu anlama arasında yüksek düzeyde bir ilişki söz konusudur (Çetinkaya, 2013).

Akıcı okumanın doğruluk ve prozodi unsurları sesli okuma akıcılığı ile ilgilidir. Birçok araştırmada sesli okuma akıcılığı metni anlamının en önemli yordayıcısı olarak kabul edilmektedir (Baştuğ ve Akyol, 2012).

Piper (2010), akıcılığı bir metni kolayca okuyabilmek olarak tanımlamış ve doğruluk, hız, prozodi ve anlama olmak üzere dört bileşenden oluştuğunu ifade etmiştir. Okuduğunu anlama ile okuma akıcılığı arasında ilişki vardır fakat literatüre bakıldığında çoğu araştırmacı akıcılığı anlamının yordayıcısı olarak kabul etmekte ve akıcılık ölçümlerinde okuduğunu anlamaya yer vermemektedir. Ruetzel (2009), hiçbir akıcı okuma tanımının okuduğunu anlamadan tamamen kopuk olmadığını ve akıcı okurun sadece doğru, hızlı ve ifadeliler olarak okuyan değil aynı zamanda okuduğunu anlayan bireyler olduğunu ifade etmektedir.

National Reading Panel (2000)' e göre sesli okuma akıcılığında doğru okuma, okuma hızı ve prozodi olmak üzere üç boyut ele alınır (Aktaran Ateş ve Yıldız, 2011). Akıcılıktaki üç boyut olan doğruluk, hız (otomatiklik) ve prozodi eşit öneme sahiptir (Ulusoy vd., 2011). Okuma

sürecinde üç boyutu da etkili bir şekilde kullanabilen okuyucular akıcı okuma becerisini kazanmış olmaktadır.

Bir metni doğru seslendirememek veya uygun vurgu ve tonlamalar olmadan metni hızlı ve doğru şekilde seslendirmek hem okuyucular hem de dinleyiciler için anlamı inşa etmeyi engellemektedir. Akıcılığın üç boyutu olan doğruluk, hız ve prozodi okuduğunu anlama başarısını etkilemektedir (Baydık vd., 2012). Doğru okunmayan bir metnin doru anlaşılması mümkün değildir. Aynı zamanda metni takılmadan okuyamayan ve dikkatlerinin büyük bir kısmını metni seslendirmeye ayıran okuyucular anlam üzerinde yoğunlaşamayacaklardır.

Baştuğ ve Akyol (2012)'a göre akıcı okumanın temelini üç boyut oluşturmaktadır. Bu boyutlar okuyucuların kazanma sırasına göre doğruluk, hız ve prozodidir. Araştırmalarda okuyucuların önce doğru okuma, daha sonra hızlı (otomatik) okuma ve en son prozodi boyutunu kazandıkları belirtilmektedir. Yani kelime tanıma becerisini yeterince kazanamamış okuyucuların prozodik okumaları beklenmemelidir.

Okuma, gelişimsel ve uygun çalışmalarla belirli bir düzene göre ilerleyen hiyerarşik bir süreçtir. Akıcı bir okur olma sürecinde bireylerin önce doğru okumayı, sonra okuma hızını ve en son prozodi boyutunu geliştirdikleri görülmektedir (Ulusoy vd., 2011). Bu kavramlar gelişim sırasına göre aşağıda ele alınacaktır.

Sesli Okuma Akıcılığının Boyutları

a. Doğruluk

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

Bir okuyucunun doğru okuyabilmesi için kelime tanıma ve kelime ayırt etme becerilerini kazanmış olması gerekmektedir. Piper (2010)'a göre, okumanın akıcı olabilmesi için okuyucunun %98'lik doğru okuma yüzdesine sahip olması gerekmektedir (Baştuğ ve Akyol, 2012' dan aktarılmıştır). Araştırmalar, kelime tanımayı akıcı okumanın ön koşulu olarak

görmektedirler (Ulusoy vd., 2011). Kelime tanıma becerisi gelişmemiş okuyucular anlama odaklanamamaktadırlar.

Lo vd. (2011) ise, kelimeleri %95 ve üzerinde doğruluk oranıyla seslendiren okuyucuların okumanın hız, anlama ve prozodi boyutuyla ilgilenebileceklerini ifade etmektedir. Çünkü seslendirdiği kelimelerin %95'ini doğru okuyan bireyler dikkatlerini kelime tanımaya ayırmamaktadırlar.

b. Hız

Okuma hızı kelime tanıma becerisinin otomatikleşmesini ifade eder. “Otomatiklik her bir kelimeyi doğru ve hızlı bir şekilde tanımaya bağlı olduğu gibi okunan metni hızlı ve pürüzsüz bir şekilde anlayıp anlamı zihinde takip etmeye de bağlıdır” (Başaran, 2013, s.3). Hızlı kelime tanıma becerisini kazanamamış okuyucular dikkatlerini kelime tanımaya harcadıkları için metnin bütünündeki anlamı çıkarmakta zorlanacaklardır (Kaman ve Şahin, 2013).

Bir metni akıcı olarak okumak için, yeterli hızda okumak gerekmektedir. Hızlı okumanın manası takılmadan ve çabukça okumaktır, okuyabildiği kadar hızlı okumak değildir. Hız akıcılığın dört bileşeninden birisidir. Bazı okullarda okuma hızını geliştirmek için çalışmalar yapılmaktadır ve okuma hedefleri vardır. Öğrenciler bu hedeflere ulaşmaya çalışmaktadırlar. Okuma hızı ölçülürken genellikle öğrencinin dakikada okuduğu doğru kelime sayısına bakılmaktadır (Piper, 2010).

Hızlı okuma, kısa sürede zihne daha fazla bilgi gönderebilme becerisidir (Beyoğlu, 2012). Aynı zamanda akıcı okumanın önemli bir göstergesidir. Akıcılık için hız, doğruluktan daha ön planda bulunmaktadır. Çünkü doğruluk üzerinde yoğunlaşmak okuyucunun hızının düşmesine sebep olabilmektedir. Okuma sürecinde hızlı ve doğru kelime tanıyabilen okuyucular otomatiklik becerisini kazanmış demektir (Baştuğ ve Akyol, 2012). Kelime çözümleme stratejileri olarak adlandırılan hızlı kelime tanıma sayesinde öğrenciler akıcı okuyabilmekte ve dikkatlerinin büyük bir kısmını anlamı yapılandırmaya ayırmaktadırlar. Akıcılığın göstergelerinden birisi olan hız, öğrencilerin kelime tanımaya değil anlamı yapılandırmaya çaba gösterdikleri anlamına gelmektedir (Swain vd., 2013).

Dünya üzerinde genel olarak eğitim karma olarak verilmektedir. Kadınlar ve erkekler eşit imkânlarda eğitim görmelerine rağmen okuma hızları farklılık göstermektedir. Literatüre bakıldığında cinsiyetin okuma hızı üzerindeki etkisini ölçmeyi amaçlayan çeşitli araştırmalar bulunmaktadır. Güven ve Cangöke (2006), yaptıkları çalışmada kadınların erkeklerden daha

hızlı okuduklarını belirlemişlerdir. Ayrıca Wanzek vd. (2014); ilkököl, ortaokul ve lisede kız öğrencilerin okuma performanslarının erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğunu ifade etmektedirler.

c. Prozodi

Akıcı okumak için hız ve doğruluk yeterli değildir. Akıcı okumanın üçüncü boyutunu prozodi oluşturmaktadır. Prozodi; sesli okumayı pürüzsüz bir şekilde, uygun kelime grupları ve ifadelerle, doğal ve gerçek bir konuşma gibi yapabilme yeteneğidir (Ulusoy vd., 2011).

Yıldız ve diğerleri (2009); prozodiyi konuşmanın ritmik ve tonal yapısı, sözlü dilin müziği olarak tanımlamaktadır. Prozodinın değişik birleşenleri olan vurgu, tonlama ve duraklamalar etkileyici okumaya katkı sağlamaktadır. Bir diğer ifadeyle prozodi; okumanın noktalama işaretlerine, vurgu ve tonlamalara dikkat ederek doğal bir ses tonuyla ahenkli bir şekilde yapılmasıdır. Akıcı okumanın tanımında yer alan konuşurcasına okumayı ifade etmektedir. Ön bilgiler prozodiyi etkilemektedir (Başaran, 2013). Aynı metni okuyan farklı okuyuculardan metnin konusuyla ilgili bilgi birikimi olan okuyucular, okumanın prozodi boyutunda daha başarılıdır. Özellikle dinleyicilerin metnin anlamasını kolaylaştırmak için okumanın prozodi boyutuna dikkat etmek gerekir. Okuma güçlüğü yaşayan bireyler prozodi ile ilgilenmezler. Okumalarındaki tekdüzelik anlamın kaybolmasına neden olur.

Metni anlayabilmek için doğru okumak yeterli değildir. Okuma sürecinde gözlenen vurgu, tonlama ve metin yapısına uygun okuma gibi özellikler prozodi ile ilgilidir (Keskin, Baştuğ ve Akyol, 2013). Metin vurgulu, tonlamalı ve anlamlı okunmalıdır. Bu bileşenlerin hepsine prozodi denilmektedir. Araştırmalarda prozodik okuma anlamının ön şartı olarak kabul edilmektedir. Prozodik okuyamayan bireyler metni tam olarak anlamlandıramamaktadırlar (Baştuğ ve Akyol, 2012). Bir metni uygun prozodi ile okumak okuyucunun metni anladığının göstergesidir (Piper, 2010).

Bir metni uygun hız, vurgu ve tonlamayla okumaya prozodik okuma denir. Metni uygun prozodi ile okumak anlamayı kolaylaştırmaktadır. (Keskin vd., 2013). Okuma bireysel bir etkinlik değildir. Bazen okuyucular bir metni topluluğa karşı da okuyabilmektedir. Bu tür durumlarda okumanın tekdüze olması metinde verilmek istenen mesajı anlamayı engelleyeceği gibi dinleyicileri de sıkılmaktadır.

Therrien (2004)'e göre, akıcı okumanın prozodi boyutunda sorun yaşayan bireyler yazılı anlatımda da sorun yaşamaktadırlar. Çünkü okuma sürecinde prozodi ile ilgili işaretleri

değerlendiremeyen ve cümleleri prozodik işaretlerine göre anlamlı kısımlara ayıramayan okuyucular, yazılı anlatımda istedikleri mesajı verebilmek için bu işaretlere ihtiyaç duymaktadırlar. Metni okurken prozodik ipuçlarını göremeyen ve değerlendiremeyen okuyucuların yazılı anlatımda bunları kullanabilmesi mümkün görülmemektedir.

Bireyler, bebeklikten itibaren konuşmayı öğrenirken dilin prozodik özelliklerini algılamaya başlamaktadırlar. Çocuklar, yeni öğrenilen kelimeleri çevresindeki insanların kullanma şekillerine benzer ifadelerle seslendirmektedirler. Yöresel konuşmalara göre aynı kelimeler farklı vurgu ve tonlamalarla ifade edilebilmektedir. Okumadaki prozodi ise yazarın durumunun dolaylı olarak okuyucu tarafından oluşturulmasıdır (Keskin vd., 2013).

Literatür incelendiğinde prozodinin tek başına incelendiği araştırmalar sınırlı sayıda bulunmaktadır. Okuma akıcılığı, son yıllarda ayrı ayrı puanlanan üç boyut olarak ele alınmış ve bu boyutlardan birisi de prozodi olarak belirlenmiştir. Prozodik okuma ölçekleri ile yapılan araştırmaların çoğunluğu akıcılığın boyutlarından birisi olan prozodiyi belirleme amacını taşımaktadır (Keskin, vd., 2013). Prozodi ancak öğrencilerin sesli okumalarının gözlemlenmesi veya dinlenmesi ile ölçülebilmektedir (Ulusoy vd., 2011). Ölçümle yapılırken öğretmen öğrencisine metni okutmaktadır. Okuyucunun sesinin yükselip alçalmasını, ifade etme düzeyini ve uzun cümleleri uygun cümleciklere ayırmasını kontrol etmektedir. Öğrenciler için daha kullanışlı olan ölçek ise kendi okumasını sınıfındaki diğer okuyucularla karşılaştırmasıdır (Yıldız vd., 2009).

Sessiz Okuma Akıcılığı

Sessiz okuma akıcılığı ise okuma sırasındaki konsantrasyonu, okuduğunu anlayabilmeyi ve düzeyine uygun okuma seviyesine ulaşabilmiş olmayı ifade eder (Temur 2011). Okuma yazma öğretimi sırasında öğrencilerin okuma yanlışlarını görebilmek için sesli okuma akıcılığı ön plana çıkar. Bu yüzden sessiz okuma akıcılığı bireyler okumayı tamamen öğrendikten sonra önem kazanan bir beceridir. Sessiz okuma sırasında birey sık sık geri dönüşler yapabilir ve metni seslendirmeye ayıracağı dikkatini metnin vermek istediği mesaj üzerinde yoğunlaştırır. Bundan dolayı sessiz okumanın sesli okumaya nazaran metni daha iyi anlamayı sağladığı savunulabilir. Sessiz okuma ilk sınıflardan sonra okuma performansını ölçmek için kullanılır ve sesli okumadan daha pratiktir (Çetinkaya, 2013).

Akıcı Okumayı Geliştirme Çalışmaları

Okuma eylemini yeterli düzeyde verimli yapabilmek için başarılı okuyucu birer olmak gerekmektedir. Başarılı okuyucu olmanın ön şartlarından birisi de akıcı okuyabilmektir. Bu beceriyi kazanamamış okuyucular için akıcı okumayı geliştirme çalışmaları yapılmaktadır. Ülkemizde akıcı okumayı geliştirme çalışmaları yeterli düzeyde değildir. Buna sebep olarak öğretmen yetiştiren kurumların program içeriklerinin eksikliği, alandaki araştırmacı eksikliği ve eğitim programlarında bu becerilerin somut olarak tanımlarının verilemiş olması gösterilebilir (Yıldırım vd., 2012).

Okuma akıcılığını geliştirme çalışmalarında dört ilke göz önünde bulundurulmalıdır. Bunlar; (1) öğretmenlerin iyi bir model okuyucu olmaları, (2) öğretmenlerin öğrencilere yardımcı ve yönlendirici olmaları, (3) öğrencilerin okuma çalışması yapabilmeleri ve (4) kelime grupları ile çalışmalar yapılmasıdır (Çayır ve Ulusoy, 2014). Öğrenciler ilk defa karşılaştıkları bir metni model okuyucudan dinledikleri zaman onun gibi okuma çabası içine girmektedirler ve böylelikle belli bir modele göre okuma çalışması yapmaktadırlar. Bu süreçte öğrencilerin çalışmalarında devamlılık sağlanabilmesi için destekleyici bir tutum sergilenmelidir. Öğrencilerin okuma istekleri kırılmamalıdır.

Tüm eğitim programları başarılı bir okuyucu yetiştirmeyi hedeflemektedir. Rasinski (2004), akıcılığı okuma başarısındaki önemli kanıtlardan bir tanesi olarak değerlendirmektedir. Sınıf düzeyine göre akıcı okuma becerisi kazanamamış ve standartlardan %20-30 düşük kelime okuyan öğrenciler için ek öğretim çalışmaları yapmak gerektiğini savunmaktadır. Literatür incelendiğinde akıcı okumayı geliştirme yöntemleri çok çeşitlilik göstermektedir (Yıldırım vd., 2012).

Akyol (2010), akıcı okumayı geliştirme yöntemlerini (1) okuyucu tiyatroları oluşturmak, (2) eşli(ikili) okuma, (3) arkadaşla okuma, (4) koro halinde okuma ve (5) tekrarlayıcı okuma olmak üzere beş grupta açıklamıştır.

Okuyucu Tiyatroları Oluşturmak

Okuyucu tiyatroları, öğrencilerin konuşma akıcılıklarını ve okuma prozodilerini geliştirmek için kullanılan etkili bir yöntemdir. Öğrenciler kendilerine verilen rol kağıtlarını akranlarına veya başka izleyicilere sergilemek için defalarca okurlar. Rol kağıtlarının kendilerine ait kısımlarını sergilemek için çalışırlar. Yapılan araştırmalarda okuyucu tiyatrolarının okuma akıcılığını geliştirdiği kanıtlanmıştır. Bazı deneysel araştırmalarda okuyucu tiyatrolarını

kullanan deney grubu öğrencilerinin, kontrol grubuna göre okuma akıcılıklarını üç kat daha fazla geliştirdiği bulunmuştur (Ruetzel, 2009).

Okuyucu tiyatrolarında öğrencilere rol kağıtları dağıtılır. Rol kağıtları, öğrencilerin sergileyecekleri role ilişkin konuşmaların yer aldığı kısa ve aralıklı bölümlerden oluşan metinlerdir. Öğrenciler bu kağıtları ezberlemek zorunda değildir fakat rollerini doğru sergileyebilmeleri için birkaç defa okumaları gerekir. Öğrenciler drama çalışmalarına hazırlanırken okumalarını ve anlamalarını geliştirirler. Ayrıca okudukları metinleri sergileyebiliyor olmaları öğrencileri okumaya karşı motive etmektedir. Drama çalışmalarının öğrencilerin ilgi duyacakları konulardan seçilmesi yöntemin etkililiğini arttıracaktır.

Eşli(ikili) Okuma

Okuma akıcılığını geliştirmesi gereken bir kişi ile ona nazaran daha iyi durumda olan bir başka okuyucunun çalışmasını ifade eder. Çalıştıran gönüllü aile üyelerinden birisi, okul arkadaşı veya öğretmeni olabilir. Her düzeyden okuyucunun kullanabileceği bir tekniktir. Kitap çalıştırılan bireye göre biraz üst seviyede seçilmelidir (Akyol, 2014). Kitabın görselleri ve kapağı hakkında konuşulduktan sonra yardımcı ile okuyucu birlikte sesli olarak okumaya başlarlar. Yardımcı okuma esnasında yargılayıcı olmamalıdır. Çocuğun kendi başına okumak istediği durumlarda ona izin vermeli fakat zorlandığı durumlarda hemen müdahale etmelidir. Çocuk metin içerisinde bir kelimeyi dört beş saniyede okuyamıyorsa yardımcı devreye girmelidir. Birlikte okuma sırasında yardımcı, okuma hızını çocuğa göre ayarlamalıdır (İlhan, 2014).

Arkadaşla Okuma

Akıcı okuma problemi olan iki okuyucunun okuma çalışmasını beraber yapmasıdır. Okuyucuların yaş ve sınıf düzeyleri aynı olmak zorunda değildir. Her iki okuyucunun da aynı seviyede olması yönüyle eşli okumadan farklıdır. Okuyucular farklı sayfaları sesli olarak okuyabilir. Sessiz okuma yaptıktan sonra birbirleriyle okudukları kısımları tartışabilirler veya ev ödevi olarak okuma çalışması verilip ertesi gün sınıfa sunu yapmaları istenebilir. Okuma çalışmaları sırasında okuyucuların birbirlerini destekleyici davranışlar sergilemesi sağlanmalıdır (Akyol, 2010).

Koro Halinde Okuma

Çalışılan metni tüm sınıfın aynı anda sesli olarak okumasını ifade etmektedir. Koro halinde okuma çalışmaları sırasında şiirlerden veya tekerlemelerden yararlanılması daha verimli olacaktır. Bu yöntemin zayıf okuyuculara katkısı daha çoktur. Tekrarlanma sayısı arttıkça zayıf okuyucuların katılımı da artacaktır. Yöntem uygulanırken tüm sınıf metni beraberce okuyabileceği gibi bir öğrenci okuyup diğerleri onu tekrar da edebilir (Akyol, 2010).

Tekrarlı Okuma

Okumak pratik yapılarak geliştirilen bir beceridir. İnsanların hayatları süresince okuduğu kitap sayısı arttıkça daha iyi ve verimli okumaları beklenmektedir (Çelik, 2006). Çünkü okuyucular farklı okuma deneyimleri sırasında tekrar tekrar karşılaştıkları kelimeleri daha kolay seslendirebilmektedirler. Ayrıca okuma deneyimleri sırasında, farklı metinlerde farklı anlamlarda kullanılan kelimelerin, anlam derinliklerini öğrenmekte ve metnin anlamını yapılandırmakta avantaj elde etmektedirler.

Bir müzik aletini akıcı olarak çalabilmek veya bir sporu ustaca yapabilmek için sürekli pratik yapmak gerekmektedir. Akıcı okuma becerisini kazanabilmek için de sürekli pratik yapmak gerekmektedir (Çayır ve Ulusoy, 2014).

Tekrarlı okuma Dahl ve Samuels tarafından geliştirilen bir tekniktir. Tekniğin amacı okuma akıcılıkları yetersiz olan bireylere hızlı kelime tanımada yardımcı olmaktır. Tekrarlı okuma, akıcı okuyamayan öğrencilerin ihtiyacı olan pratiklerden oluşan ve aynı metnin akıcılık kazanıncaya kadar devirli olarak okunmasını sağlayan çalışmaları ifade etmektedir. Bu teknikte öğrenciler okudukları metinde yeterli başarı düzeyine ulaşmadığı sürece başka bir metni çalışmaya yönlendirilmezler. Tekrarlı okumada öğrenciler bir metni defalarca okuduğu için kelimeleri doğru okumada karşılaşılan güçlükleri azaltır, okuma hızını arttırır ve ifade düzeyini geliştirir (Roundy ve Roundy, 2009).

Tekrarlı okuma, okuyucunun bir metni akıcı bir şekilde okuyana kadar tekrar tekrar okumasıdır. Okuma çalışmalarının model okuyucu eşliğinde yürütülmesi daha yararlıdır (Özkara, 2010). Musti-Rao vd. (2009)'ne göre tekrarlayıcı okuma ise metni belirli zaman dilimlerinde veya belirli seviyede bir akıcılığa ulaşana kadar tekrar tekrar okumaktır. Zayıf okuyucular için önemli bir tekniktir. Özellikle öğrencilerin okumakta zorlandıkları kelimeleri tekrarlı olarak okumaları kelime tanıma becerilerini geliştirmektedir. Ayrıca tekrarlı okuma

çalışmaları sırasında seçilecek metinler kısa ve kolay olmalıdır. Öğrencinin motivasyonunu kırabilecek düzeydeki zor ve uzun metinlerin tercih edilmemelidir.

En kapsamlı kullanılan akıcı okumayı geliştirme stratejisi tekrarlı okumadır. Tekrarlı okuma, okuyucunun kısa ve anlamlı bütünleri yeterli seviyede akıcılık kazanana kadar tekrar tekrar okumasını gerektiren tamamlayıcı bir programdır. Son araştırmalarda tekrarlı okumanın öğrencilerin akıcı okumalarını geliştirdiği görülmektedir. (Therrien, 2004).

Tekrarlı okuma çalışmaları, bireylerin akıcı okuma becerisi kazanmaları için yararlı bir teknik olarak kabul edilmektedir (Baydık vd., 2012). Rasinski (2006), tekrarlı okuma çalışmalarının okuma akıcılığını geliştirmek için en iyi yol olduğunu ifade etmektedir. Çalışmalar sırasında akıcılığın önce hız daha sonra da prozodi boyutunun geliştiği görülmektedir. Bireyler aynı metni tekrar tekrar okudukları için daha kolay seslendirebilmekte, metnin yapısını çözümleyerek doğru vurgu ve tonlama yapabilmektedirler. Yapılan araştırmalarda tekrarlayıcı okumanın, okuma yanlışlarını önemli ölçüde azalttığı görülmektedir (Özkara, 2010).

Okuma akıcılığını geliştirmek için kullanılan yöntemlerden birisi olan tekrarlı okumanın, literatürde değişik uygulanma şekilleri bulunmasına rağmen genel olarak okuma düzeyi yeterli bir yetişkin veya öğretmenin rehberliğinde yapılmaktadır. Öğretmen model okuma yaparak öğrencilere nasıl okuma yapması ile ilgili ipucu verir. Daha sonra öğretmenin rehberliğinde metin defalarca okunur. Öğretmenin görevi öğrenciye bu süreçte cesaretlendirici ve geliştirici dönütler vermektir. Tekrarlı okuma çalışmaları, önceden belirlenen kriterlere ulaşıncaya kadar devam etmektedir. kriterler sağlandığı anda başka metinlere geçilmektedir (Lo vd., 2011).

Sesli okuma akıcılığını geliştirmek için pratik yapmak gerekmektedir. Öğretmenler ve araştırmacılar akıcılığı geliştirmek için sistemli bir plana ihtiyaç duymaktadırlar. Tekrarlı okuma çalışmaları öğrencilerin okuma akıcılıklarını geliştirmesi için ek materyallere ihtiyaç duymaksızın ortaya konulan bir yöntemdir (Kostewicz ve Kubina, 2010). Tekrarlı okumanın temeli, öğrencilerin bir yazı parçasını çok kez okuyarak kelime tanıma ve anlama becerilerini geliştirmesine dayanmaktadır. Çalışmalar sırasında kısa ve anlamlı bir metin defalarca okunur. Sınıfta küçük bir hazırlık zamanı ile birlikte uygulanması oldukça kolay bir yöntemdir. Tekrarlı okuma çalışmaları, öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin de okuma akıcılıklarını geliştirmesi için kullanılmaktadır (Strickland vd., 2013). Araştırmalarda tekrarlı okuma çalışmalarının özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilere .76 düzeyinde katkısının olduğu vurgulanmıştır. Tekrarlı okuma; öğrencilerin konuşma bozukluklarına, öğrenme güçlüklerine ve duygusal-davranışsal bozukluklarına katkı sağlamaktadır (Kostewicz ve Kubina, 2010).

Ayrıca Swain vd. (2013), tekrarlı okuma çalışmalarının özel öğrenme güçlüğü olmayan öğrenciler için de yararlı bir teknik olduğunu ifade etmişlerdir.

Okuma çalışmaları sırasında kullanılabilecek metin türlerinden şiir, tekrarlı okuma çalışmaları için önemlidir. Çünkü okuyucular şiiri tekrarlı okuma çalışmalarıyla ezberleyebilir ve okuma sırasında vurgu ve tonlamalara dikkat ederek akıcı okumanın prozodi boyutunu da geliştirebilirler. Ulusoy vd. (2011)'ne göre pratik yapmak akıcı okuma becerisinin kazanılmasında oldukça etkilidir. Tekrarlı okuma çalışmaları sırasında okuyuculara destekleyici tutum sergilenmelidir.

Tekrarlı okuma çalışmaları birçok şekilde yapılabilir. Öğrenci metni bir öğretmenle, akran desteğiyle, yarımsız olarak veya ifade ve vurgu bakımından belirli kriterlere ulaşıncaya kadar kendi kendine okuyabilir. Ek olarak tekrarlama çalışmalarında zaman tutulabilir veya tutulmayabilir. Uygulama şekli her ne olursa olsun tekrarlı okuma çalışmalarının amacı okuma akıcılığını geliştirmektir. Fakat tekrarlı okumanın öğrencilerin sadece akıcılıklarını ve anlamalarını geliştirmediği aynı zamanda kendilerine güvenlerini geliştirdiği ve okumaya karşı motive ettiği ifade edilmektedir. Bu bakımdan tekrarlı okuma öğrencilerin okuma ile ilgili benlik saygısını geliştirmektedir. Ek olarak tekrarlı okuma çalışmaları küçük gruplarda daha etkili olmaktadır (Kostewicz ve Kubina, 2010; Roundy ve Roundy, 2009).

Araştırma, bu çerçevede aşağıda belirtilen amaç ve alt problemler doğrultusunda yapılmıştır.

Araştırmanın Amacı

“Tekrarlı okuma çalışmalarının ilköğretim 4. sınıf öğrencilerinin sesli ve sessiz okuma akıcılığını geliştirmeye etkisi nedir?” sorusu bu araştırmanın temel problemini oluşturmaktadır. Ayrıca araştırma kapsamında aşağıdaki sorulara da cevap aranacaktır.

Alt Problemler

1. Ön test sonuçlarına göre:

- a. Deney ve kontrol gruplarının okuma hızları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
- b. Deney ve kontrol gruplarının doğru okuma yüzdeleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
- c. Deney ve kontrol gruplarının prozodileri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

d. Deney ve kontrol gruplarının sessiz okuma akıcılıkları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

2. Son test sonuçlarına göre:

a. Deney ve kontrol gruplarının okuma hızları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

b. Deney ve kontrol gruplarının doğru okuma yüzdeleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

c. Deney ve kontrol gruplarının prozodileri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

d. Deney ve kontrol gruplarının sessiz okuma akıcılıkları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

3. Deney grubuna ait ön test ve son test puanları arasında:

a. Okuma hızı bakımından anlamlı bir farklılık var mıdır?

b. Doğruluk bakımından anlamlı bir farklılık var mıdır?

c. Prozodi bakımından anlamlı bir farklılık var mıdır?

d. Sessiz okuma akıcılığı bakımından anlamlı bir farklılık var mıdır?

4. Kontrol grubuna ait ön test ve son test puanları arasında:

a. Okuma hızı bakımından anlamlı bir farklılık var mıdır?

b. Doğruluk bakımından anlamlı bir farklılık var mıdır?

c. Prozodi bakımından anlamlı bir farklılık var mıdır?

d. Sessiz okuma akıcılığı bakımından anlamlı bir farklılık var mıdır?

Araştırmanın Önemi

İyi bir okuyucu olabilmek için akıcı okuma becerisine sahip olmak gerekmektedir (Çetinkaya, 2013; Rasinski, 2004). Okumayı öğrenen her bireyin akıcı okuma becerisini kazanması beklenmektedir. Bireylerin okudukları materyallerde kelime tanımaya çaba harcamadan metnin anlamı ile ilgilenmesi ve okuduğu metinden anlam kurabilmesi için akıcı okuma becerisine sahip olması gerekmektedir. Bireyler metinleri okumakta zorlanmadıkları ve yazarla karşılıklı iletişime geçebildikleri zaman okumaktan zevk alırlar, daha çok okumaya yönelirler.

Bu araştırma, akıcı okuma becerisini yeterli düzeyde kazanamamış öğrencilere örnek bir program olması ve tekrarlı okuma çalışmalarının akıcı okumaya etkisini ortaya koyması bakımından önemlidir. Ayrıca Türkiye’de bu alanda yapılan sınırlı sayıdaki çalışmalardan birisi olması bakımından da önem arz etmektedir.

Varsayımlar

Araştırmada; öğrencilerin kullanılacak metinlerle daha önceden karşılaşmadığı, toplanan verileri analiz eden puanlayıcıların yansız davranacağı ve kontrol grubundaki öğrencilerin normal müfredatın dışına çıkmayacağı varsayılmaktadır.

Sırlılıklar

Araştırma Afyon ili, Dinar ilçesinde toplamda 50 kişilik deney ve kontrol grubundan oluşan iki farklı köydeki 4. sınıf öğrencileriyle sınırlıdır. Köyler sosyo-ekonomik ve kültürel olarak birbirlerine benzemelerine rağmen okul iklimleri farklılık gösterebilir. Deney grubuyla yapılacak çalışma on hafta boyunca ve günde bir ders saati olarak devam etmiştir. Toplam çalışma süresi elli ders saati ile sınırlıdır.

Tanımlar

“*Akıcı okuma*; noktalama işaretleri, vurgu ve tonlamalara dikkat edilen, geriye dönüş ve kelime tekrarına yer verilmeyen, heceleme ve gereksiz duruşlar yapılmayan, anlam ünitelerine dikkat edilerek konuşurcasına yapılan okumaya denir” (Akyol, 2007, s.4).

Okuma hızı, bireyin bir dakikada doğru olarak okuduğu kelime sayısıdır (Akyol, 2007).

Doğru okuma yüzdesi, bireyin bir dakikada doğru okuduğu kelime sayısının toplam okuduğu kelime sayısına bölünerek yüzle çarpılmasıdır (Akyol, 2007).

Prozodi; bir metni, okuyucunun pürüzsüz şekilde, uygun cümlecikler ve ifade ile okuyabilme yeteneğidir (Ulusoy vd., 2011).

BÖLÜM II

İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Kaman (2012), akıcı okuma becerilerini kullanmanın ilköğretim üçüncü sınıf öğrencilerinde okuma becerilerini geliştirmeye etkisini incelediği araştırmasında akıcı okuma stratejilerinden tekrarlayıcı okumanın etkililiğini incelemiştir. Çalışma, aynı okulda eğitim gören iki farklı şubedeki 3. sınıf öğrencileriyle yapılmıştır. Kontrol grubu öğrencileri normal eğitim öğretimlerine devam ederken deney grubu öğrencilerine toplamda 50 saatlik bir çalışma uygulanmış ve yapılan ölçümlerle tekrarlayıcı okuma stratejisinin etkililiği belirlenmiştir. Yapılan karşılaştırmalar sonucunda tekrarlayıcı okuma stratejilerini kullanan öğrencilerin diğerlerine nazaran okuduğunu anlamalarını ve okuma düzeylerini geliştirdikleri, okuma sürecindeki hatalarını anlamlı düzeyde azalttıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Özkara (2010), okuma güçlüğü olan öğrencilerin okuma düzeylerinin geliştirilmesine yönelik yaptığı araştırmayı üçüncü sınıfa devam eden bir öğrenci ile gerçekleştirmiştir. Öğrenci, sınıftaki okuma güçlüğüne sahip üç öğrenciden birisidir. Yapılan ilk ölçümlerden sonra öğrencinin endişe düzeyinde okuma seviyesine sahip olduğu belirtilmiştir. Öğrencinin mevcut okuma seviyesini geliştirmek için birlikte okuma ve tekrarlayıcı okuma çalışmaları yapılmıştır. Çalışma beş hafta boyunca devam etmiştir ve toplamda otuz saatlik süreyi kapsamaktadır. Ayrıca beş hafta boyunca okuma becerisini geliştirici etkinlikler ev ödevi olarak verilmiştir. Öğrenci; ilk ölçüm metnini %50 doğrulukla ve %22 anlama başarısıyla okurken, son ölçüm metnini %96 doğrulukla ve %88 anlama başarısıyla okumuştur. Tekrarlayıcı okuma ve birlikte okuma çalışmaları sonucunda öğrenci endişe düzeyinden öğretim düzeyine çıkmıştır.

Ulu ve Başaran (2013), video öz değerlendirme tekniğinin öğrencilerin akıcı okuma becerisinin gelişimine etkisini incelemek amacıyla yaptıkları araştırmayı fiziksel ve zihinsel

hiçbir yetersizliği olmamasına rağmen endişe düzeyinde okuma becerisine sahip dördüncü sınıfa devam eden bir öğrenciyle gerçekleştirmişlerdir. Araştırma kapsamında öğrenciyle haftada üç gün olarak on iki hafta boyunca video öz değerlendirme tekniğine yönelik çalışmalar yapılmıştır. Teknik kapsamında öğrencinin okumaları kaydedilmiş ve tekrar kendisine dinletilerek yaptığı okuma hatalarını bulması ve düzeltmesi istenmiştir. Okuma hatalarını tek başına bulamadığı durumlarda araştırmacılar öğrenciye rehberlik etmişlerdir. Daha sonra metinle ilgili okuduğunu anlama soruları yöneltilmiştir. İlk ve son test olarak deneye aynı metin okutulmuştur. Denek ilk testte metni 345 saniyede, 35 hata ve %53 anlama düzeyiyle okurken; son testte aynı metni 195 saniyede, 8 hata ve %80 anlama düzeyiyle okumuştur. Ayrıca çalışmalar sonucunda öğrencinin okumaya yönelik olumlu tutumunun arttığı gözlenmiştir.

Akyol (2014), yapılandırılmış akıcı okuma yönteminin üçüncü sınıf öğrencilerinin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerine etkisini araştırmıştır. Çalışmada araştırmacının kendi sınıfı (n=28) deney, aynı okulun diğer şubesi (n=30) kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Gruplar okuma yazma bilen ve özel öğrenme güçlüğü olmayan öğrencilerden oluşturulmuştur. Yöntem, öğrencilere anlam üniteleri ve prozodik okuma modelleri sunularak benzer okuma yapmalarını ve okuma akıcılığını geliştirmelerini sağlayan çalışmalardan oluşmaktadır. Araştırmada öğrencilere önce anlam üniteleri öğretilmiş daha sonra da sesli kitaplarla model okumaları dinlemeleri sağlanmıştır. Çalışma gruplarına ön test ve son test yapılarak yöntemin etkililiğine bakılmıştır. Karşılaştırmalar sonucunda yapılandırılmış akıcı okuma yönteminin akıcı okuma başarısını ve okuduğunu anlamayı arttırdığı, kontrol grubu ile olumlu yönde anlamlı bir farklılık oluşturduğu sonucuna varılmıştır.

Duran ve Sezgin (2012a), rehberli okuma yönteminin akıcı okumaya etkisini incelemek için yaptıkları araştırmayı dördüncü sınıfa devam eden herhangi bir yetersizliği olmamasına rağmen okuma akıcılığı sorunu yaşayan ve endişe düzeyinde sesli okuma becerisine sahip bir öğrenciyle yapmışlardır. Araştırma, okuma sürecinde bir yetişkinin öğrenciyle birlikte okumasına ve yetişkinin öğrenciyi yönlendirmesine dayalı rehberli okuma yönteminin etkililiğini test etmektedir. Öğrenciye her hafta ölçümler ve dönütler yapılarak üç ay boyunca çalışılmıştır. Çalışmalar sonucunda, öğrencinin okuma hatalarının %33 oranında azaldığı, anlama düzeyinin %23'ten %77'ye çıktığı ve sesli okuma becerisinin endişe düzeyinden öğretim düzeyine yükseldiği görülmüştür.

Duran ve Sezgin (2012b), yankılayıcı okuma yönteminin akıcı okumaya etkisini araştırmışlardır. Araştırma fiziksel veya zihinsel hiçbir yetersizliği olmamasına rağmen

okuma güçlüğü çeken bir dördüncü sınıf öğrencisi ile yapılmıştır. Öğrencinin ilk test ölçümlerine göre endişe düzeyinde okuma becerisine sahip olduğu ifade edilmiştir. Daha sonra üç ay boyunca yankılayıcı okuma yöntemiyle akıcılığı geliştirme çalışmaları yapılmıştır. Yankılayıcı okuma yöntemi, başarılı okuyucu metni okurken zayıf okuyucunun parmakla takip etmesi veya başarılı okuyucu metni okuyup zayıf okuyucunun tekrar etmesi olarak iki farklı şekilde uygulanmaktadır. Çalışma sonucunda öğrencinin okuma hatalarının %57 oranında azaldığı ve anlama düzeyinin ise %15'ten %85'e çıktığı ifade edilmiştir.

Çayır ve Ulusoy (2014), akıcılığı geliştirme programının ilkökul ikinci sınıf öğrencilerinin okuma ve anlama becerileri üzerindeki etkisini incelemişlerdir. Program otuz altı ikinci sınıf öğrencisi üzerinde haftanın her günü bir ders saati olmak üzere toplamda 50 ders saatlik bir çalışmayı kapsamaktadır. Akıcılığı geliştirme programı, literatürde uygulanan akıcılığı geliştirme çalışmaları derlenerek oluşturulmuş esnek bir programdır. Programa son şekli verilmeden önce pilot uygulaması yapılmıştır. Öğrencilere ön test ve son test olarak “yanlış analiz envanteri”, “prozodik okuma ölçeği” ve “okuduğunu anlama testleri” uygulanmıştır. Okuma akıcılığını ölçen metinler bilgi verici, okuduğunu anlamayı ölçen metinler hikaye edici türden seçilmiştir. Sonuç olarak akıcılığı geliştirme programının öğrencilerin okuma hatalarını azalttığı, okuma hızını arttırdığı, prozodik okuma ve okuduğunu anlama becerilerini geliştirdiği vurgulanmıştır.

Yılmaz (2008), kelime tekrar tekniğinin akıcı okuma becerilerini geliştirmeye etkisini incelemiştir. Kelime tekrar tekniği öğrencilerin yanlış okuduğu kelimeleri sürekli olarak tekrar etmesine dayalı çalışmalardır. Bu teknikle öğrencilerin okuma hataları azaltılmakta ve kelime hazineleri geliştirilmektedir. Araştırma sınıf seviyesinin çok altında okuma becerilerine sahip olan bir sekizinci sınıf öğrencisiyle yapılmıştır. İki buçuk aylık kelime tekrar tekniği öğretiminin ardından öğrencinin okuma seviyesinin beşinci sınıf endişe düzeyinden bağımsız düzeye çıktığı ifade edilmiştir.

Baştuğ ve Kaman (2013), nörolojik etki yönteminin öğrencilerin akıcı okuma ve anlama becerilerine etkisini incelemişlerdir. Nörolojik etki yöntemi, zayıf okuyucu ile başarılı bir okuyucunun aynı metni aynı anda sesli olarak okumasını ifade etmektedir. Başarılı okuyucu metni biraz daha hızlı ve sesli okuyarak zayıf okuyucunun okuma sürecinde başarılı okuyucuyu dinlemesini de sağlamaktadır. Yöntem dokuz dördüncü sınıf öğrencisi üzerinde her öğrenci için 10-15 dakikalık 30 oturum olarak uygulanmıştır. Nörolojik etki yöntemi çalışmaları sonucunda öğrencilerin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerinde

gelişmeler olmuştur. Ayrıca yöntem sadece zayıf okuyuculara değil başarılı okuyuculara da katkı sağlamaktadır.

İlhan (2014), SQ3R (survey-question-read-recite-review) akıcı okuma stratejisinin ilköğretim 4. sınıf öğrencilerinin Fen ve Teknoloji dersi akademik başarıları, problem çözme becerileri ve fen tutumlarına etkisini araştırmıştır. Çalışma aynı okulun farklı şubelerinde eğitim gören iki farklı dördüncü sınıf şubesinde, ön test - son test kontrol gruplu deneysel desen modelinde ve on haftalık bir sürede sekiz metinle SQ3R stratejisiyle çalışarak gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda SQ3R stratejisini kullanan öğrencilerin fen ve teknoloji dersi akademik başarılarında deney grubu lehine anlamlı bir gelişme görülürken fen tutumlarında ve problem çözme becerilerinde gruplar arasında anlamlı bir farklılaşma olmamıştır. Ayrıca araştırmaya göre öğrencilerin Fen ve Teknoloji dersi başarıları, fen dersine yönelik tutumları ve problem çözme becerileri cinsiyet, aile gelir durumu ve babalarının mesleklerine göre istatistiksel olarak farklılaşmamaktadır.

Yıldırım vd. (2012); akıcılığı geliştirme dersi öğretim programının öğrencilerin akıcı okuma, okuduğunu anlama ve dinlediğini anlama becerilerine etkisini incelemişlerdir. Çalışma tek gruplu ön test-son test deneysel desen olarak planlanmıştır ve üçüncü sınıfa devam eden 29 öğrenciyle yapılmıştır. Akıcılığı geliştirme dersi öğretim programı haftanın beş günü ilk dersin 15 dakikalık kısmı kullanılarak dört haftalık bir sürede uygulanmıştır. Program, öğretmenin birkaç kez model okumasını, öğrencilerin birbirlerine rehberlik yaparak okumalarını, bağımsız okuma çalışmalarını ve evde ailesiyle birlikte okuma çalışması yapmalarını kapsamaktadır. Ayrıca program öncesinde ve sonrasında öğrencilerin bağımsız değişkenlere ilişkin becerileri ölçülmüştür. Araştırma sonucunda akıcılığı geliştirme öğretim programının öğrencilerin okuma hızı, okuduğunu anlama ve dinlediğini anlama becerilerini geliştirmede etkili olduğu fakat prozodik okuma becerilerini geliştirmede etkili olmadığı ifade edilmiştir. Ayrıca akıcı okumanın bileşenlerinden birisi olan doğruluk, analizlere dahil edilmemiştir.

Çetinkaya (2013), 4 ve 5. sınıfa devam eden öğrencilerin sessiz okuma akıcılıklarını belirlemek için bir durum araştırması yapmıştır. Çalışma aynı ilden üç farklı okula devam eden orta seviyede sosyo-ekonomik imkanlara sahip 200 dördüncü ve 178 beşinci sınıf olmak üzere toplamda 378 öğrencinin sessiz okumaları incelenerek yapılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak “bağlamsal sessiz okuma akıcılığı testi” kullanılmıştır. Ölçme sürecinde kullanılacak metinler Milli Eğitim Bakanlığının onayladığı öğrencilerin ders sürecinde kullanmadığı kitaplardan seçilmiştir. Dolayısıyla öğrenciler metinlerle ilk defa ölçme

esnasında karşılaşmışlardır. Toplanan veriler bağımsız puanlayıcılar tarafından değerlendirilmiştir. Yapılan analizler sonucunda her iki sınıf düzeyindeki öğrencilerin %87.56'sının sessiz okuma akıcılıklarının zayıf ve çok zayıf düzeyinde olduğu ifade edilmiştir. Ayrıca bağımsız grupların ikili karşılaştırmalarında kız öğrencilerin erkeklerden, beşinci sınıf öğrencilerinin ise dördüncü sınıflardan daha yüksek düzeyde sessiz okuma akıcılığına sahip olduğu görülmüştür.

Seçkin (2012), okuma güçlüğü olan ve olmayan öğrencilerin okuma akıcılıklarını araştırmıştır. Araştırmada, öğrencilerin okuma hataları ile akıcılığın boyutları olan doğruluk, hız ve prozodi karşılaştırmalı olarak ele alınmıştır. Araştırmaya okuma güçlüğü olan ve olmayan yirmi altı öğrenci katılmıştır. Veriler Mann Whitney U testi yapılarak karşılaştırılmış ve tüm boyutlarda okuma güçlüğüne sahip olmayan öğrencilerin daha başarılı oldukları bulunmuştur.

Yıldız (2013); okuma motivasyonu, akıcı okuma ve okuduğunu anlamanın öğrencilerin akademik başarılarındaki rolünü araştırmıştır. Çalışma beşinci sınıfa devam eden yüz otuz beş öğrenciyle yapılmıştır. Araştırma sonucunda okuma motivasyonu, akıcı okuma ve okuduğunu anlamanın öğrencilerin akademik başarılarındaki değişimin %61'ini açıkladığı ifade edilmiştir.

Başaran (2013), okuma akıcılığının okuduğunu anlamaya katkısını incelemiştir. Doksan 4. sınıf öğrencisiyle yapılan araştırmada öğrencilere bir metin okutularak metinle ilgili sorular sorulmuş, basit ve derinlemesine anlama düzeyleri belirlenmiştir. Daha sonra öğrencilere tek tek bir hikaye edici metin okutulmuş ve okumaları kaydedilmiştir. Kayıtlar dinlenilerek akıcılığın bileşenlerine göre öğrencilerin okuma akıcılıkları ayrı ayrı puanlanmıştır. Veriler uygun analizlerle karşılaştırılarak öğrencilerin okuma akıcılıkları ile okuduğunu anlamaları arasındaki ilişkiye bakılmıştır. Sonuç olarak akıcı okumanın okuduğunu anlamanın göstergelerinden birisi olduğu, doğruluğun basit anlam kurmada prozodinin ise derinlemesine anlam kurmada etkili olduğu ortaya çıkmıştır. Okuma hızının, okuduğunu anlamayı akıcılığın diğer bileşenlerine nazaran daha az etkilediği ifade edilmiştir.

Baştuğ ve Keskin (2012), öğrencilerin akıcı okuma becerileri ile basit ve çıkarımsal anlama düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırma farklı cinsiyet, sosyoekonomik ve başarı düzeylerinden beşinci sınıfa devam eden 39 öğrenci ile yapılmıştır. Analizler sonucunda akıcı okuma becerilerinin okuduğunu anlamayı etkilediği fakat bu etkinin basit anlamaya nazaran çıkarımsal anlama üzerinde daha etkili olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca öğrencilerin akıcı okuma becerileri ve anlama düzeyleri cinsiyete göre farklılık

göstermemiştir. Sosyoekonomik düzeyi yüksek olan öğrencilerin düşük olanlara nazaran akıcı okuma ve anlama düzeylerinin daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır.

Baştuğ ve Akyol (2012), akıcı okuma becerilerinin okuduğunu anlamayı yordama düzeyini araştırdıkları çalışmayı her sınıf düzeyinden eşit olmak şartıyla iki, üç, dört ve beşinci sınıflardan toplamda yetmiş iki kişilik bir grupta yapmışlardır. Çalışmada öğrencilerin akıcı okuma becerileri (doğruluk, hız ve prozodi) ayrı ayrı ölçülerek puanlanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre akıcı okuma becerileri ile okuduğunu anlama ilişkili çıkmıştır. Okuduğunu anlamayı en çok etkileyen akıcı okuma becerisi prozodidir.

Ateş ve Yıldız (2011), okumayı farklı yöntemlerle öğrenen öğrencilerin okuma akıcılıklarını karşılaştırmışlardır. 2004 yılından itibaren okuma-yazma öğretiminde cümle çözümleme yönteminden(CCY) ses temelli cümle yöntemine(STCY) geçme çalışmaları başlamıştır. 2004 yılında cümle çözümleme yöntemiyle okuma yazma öğreten okulların yanı sıra ses temelli cümle yöntemiyle okuma-yazma öğreten pilot uygulama okulları bulunmaktadır. Araştırmacılar bu iki farklı yöntemin okuma akıcılığı açısından etkililiğini karşılaştırmak için 2006-2007 eğitim ve öğretim yılında öğrenciler üçüncü sınıfa devam ederken tarama modeliyle ölçümler yapmışlardır. Akıcılığın bileşenlerinden hız ve doğruluğu belirlemek için gözlem formu, prozodiyi belirlemek için de “Çok Boyutlu Akıcılık Ölçeği” kullanmışlardır. Yapılan analizler sonucunda farklı yöntemlerle(STCY ile CCY) okuma-yazma öğrenen öğrencilerin okuma akıcılıkları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık çıkmamıştır.

Baştuğ (2012), ilköğretim birinci kademe öğrencilerinin akıcı okuma becerileri ile okuduğunu anlama ve yazma becerileri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma on sekizer kişilik iki, üç, dört ve beşinci sınıf öğrencilerinden oluşan 72 kişilik grupta tarama modelinde yapılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin akıcı okuma düzeyleri genel olarak düşük, akıcı okuma becerileri ile okuduğunu anlama ve yazma becerileri ilişkili çıkmıştır. Ayrıca doğru okuma ve okuma hızı, prozodik okumayı önemli derecede yordamaktadır. Prozodik okumayı en iyi yordayan akıcı okuma becerisinin ise okuma hızı olduğu ifade edilmektedir.

Beydoğan (2012), öğrencilerin akıcı okuma düzeylerine göre okuma-anlama stratejilerini kullanma düzeylerini araştırmıştır. Çalışmaya altıncı sınıfa devam eden 131 öğrenci katılmıştır. Öğrencilerin okuma akıcılıkları “çok boyutlu akıcı okuma ölçeği” ile belirlenmiş ve okuma-anlama stratejilerini kullanmayla ilgili testler verilmiştir. Öğrencilerden 64’ü üst, 45’i orta ve 22’si düşük seviyede okuma becerisine sahiptir. Sonuç olarak öğrenciler, metni anlamak için en çok “neden sonuç ilişkisi kurma” ve “sonuç çıkarma” stratejilerini

kullanmaktadırlar. Üst seviyede okuma becerisine sahip öğrenciler en çok “neden sonuç ilişkisi kurma” stratejisini kullanırken, orta ve alt seviyede okuma becerisine sahip olan öğrenciler en çok “sonuç çıkarma” stratejisini kullanmaktadırlar.

Yıldız vd. (2009), dördüncü sınıf öğrencilerinin sesli okuma akıcılıklarını prozodik özelliklerine göre değerlendirmişlerdir. Araştırmaya dördüncü sınıfa devam eden 70 öğrenci katılmıştır. Dördüncü sınıf düzeyindeki metinler öğrencilere okutulmuş ve okumaları kaydedilmiştir. Daha sonra video kayıtlar izlenilerek öğrencilerin dakikada okuduğu doğru kelime sayısı ve prozodik okuma düzeyleri belirlenmiştir. Prozodik okuma becerisini ölçmek için ifade ve ses düzeyi, sözcük öbekleri, pürüzsüzlük ve hız boyutlarından oluşan “Çok Boyutlu Akıcılık Ölçeği” kullanılmıştır. Toplanan veriler analiz edilmiş ve analizler sonucunda araştırmaya katılan öğrencilerin %40’ının prozodik okuma sorunu yaşadıkları görülmüştür. Ayrıca prozodik okuma becerisi ile okuma hızı arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır.

Yıldırım, Çetinkaya ve Ateş (2013), akıcı okumaya yönelik öğretmen bilgisini araştırmışlardır. Akıcı okumaya yönelik bilgi düzeyini ölçmeyi amaçlayan açık uçlu sorulardan oluşan testi yüz doksan beş sınıf öğretmenine ulaştırmışlardır. Verilen cevaplar araştırmacılar tarafından oluşturulan dereceli puanlama anahtarına göre değerlendirilmiştir. Oluşturulan dereceli puanlama anahtarı 0,1,2 ve 3 puan türlerinden oluşmaktadır. Verilen cevaplara göre soruların hepsinde 195 öğretmenin 160’tan fazlası 0 ve 1 düzeyinde puanlar almıştır. Sonuç olarak çalışma grubundaki öğretmenlerin akıcı okumanın kavramsal çerçevesi, nasıl geliştirileceği ve değerlendirileceği ile ilgili yeterli düzeyde bilgi sahibi olmadıkları ifade edilmiştir.

Ateş ve Yıldırım (2014), sınıf öğretmenlerinin Türkçe dersinde okuma ve anlama becerilerini geliştirmeye yönelik olarak hangi etkinlikleri yaptıklarını araştırmışlardır. Araştırmaya on bir sınıf öğretmeni katılmıştır. Veriler sınıf öğretmenlerinin derslerine gözlem yapmak için giden son sınıftaki öğretmen adayları tarafından toplanmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin Türkçe dersinde okuma becerisini geliştirmeye yönelik olarak en çok sırasıyla okuma ve bireysel sesli okuma çalışmalarına yer verdiği, anlama becerisini geliştirmeye yönelik stratejileri ise kullanmadıkları ortaya konulmuştur.

Ulusoy vd. (2011), öğretmen adaylarının akıcı okumanın öğretimine ve değerlendirmesine yönelik algılarını incelemişlerdir. Araştırma, yüz seksen sınıf öğretmeni adayına yöneltilen dört adet açık uçlu soru ile yapılmıştır. Sorulara verilen cevaplar ışığında aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır. Öğrencilerin büyük bir kısmı akıcı okumayı, imla ve noktalama işaretlerine

dikkat ederek yapılan anlayarak okuma olarak tanımlamıştır. Akıcılık öğretiminde en çok model okuma yapmak önerilmiştir. Akıcılığın değerlendirilmesinde ise yanlış analiz envanterleri, hız ve doğruluğun hesaplanması ile anlamının ölçülmesi ifade edilmiştir.

Bayat ve Çelenk (2015), birinci sınıf öğrencilerinin okuma yazma becerilerindeki başarılarını belirlemek için yaptıkları araştırmada elli 1. sınıf öğrencisi üzerinde çalışmışlardır. Çalışmada öğrencilerin okuma becerisi, yazma becerisi ve okuduğunu anlama becerileri ayrı ayrı testlerle ölçülmüştür ve birinci sınıf düzeyine uygun becerilere sahip olup olmadıkları test edilmiştir. Yapılan analizler sonucunda örneklemdeki öğrencilerin okuma, yazma ve okuduğunu anlama becerilerinin yeterli düzeyde olduğu görülmüştür.

Başaran ve Ateş (2009), yaptıkları alan araştırmasında toplamda altı yüz bir beşinci sınıf öğrencisine ulaşmışlardır. Çalışmada öğrencilerin okumaya karşı tutumları ile tutumların akademik başarı, cinsiyet, aile eğitim düzeyi ve ikamet yeri gibi değişkenlerden ne ölçüde etkilendiği test edilmiştir. Yapılan analizler sonucunda kız öğrencilerin erkek öğrencilere, akademik başarıları yüksek olanların düşük olanlara, kent merkezinde yaşayanların kırsal kesimde yaşayanlara ve ailesi sıklıkla hikaye anlatanların anlatmayanlara göre okumaya yönelik tutumlarının daha yüksek olduğu ifade edilmiştir.

Sallabaş (2008), ilköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumları ve okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Öğrencilerin okuduğunu anlama ile okumaya yönelik tutumları arasında düşük düzeyde, akademik başarıları ile okumaya yönelik tutumları arasında orta düzeyde bir ilişki çıkmıştır.

Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Musti-Rao vd. (2009), tekrarlı okuma çalışmalarının şehirde yaşayan çocukların okuma akıcılıklarını geliştirmeye etkisini incelemişlerdir. Çalışma, dördüncü sınıfa devam eden 32 kişilik bir sınıftan çeşitli yöntemlerle belirlenen okuma becerileri endişe düzeyinde olan 12 öğrenci ile yapılmıştır. Tekrarlı okuma çalışmaları on yedi hafta boyunca sürmüştür. Araştırma sonucunda tekrarlı okuma çalışmalarının öğrencilerin akıcı okuma becerilerini geliştirdiği görülmüştür. Yapılan analizlerde tüm öğrencilerin belirli oranda dakikada okuduğu doğru kelime sayısını arttırdığı ve dakikada okunan ortalama kelime sayısının 46'dan 60'a yükseldiği ifade edilmiştir.

Roundy ve Roundy (2009), tekrarlı okuma çalışmalarının öğrencilerin okuma akıcılıklarına etkisini incelemişlerdir. Çalışma Amerika'da farklı milletlerden oluşan öğrencilerin kayıtlı

olduğu bir ortaokulda yedinci sınıfa devam eden 110 öğrenci ile yapılmıştır. Araştırmanın asıl amacı farklı zihinsel beceri, sosyo-ekonomik ve sosyo-kültürel alt yapıya sahip öğrenciler üzerinde tekrarlı okuma çalışmalarının etkililiğini test etmektir. Araştırma beş hafta sürmüştür. Beş hafta sonucunda, tüm gruplardaki öğrencilerin dakikada okudukları doğru kelime sayısının, okuma başarılarının, okumaya yönelik benlik saygılarının ve kendilerine güvenlerinin arttığı görülmüştür.

Lo vd. (2011), tekrarlı okuma çalışmalarını kullanarak genel okuma akıcılığını geliştirmeyi amaçlamışlardır. Çalışma, ikinci sınıfa devam eden üç öğrenciyle yapılmıştır. Tekrarlı okuma çalışmaları sırasında öğrencilerin telaffuz etmekte zorlandığı kelimeleri ayrı ayrı seslendirmesi, okuma yanlışlarını düzeltmesi sağlanmıştır ve okumalarıyla ilgili dönütler verilmiştir. Öğrenciler, metinleri dört-beş kez okuduğu zaman sınıf seviyesine uygun olarak okumuşlar ve daha önce hiç karşılaşmadıkları yeni metinlere geçmişlerdir. Araştırma sonucunda üç öğrencinin de genel okuma akıcılıklarının geliştiği ifade edilmiştir. Birinci öğrenci dakikada okuduğu doğru kelime sayısını 24 arttırırken ikinci öğrenci 13, üçüncü öğrenci 27 arttırmıştır.

Schirmer, Therrien, Schaffer ve Schirmer (2009), tekrarlı okuma çalışmalarının işitme engelli öğrencilerin akıcı okuma becerilerini ve okuma başarılarını geliştirmeye etkisini incelemişlerdir. Çalışmaya ikinci sınıfa devam eden dört işitme engelli öğrenci katılmış ve araştırma haftada iki veya üç gün çalışarak toplamda beş hafta sürmüştür. Beşinci haftadan sonra yapılan ölçümlerde öğrencilerin akıcı okuma becerilerinin geliştiği görülmüştür. Özellikle okumaları hızlanmıştır. Fakat tekrarlı okuma çalışmaları işitme engelli öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini anlamlı düzeyde geliştirmemiştir. Araştırmacılar tekrarlı okuma çalışmalarının akıcı okuma becerisini geliştirmek için kullanılabileceğini ifade ederken aynı zamanda okuduğunu anlamının geliştirilmesi için anlama stratejileriyle birlikte kullanılmasını tavsiye etmişlerdir.

Rasinski (1990), tekrarlı okuma çalışmaları ile model okuyucuyu dinlemenin öğrencilerin akıcı okuma becerilerine katkısını incelemiştir. Araştırmada, güneydoğu Amerika’da yaşayan 20 tane üçüncü sınıf öğrencisine dördüncü sınıf düzeyindeki metinler kullanılarak tekrarlı okuma çalışmaları yaptırılmış ve o metinle ilgili akıcı okuma düzeyleri ölçülmüştür. Daha sonra dördüncü sınıf düzeyinde başka bir metin model okuyucu tarafından okunmuş ve metin tekrarlı olarak dinletildikten sonra öğrencilere okutulmuştur. İkinci okumada da öğrencilerin akıcı okuma seviyeleri ölçülmüştür. Yapılan karşılaştırmalarda her iki çalışmanın da

öğrencilerin akıcı okuma seviyelerine olumlu yönde etkisinin olduğu fakat yöntemlerin etkililiği arasında anlamlı bir farklılık olmadığı bulunmuştur.

Swain vd. (2013), tekrarlı okumanın ve metni ön dinlemenin sesli okuma akıcılığı üzerindeki etkisini incelemişlerdir. Araştırmacılar, tek örneklemli ve birden çok yönetime bağlı olarak okuma akıcılığını ölçmeyi amaçlamıştır. Araştırma beşinci sınıfa devam eden bir erkek öğrenci ile yapılmıştır. Çalışmalar toplamda yedi hafta sürmüştür. Öğrenciye önce iki metin tekrarlı olarak okutulmuştur. Okuma öncesi ve sonrasında öğrencinin metni okuma seviyesi kaydedilmiştir. Daha sonra farklı bir metinle video dinlemesi yapılmıştır. Öğrenci metni bir kez okuduktan sonra iki defa dinlemiş ve aynı metin tekrar sesli olarak okutulmuştur. Okuma seviyesi kaydedilmiştir. Çalışmanın üçüncü kısmında öğrenci ilk defa karşılaştığı bir metni sessiz olarak takip ederken araştırmacılar iki defa sesli olarak okumuştur. Daha sonra aynı metin öğrenciye okutularak okuması kaydedilmiştir. Araştırma sonucunda yapılan analizlere göre öğrenci çalışmalara başlamadan önce dakikada 82 kelime okumaktaydı. Yapılan çalışmalar sonrasında alınan ortalamalara göre ise; tekrarlı okuma çalışmaları sonucunda 105, video dinlemeleri sonucunda 96 ve araştırmacıları dinlemeleri sonucunda 110 kelime okumuştur. Yapılan çalışmaların hepsi sesli okuma akıcılığının gelişmesine katkı sağlamaktadır. Ancak sesli okuma akıcılığının gelişmesinde en çok canlı bir model okuyucuyu dinlemek etkili olmaktadır.

Strickland vd. (2013), tekrarlı okuma çalışmalarının ilkökul çağındaki öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin anlama ve akıcı okuma becerilerini geliştirmeye etkisini incelemişlerdir. Çalışmada 2001 ile 2011 yılları arasında yapılan 19 araştırma analiz edilmiştir. Analizlere göre tekrarlı okuma çalışmaları ile ilgili yapılan çalışmalar dört yaklaşımla yapılmaktadır. Bunlar; sadece tekrarlı okumanın araştırılması, tekrarlı okumanın diğer yöntemlerle karşılaştırılması, tekrarlı okumanın diğer yöntemlerle birlikte kullanılması ve bir okuma programının parçası olarak tekrarlı okumanın sunulmasıdır. Fakat bu çalışmaların hepsinde var olan ortak sonuca göre tekrarlı okuma çalışmaları öğrencilerin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerine katkı sağlamaktadır.

Therrien (2004), tekrarlı okumanın okuma ve anlama becerilerine katkısını incelemek amacıyla bir meta-analiz çalışması yapmıştır. Araştırma sonucunda tekrarlı okuma çalışmalarının okuma güçlüğü olan veya olmayan tüm öğrenciler için yararlı bir yöntem olduğu vurgulanmıştır. Tekrarlı okuma çalışmaları öğrencilerin okuma ve okuduğunu anlama becerilerini etkili düzeyde geliştirmektedir. Ayrıca tekrarlı okumanın farklı metinlerle veya

aynı metinle çalışılan uygulama şekillerinden her ikisinin de okumayı geliştirici nitelikte olduğu vurgulanmaktadır.

Wanzek vd. (2014), öğrencilerin okuma akıcılıklarının gelişimini çeşitli değişkenlere göre incelemişlerdir. Çalışma iki ve üçüncü sınıfa devam eden öğrencilerle yapılmıştır. Araştırmaya 185.367 herhangi bir yetersizliği olmayan, 2.146 duygusal rahatsızlığı olan ve 10.339 öğrenme güçlüğü olan öğrenci katılmıştır. Araştırma sonucunda iki ve üçüncü sınıfa devam eden öğrencilerin dakikada okuduğu kelime sayıları belirlenmiştir. Buna göre ikinci sınıfa devam eden öğrencilerden herhangi bir yetersizliği olmayan öğrenciler dakikada 59 kelime okurken, duygusal rahatsızlığı olan öğrenciler dakikada 36 kelime ve öğrenme güçlüğü olan öğrenciler 27 kelime okumuştur. Üçüncü sınıfa devam eden öğrencilerden herhangi bir yetersizliği olmayan öğrenciler dakikada 79 kelime okurken, duygusal rahatsızlığı olanlar dakikada 52 kelime ve öğrenme güçlüğü olanlar 41 kelime okumuştur. Öğrencilerin dakikada okuduğu kelime sayıları cinsiyet bakımından karşılaştırılmıştır ve tüm gruplarda kız öğrencilerin erkek öğrencilere nazaran daha çok kelime okudukları görülmüştür.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Deneysel desenlerde temel amaç değişkenler arasındaki neden-sonuç ilişkisini test etmektir. Bir diğer ifadeyle deneysel araştırmalar neden değiştiğinde sonucun da değişebileceğini ortaya koymaktadırlar. Deneysel çalışmalarda araştırma sonuçlarının geçerliliğini arttırmak için dışarıdan gelen tüm değişkenlerin kontrol altına alınması ve grupların birbirinden sadece bağımsız değişken yönüyle ayrılması gerekmektedir. Bu nedenle bilimsel araştırmalarda en kesin sonuçlar deneysel araştırmalarla elde edilmektedir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2010). Ayrıca Türkiye’de eğitim bilimleri alanında yapılan doktora tezlerinde en çok kullanılan model, deneysel desenlerdir (Karabağ, 2010).

Akıcı okumayı geliştirme tekniklerinden birisi olan tekrarlayıcı okuma çalışmalarının ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin akıcı okuma becerilerini geliştirmeye etkisinin incelendiği bu çalışmada ön test-son test kontrol gruplu seçkisiz deneysel desen araştırma modeli kullanılmıştır. Ön test-son test kontrol gruplu seçkisiz deneysel desenler aynı grubun bağımsız değişken üzerinde iki kez ölçülmesi yönüyle ilişkili, farklı grupların karşılaştırılması yönüyle de ilişkisiz araştırmalardır. Ön test-son test kontrol gruplu seçkisiz deneysel desenler deneklerin, ulaşılabilecek denek havuzundan rastgele seçildiği çalışmalardır. Deneklerden birisi deney grubu diğeri kontrol grubu olarak seçkisiz bir şekilde belirlenmektedir (Büyüköztürk vd., 2010).

Araştırma sürecinde deney ve kontrol grubu oluşturulurken öğrencilerin sınıf atmosferi ve okulun ders düzeni gözeticilerle mevcut iki sınıf kullanılmıştır. Bu yönüyle araştırma yarı deneysel desendir, çünkü yarı deneysel desenler seçkisiz atamayı içermezler (Kaman, 2012).

Çalışma öncesinde deney ve kontrol grubunun bağımlı değişkene ilişkin ölçümleri alınarak ön test sonuçları belirlenmiştir. Eğitim alanındaki deneysel çalışmalarda kontrol grubu genellikle bağımsız değişkenin dışında farklı bir programa dahil olmaktadır. Araştırmada da kontrol grubu İlköğretim Türkçe Dersi (1-5. sınıflar) Öğretim Programı (MEB, 2009)'nda belirtilen şekilde derslerine devam etmiştir. Bu süreçte deney grubuna test edilecek bağımsız değişkene ilişkin çalışmalar uygulanmıştır. Kontrol grubu bu çalışmalardan bağımsız tutulmuş süreç sonunda deney ve kontrol grubuna bağımlı değişkene ilişkin test uygulanmıştır. Daha sonra elde edilen sonuçlar uygun tekniklerle karşılaştırılmıştır. Ön test-son test kontrol gruplu seçkisiz deneysel desen olarak bilinen model sosyal bilimlerde özellikle de eğitim ve psikolojide sıklıkla kullanılan bir araştırma modelidir (Büyüköztürk vd., 2010).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu olarak Afyonkarahisar ilinin Dinar ilçesinde üç köy okulundaki 4. sınıf öğrencileri seçilmiştir. Ölçümler yapılmadan önce araştırmacının çalıştığı okuldaki 4. sınıfların sınıf öğretmeni ile görüşülmüştür. Sınıf, görüşme sonucunda deney grubu olarak belirlenmiştir. Diğer köy okulundaki öğrencilere kontrol grubu olarak belirlenmek üzere ilk test uygulanmıştır. Araştırmacının çalıştığı okul deney, diğer okul kontrol grubu olarak belirlenmiştir.

Deney grubunun sınıf mevcudu 26, kontrol grubununki ise 24'tür. Öğrenciler arasında özel eğitim kapsamında olanlar ve okuma yazma becerisini kazanamamış olanlar (her iki grupta birer kişi) çalışmaya dahil edilmemiştir. Her iki grubu da 1'den 3. sınıfa kadar tek öğretmen okutmuş, gruplar 4. sınıfta öğretmen değiştirmişlerdir. Gruplardaki hiçbir öğrenci ek ders veya dersane eğitimi almamaktadır. Okulların mevcutları ve genel sınavlardaki başarı düzeyleri yakındır.

Üst sosyo-ekonomik düzeydeki ailelerin çocukları beslenme, ailesel destek ve sosyalleşme yönünden avantajlıyken, alt sosyo-ekonomik düzeydeki ailelerin çocukları dezavantajlıdır. Sosyo-ekonomik düzeyi yüksek çevreden gelen çocukların okulda başarılı olma olasılıklarının daha yüksek olduğuna inanılmaktadır (Erkan, 2011). Deney ve kontrol grubu arası 7 km olan Çiçektepe ve Tatarlı İlkokulunda olduğu için öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeyleri (düşük sosyo-ekonomik imkânlarla sahip gruplar) ve kültürel özellikleri benzerlik göstermektedir.

Eğitim-öğretimin üç temel ayağından birisi velilerdir. Anne ve babaların eğitim-öğretim sürecine katılımı ailelerin eğitim seviyelerine göre farklılaşırken, veli katılımının akademik başarı üzerinde katkısı bulunmaktadır (Kotaman, 2008). Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin aileleri eğitim-öğretim sürecine yeterli düzeyde katılmamaları yönüyle benzerlik göstermektedir.

Uygulama Süreci

Deney grubu öğrencileriyle birlikte on hafta boyunca tekrarlı okuma çalışmaları yapılmıştır. Çalışmalarda kullanılan metinler, Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığının onayladığı bilim ve kültür yayınlarının 4. sınıf Türkçe ders kitabından (Öz ve Öz, 2013) alınmıştır. Çalışma; sekiz farklı tema içerisinde 3 hikaye edici, 3 bilgilendirici ve 4 şiir olmak üzere toplamda 10 metinle yapılmıştır. Tablo 1’de metinlerin işleniş sırasına göre türü, teması ve kelime sayısına ilişkin bilgiler verilmektedir.

Tablo 1. Çalışma sürecinde kullanılan metinlerin özellikleri.

Metin Adı	Türü	Teması	Kelime Sayısı
Ayşegül	Öyküleyici	Güzel Ülkem Türkiye	210
Peri Bacaları	Bilgilendirici	Güzel Ülkem Türkiye	400
Yurt Türküsü	Şiir	Güzel Ülkem Türkiye	53
Atatürk’ün Resmi	Şiir	Atatürk	45
Çağdaş Yaşantı	Bilgilendirici	Atatürk	320
Dost Irmak	Öyküleyici	Doğal Afetler	410
Dünyamızın Düzeni	Bilgilendirici	Doğal Afetler	350
Bayrağım	Şiir	Değerlerimiz	33
Bir Yer Düşünüyorum	Şiir	Hayal Gücü	50
Pinokyo	Öyküleyici	Birey ve Toplum	400

Çalışma süreci başlamadan önce öğrencilere okuma becerisi ve akıcı okumanın önemi ile ilgili bir seminer verilerek öğrencilerin okumaya yönelik motivasyonlarının artması sağlanmıştır.

24 Mart 2014 Pazartesi günü deney ve kontrol grubu öğrencilerine ön test yapılarak uygulama süreci başlatılmıştır. Tekrarlı okuma çalışmaları aynı hafta başlatılmıştır ve haftada içi her gün öğrenciler son dersten çıktıktan sonra araştırmacı rehberliğinde bir ders daha işlenilerek

yapılmıştır. Her metinle ilgili yapılan çalışmalara beş ders saati ayrılmış ve çalışmalar on hafta devam etmiştir. 30 Mayıs 2014 Cuma günü deney grubu ile yapılan on haftalık tekrarlı okuma çalışmaları tamamlanmıştır. 2 Haziran 2014 Pazartesi günü deney grubuna, 4 Haziran 2014 Çarşamba günü kontrol grubuna son test uygulanılarak süreç bitirilmiştir.

Metinlerin işleniş süreci Milli Eğitim Bakanlığı Türkçe Öğretmen Kılavuz Kitabı'nda (MEB, 2014) ifade edilen aşamalara uygun olarak planlanmıştır. İşlenen metni tüm sınıf akıcı olarak okuyuncaya kadar diğer metinlere geçilmemiştir. Beş ders saatinde akıcı olarak okuyamayan öğrencilere ek öğretim yapılmıştır. Çalışma planından daha erken sürede bitirilen metinlerde ise okuma sürecini zenginleştirici (şiir dinletisi, görsellerden hikaye oluşturma vb.) çalışmalar yapılmıştır.

Tekrarlı okuma çalışmalarına yönelik olarak metin işleniş sürecinin ilk basamağını hazırlık çalışmaları oluşturmaktadır. Hazırlık bölümünde öğrencilerin metne ilgilerini arttırıcı araç gereçler önceden sınıfa getirilmiş, metnin özelliğine uygun okuma ortamının hazırlanmış, içeriğe yönlendirici ve hazırlayıcı sorular sorulmuştur. Metinler çoğaltılarak öğrencilere dağıtılmış ve tahtaya yansıtılmıştır. Başlıktan ve görsellerden yararlanarak metnini içeriği tahmin edilmeye çalışılmıştır.

Anlama bölümü; öğretmenin model okuma yaptığı, öğrencilerin metni zihinlerinde yapılandığı ve ilk defa seslendirdikleri aşama olması sebebiyle tekrarlayıcı okuma çalışmalarının merkezini oluşturmaktadır. Öğrenciler öncelikle model okuyucuyu dinlemişlerdir. Böylelikle metnin seslendirilişi, konusu ve mesajı hakkında bilgi sahibi olmuşlardır. Yapılan araştırmalar model okuyucuyu dinlemenin okuma başarısını arttırmada etkili olduğunu göstermektedir (Swain vd., 2013). Daha sonra öğrencilerin okuma akıcılığını geliştirmek amacıyla aynı metni sesli ve sessiz olarak tekrar tekrar okumaları sağlanmıştır. Paylaşarak okuma çalışmaları yaptırılmış ve her okuma sonunda okuyuculara dönütler verilmiştir. McLoughlin (2010), “Paylaşarak okumanın, çocuklara metnin bir bölümünde de olsa bağımsız okuma fırsatı sağladığından, hem öğrencinin metne ilgi duymasını hem de başarı hissini tatmasını sağladığını ifade eder” (Aktaran, Uzunkol, 2013). Ayrıca öğrenciler okuma sürecinde anlamını bilmedikleri kelimeleri belirlemişler ve bu kelimelerle ilgi söz varlığını geliştirme çalışmaları yapmışlardır.

Deeney (2010), okuduğunu anlamayı akıcılığı oluşturan dört boyuttan birisi olarak ifade etmektedir. Ayrıca okuduğunu anlama okuma akıcılığını olumlu yönde etkilemektedir (Baştuğ ve Akyol, 2012). Öğrencilerin bilgi sahibi oldukları bir alandaki metni daha akıcı okudukları bilinmektedir. Zihinde yapılandırma ve kendini ifade etme bölümlerinde

öğrencilerin metni günlük hayatlarıyla bütünleştirmeleri ve metinleri konuşma diline en yakın prozodi ile okumaları sağlanmıştır. Bu aşamada sadece metni anlamak değil sesli okuma akıcılığının bileşenlerinden birisi olan metni dinleyici kitlesine aktarabilme becerisi de geliştirilmiştir.

Ölçme ve değerlendirme bölümünde tekrarlı okuma çalışmaları sırasında öğrencilerin metni akıcı olarak okuma düzeyleri belirlenmiştir. Yeterli akıcılığa ulaşan öğrenciler diğer arkadaşlarına rehberlik etmesi için görevlendirilmiş veya okuma sürecini zenginleştirici etkinliklerle çalışmışlardır. Yeterli akıcılığa ulaşamayan öğrencilerin her metne yönelik planlanan süre içerisinde o metni akıcı olarak okuyabilmesi için çalışılmıştır.

Tekrarlı okuma çalışmalarına başlanılmadan önce her metin için uyarlanabilen ve beş ders saatini kapsayan bir plan oluşturulmuştur. Uygulama sürecinde metinler, aşağıdaki uygulama planına göre işlenmiştir.

Uygulama Planı

Birinci ders

İşlenilecek metin öğrenci sayısı kadar çoğaltılarak sınıfa getirilmiştir ve metni ders kitabındaki hali tahtaya yansıtılmıştır. Öğrencilerle metnin görselleri ve başlığı hakkında konuşulmuştur. Metnin hangi konuda yazılmış olabileceği ve içeriğinin neler olduğu görsellerden tahmin edilmeye çalışılmıştır. Çoğaltılan metinler öğrencilere dağıtılmıştır. Araştırmacı, metni sesli bir şekilde okumuştur ve öğrenciler dinlemişlerdir. Metin ikinci defa sesli okuma yapılırken öğrenciler gözleriyle takip etmişlerdir. Daha sonra öğrencilerden metni sessiz bir şekilde dersin sonuna kadar okumaları istenilmiştir.

İkinci ders

Öğrenciler dersin ilk on dakikası metni tekrar tekrar okumuşlardır. Bu okumalar sırasında anlamını bilmedikleri kelimelerin altını çizmişlerdir. Geriye kalan yarım saatlik sürede metin öğrencilere paylaştırılarak okutulmuştur. 100 kelimedenden az metinler (şiiirler) baştan sona kadar bir kişiye okutulmuştur. 100 ile 300 kelime arasındaki metinler iki kişiye, 300 kelimedenden çok metinler üç kişiye paylaştırılarak okutulmuştur. Öğrencilerin okumalarıyla ilgili dönütler verilmiştir.

Üçüncü ders

Öğrencilerin altını çizdikleri anlamı bilinmeyen kelimelerle ilgili söz varlığını geliştirme çalışmaları yapılmıştır. Kelimelerin anlamları bulunmuş ve cümle içerisinde kullanılmıştır. Öğrencilerin yabancı oldukları konu ve yerlerle (peribacaları, doğal afetler, kukla yapımı) ilgili araştırmacı bilgi toplamış ve bilgiler görselleriyle birlikte sınıfta sunulmuştur. Böylece kelime anlamlarının kalıcı olarak öğrenilmesi sağlanmıştır.

Dördüncü ders

Öğrenciler dersin ilk yirmi dakikasında metni tekrar tekrar okumuşlardır. Daha sonra öğrencilere metin paylaştırılmıştır ve sesli olarak okutulmuştur. Okumaları hakkında dönütler verilmiştir. Metni akıcı olarak okuyabilen öğrenciler diğer arkadaşlarına yardımcı olmaları için görevlendirilmiştir.

Beşinci ders

Öğrencilere sırasıyla metni sesli olarak okumuşlardır ve akıcı olarak okuyabilen öğrenciler tebrik edilmiştir. Yeterli düzeyde akıcı olarak okuyamayan öğrenciler, öğretmen rehberliğinde çalıştırılarak metni başarılı bir şekilde okumaları sağlanmıştır.

Şiirlerin işlendiği haftalarda dördüncü ders saatinde tüm sınıf metni akıcı bir şekilde okumuştur. Bu yüzden beşinci ders saatinde araştırmacının kendi sınıfı dinleyici olarak sınıfa davet edilmiş ve şiir dinletisi programı hazırlanmıştır. Programda, o haftaki şiir çalışması değişik fon müzikleri kullanılarak dinleyici kitlesine sunulmuştur. Öğrencilerin bu çalışmalara katılmaya istekli oldukları görülmüştür.

Tüm sınıf metni akıcı olarak okumadan diğer metne geçilmemiştir.

Veri Toplama Araçları

Okuma akıcılığı hızlı okuma, doğruluk ve prozodi olmak üzere üç boyuttan oluşmaktadır (Hudson vd., 2005; Keskin ve Baştuğ, 2012; Yıldız, 2013; Yılmaz, 2008). 1970’li yıllarda akıcı okuma tek bir ölçekle ölçülürken daha sonraları özellikle de 2000’li yıllardan sonra üç boyutun(hız, doğruluk ve prozodi) ayrı ayrı puanlanarak ölçülmesi yaygınlaşmıştır (Keskin, Baştuğ. 2012). Okuma hızı öğrencilerin bir dakikada doğru olarak okuduğu kelimeler sayılarak bulunur. Doğruluk belirlenirken ise öğrencinin bir dakikada okuduğu doğru kelime sayısı toplam okuduğu kelime sayısına bölünür ve yüzle çarpılır. Çıkan sonuç öğrencinin doğru okuma yüzdesini vermektedir (Keskin ve Baştuğ, 2012).

Sesli Okuma Akıcılığının Ölçümü

Araştırmada öğrencilerin okuma hızları ve doğruluk yüzdeleri akıcı okuma çalışmalarında sıklıkla kullanılan bir dakikada öğrencilerin okuduğu kelime sayısını ve doğru okuma yüzdesini hesaplama yöntemleri kullanılarak ölçülmüştür. Formülleri aşağıda verilmiştir.

Okuma hızı: öğrencinin bir dakikada okuduğu kelime sayısı - yanlış okuduğu kelimeler.

Doğruluk yüzdesi: (öğrencinin bir dakikada okuduğu doğru kelime sayısı / bir dakikada okuduğu toplam kelime sayısı)x100

Prozodi ise, bireylerin sesli okumaları sırasında doğrudan dinlenilerek veya kayda alınıp daha sonra dinlenilerek okuma prozodisi ölçekleriyle puanlanarak ölçülmektedir (Keskin vd., 2013).

Rasinski (2004)'ye göre, prozodik okumayı belirlemenin en iyi yolu öğrencinin sınıf düzeyine uygun bir metni okurken dinlenilmesi ve okuma kalitesinin ifade ve ses, sözcük grupları, pürüzsüzlük ve hız alt başlıkları olan rubrik puanları ile değerlendirilmesidir (Aktaran Ulusoy vd., 2011).

Akıcı okumanın bir diğer boyutu olan prozodiyi ölçmede Yıldız ve arkadaşları (2009) tarafından Türkçeye uyarlanan “Çok Boyutlu Akıcılık Ölçeği” kullanılmıştır. Dört boyutlu ölçekten alınacak en düşük puan 4, en yüksek puan 16'dır. 8'in altında puan alan öğrencilerde prozodik boyutla ilgili sıkıntılar olduğu kabul edilmektedir.

Ölçümler sırasında öyküleyici türden metinler kullanılmıştır. Sesli okuma akıcılığının ölçüldüğü ön test metni “Dedemin Köyü” (EK 2), son test metni ise “Yağmur Gözlü Çocuk” (EK 13)'tur.

Sessiz Okuma Akıcılığının Ölçümü

Sessiz okuma akıcılığını ölçmek için literatürde farklı yöntemler bulunmaktadır. Araştırmada sessiz okuma akıcılığını ölçmek için “Bağlamsal Sessiz Okuma Akıcılığı Testi (Test of Silent Contextual Reading Fluency [TOSCRF])” kullanılmıştır. Test cümlelerin birbirinden alakasız ve bütünlükten bağımsız olarak yazılmasından oluşmaktadır. Bağlamsal sessiz okuma akıcılığı testini uygulamak için öncelikle kullanılacak metin belirlenir ve büyük harfle yazılır. Daha sonra metinde geçen noktalama işaretleri kaldırılır, cümleler içerisinde kelimelerin

yerleri değiştirilerek kelimeler arası boşluklar kapatılır. Ölçme sürecinde öğrenci, bitişik kelimeleri ayırmaya çalışır ve doğru ayırdığı kelime başına bir puan alır. Ölçümler öğrencilerin ortalamaya göre durumları hakkında dönüt vermekten bu durumun nedenleri ile ilgili bilgi vermemektedirler. Ölçme sonuçlarının nedenlerini bulmak için farklı ölçmeler yapmak gerekmektedir (Çetinkaya, 2013). Ayrıca, ölçme işleminden önce öğrencileri bilgilendirmek ve ölçeğin nasıl kullanılacağı ile ilgili bir deneme çalışması yapmak ölçme sonuçlarının geçerliliğine katkı sağlayacaktır.

Sessiz okuma akıcılığını ölçmek için ön testte “İğde Ağacı” (EK 14), son testte ise “Fırtınanın Ettikleri” (EK 15) metni uyarlanarak kullanılmıştır.

Verilerin Toplanması

Ön test ve son test verilerinin toplamak için öğrencilerin daha önce hiç karşılaşmadıkları metinler kullanılmıştır. Metinler, Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından onaylanan kitaplardan alınmıştır. Öğrencilerin hikaye edici türdeki metinlere daha çok ilgi duydukları konusunda uzman görüşü alınmış ve tüm ölçümlerde kullanılacak metinler hikaye edici türden seçilmiştir. Veri toplama süreci sesli ve sessiz okuma akıcılığı olmak üzere iki boyuttan oluşmaktadır.

Sesli okuma akıcılığını ölçmek için öğrencilerin okumalarını kaydetmek ve daha sonra dinleyerek puanlamak araştırmalarda sıklıkla kullanılan bir yöntemdir (Çayır ve Ulusoy, 2014; Hudson vd., 2005). Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin okul yöneticileri ile görüşülmüş ölçümler için sınıflardan birisi öğrencilerin dikkatini dağıtmayacak şekilde düzenlenmiştir. Metni ön dinlemenin okuma akıcılığını etkilediği bilinmektedir (Swain vd., 2013). Bu yüzden ölçümlerin geçerliliğini arttırmak için öğrencileri sınıfa birer birer alınmıştır. Kendisini hazır hissettiği zaman okumaya başlaması istenmiş ve okuması video kayıt altına alınmıştır.

Literatürde genel olarak sesli okuma akıcılığı ölçümlerinde bir dakikalık kayıtlar yeterli görülmektedir (Deeney, 2010). Fakat öğrencilerin metin hakkında fikir sahibi olduğu başlık ve ilk birkaç cümleyi ölçümlere dahil etmemek için ikişer dakikalık okumalar kaydedilmiştir.

Sessiz okuma akıcılığı, “Bağlamsal Sessiz Okuma Akıcılığı Testi” kullanılarak ölçülmüştür. Bağlamsal Sessiz Okuma Akıcılığı Testi’nde metnin tamamı büyük harfle yazılmakta, kelimelerin cümle içerisindeki yerleri değiştirilmekte, noktalama işaretleri kaldırılmakta ve

kelimeler arası boşluklar kapatılmaktadır (Çetinkaya, 2013). Verilen üç dakikalık süre içerisinde öğrencilerin büyük harflerle yazılmış kelimeleri ayırması istenmektedir. Öğrenciler doğru olarak ayırdıkları her kelime için bir puan almaktadır. Ölçümler öğrencilerin gruba göre sessiz okuma akıcılığı hakkında fikir vermektedir.

Sessiz okuma akıcılığı ölçümleri sürecinde her iki gruba da ilk test ve son test öncesi ölçme süreci anlatılmıştır. Renkli kalemlerle tahtada örnek uygulama yapılmıştır. Ayrıca araştırmacı tarafından hazırlanmış küçük metinlerle çalışılmıştır. Daha sonra öğrencilere ölçme metinleri dağıtılmış ve üç dakikalık süre içerisinde metni kelime kelime ayırmaları istenmiştir. Süre başladıktan iki dakika sonra “bir dakikanız kaldı” şeklinde uyarı yapılmıştır. Süre bittikten sonra kağıtlar toplanmış ve metin tahtaya yansıtılarak araştırmacı rehberliğinde çözülmüştür.

Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması

Araştırma süreci boyunca gruplarla iki ölçme yapılmıştır. Birinci ölçme sonuçlarına göre deney grubuna uygun olarak diğer okullardan birisi kontrol grubu olarak seçilmiştir ve aynı zamanda birinci ölçüm ilk test olarak alınmıştır. İkinci ölçüm sonuçları ise son test olarak kullanılmıştır.

Sesli okuma akıcılığının boyutları olan hız, doğruluk ve prozodi için ayrı ayrı ölçekler kullanılmıştır. Ölçeklerden elde edilen veriler, araştırmacı ve iki sınıf öğretmeni tarafından birbirinden bağımsız olarak değerlendirilmiştir. Puanlar birbirleriyle karşılaştırılarak ortak sonuca ulaşılmıştır.

Okuma hızını belirlemek için öğrencilerin bir dakikada okuduğu kelime sayısından yanlış okuduğu kelimeler çıkarılır (Hudson vd., 2005). Böylelikle öğrencilerin dakikada okuduğu doğru kelime sayısı okuma hızını vermektedir.

Doğruluk, öğrencinin belirli bir sürede doğru olarak okuduğu kelime sayısının toplam kelime sayısına oranını ifade etmektedir (Hudson vd., 2005). Ölçümler değerlendirilirken doğru olarak okunan kelime sayısı toplam kelime sayısına bölünmüş ve 100 ile çarpılarak değer yüzde olarak verilmiştir.

Prozodi boyutunu değerlendirmek için “Çok Boyutlu Akıcılık Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek, dört farklı boyuttan oluşmaktadır ve likert türünde hazırlanmıştır. Her boyut için en yüksek

puan 4, en düşük puan 1'dir. Ölçekten elde edilecek en düşük puan 4, en yüksek puan 16'dır. 8'den düşük puan alan öğrenciler prozodik açıdan sıkıntı yaşamaktadır.

Sessiz okuma akıcılığı "Bağlamsal Sessiz Okuma Akıcılığı Testi" ile ölçülmüştür. Ölçme metinlerinde doğru olarak ayrılan her kelime için bir puan alınmaktadır. Öğrencilerden kelimeleri harf aralarından ayırmaları istenmiştir. Fakat bazı öğrenciler uyarılara rağmen çizgileri harflerin üzerinden çekmiştir. Bu durum bağımsız puanlayıcılar tarafından tartışılmış ve kelimelerin ilk ve son harfleri üzerinden ayrılma yerine yakın olarak çekilen çizgilerin doğru olarak kabul edilmesine karar verilmiştir. Örneğin ÜZÜMERİK kelimeleri ÜZÜM/ERİK şeklinde ayrılmalıdır. Fakat bazı öğrenciler M ve E harflerinin üzerinden ayrılma yerine yakın olarak çizgi çekmişlerdir. Bu durumun zaman sınırlaması, heyecan, görme problemi, kalem özelliği vb. nedenlerden kaynaklanabileceği düşünülmüş ve doğru kelime ayırma olarak değerlendirilmiştir.

İki ilişkisiz örneklem arasındaki farkın manidar olup olmadığını test etmek için ilişkisiz örneklem t testi kullanılmaktadır. Bir örneklemde ilişkisiz t testini kullanabilmek için aşağıdaki varsayımların karşılanması gerekmektedir.

1. Karşılaştırılacak puanlar aynı değişkene ait olmalıdır.
2. Puanlar aralık veya oran ölçeğinde olmalıdır.
3. Ölçüm sonuçları gruplarda normal dağılım göstermelidir.
4. Gruplar birbirinden bağımsız olmalıdır (Büyüköztürk, 2012).

Araştırmada deney ve kontrol grupları okuma hızı, doğruluk, prozodi ve sessiz okuma akıcılığı bakımından karşılaştırılmıştır. Farkın anlamlılığını test etmek için ilişkisiz örneklem t testi kullanılmıştır.

Literatürdeki araştırmaların bir kısmında grubun herhangi bir işlem öncesi ve sonrasında bağımlı değişkene ilişkin puanları karşılaştırılmaktadır. Bu araştırmalarda genellikle zamana veya yürütülen programa göre bağımlı değişkenin farklılaşması gözlenmektedir. Çalışmalar aynı grupla yapılabileceği gibi eşleştirilmiş gruplarla da yapılabilmektedir. İlişkili iki örneklem arasındaki ölçümlerin anlamlı olup olmadığını test etmek için ilişkili örneklem t testi kullanılır. İlişkili örneklem t testini kullanabilmek için aşağıdaki varsayımların karşılanması gerekmektedir.

1. Puanlar aralık ya da oran ölçeğindedir.

2. Ölçümler normal dağılım göstermelidir (Büyüköztürk, 2012).

Araştırmada deney ve kontrol grupları ilk test ve son test ölçümlerine göre kendi içerisinde karşılaştırılmıştır. Deney grubunun uygulanan programa göre; kontrol grubunun ise zamana bağlı olarak okuma hızı, doğruluk, prozodi ve sessiz okuma akıcılığı gelişimleri incelenmiştir. Grupların kendi içerisinde farklılaşma olup olmadığını ve farklılaşmanın anlamlılığını test etmek için ilişkili örneklem t testi kullanılmıştır.

Araştırma boyunca yapılan analizlerde anlamlılık değeri $p < .05$ olarak kabul edilmiştir.



BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUM

Araştırmanın bu bölümünde deney ve kontrol gruplarındaki ilköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin akıcı okuma becerilerine ilişkin puanları analiz edilmiştir. Puanlar araştırmanın alt amaçlarına uygun sıralama ile değerlendirilmiştir. Analiz sonuçları tablolarla görselleştirilmiş ve yorumlanmıştır.

Deneyel araştırmaların ortaya koydukları sonuçları görebilmek için deney ve kontrol gruplarının ortalama puanları karşılaştırılmaktadır. Aşağıda sırasıyla önce ön test ve son test sonuçlarına göre gruplar karşılaştırılmıştır. Daha sonrada gruplar kendi içerisinde karşılaştırılmışlardır. Deney ve kontrol gruplarının ön testten ve son testten aldıkları puanlar gruplar arasında “İlişkisiz t Testi” ile grup içerisinde “İlişkili t Testi” ile karşılaştırılmıştır.

Tablo 2. Ön test sonuçlarına göre deney ve kontrol gruplarının okuma hızları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Grup	N	$\bar{x}$	S	Sd	T	P
Deney	25	59.48	13.14	46	3.31	0.004
Kontrol	23	70.78	12.64			

Tablo 2’de deney ve kontrol gruplarının ön test sonuçlarına göre okuma hızları karşılaştırılmıştır. Analiz sonuçlarına göre deney ve kontrol grupları arasında okuma hızı bakımından anlamlı bir farklılık bulunmaktadır [$t(46)=3.31$, $p<.05$]. Deney grubu öğrencilerinin ön testten elde ettiği ortalama okuma hızı $\bar{x}=59.48$ iken, kontrol grubunun aynı testten ortalaması $\bar{x}=70.78$ ’dir. Kontrol grubunun okuma hızı deney grubuna göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yüksektir.

Tablo 3. Ön test sonuçlarına göre deney ve kontrol gruplarının doğruluk yüzdeleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Grup	N	$\bar{x}$	S	Sd	t	P
Deney	25	92.13	6.64	46	2.00	0.051
Kontrol	23	95.34	4.02			

Tablo 3'te deney ve kontrol gruplarının ön test sonuçlarına göre doğruluk yüzdeleri karşılaştırılmıştır. Analiz sonuçlarına göre deney ve kontrol grupları arasında doğruluk yüzdeleri bakımından anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır [$t(46)=2.00$, $p>.05$]. Deney grubu öğrencilerinin ortalama doğruluk yüzdesi $\bar{x}=92.13$, kontrol grubu öğrencilerinininki ise $\bar{x}=95.34$ 'tür. Ortalamalar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmamasına rağmen kontrol grubunun doğruluk yüzdesi görece daha yüksektir.

Tablo 4. Ön test sonuçlarına göre deney ve kontrol gruplarının prozodileri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Grup	N	$\bar{x}$	S	Sd	t	P
Deney	25	7.44	2.94	46	3.11	0.003
Kontrol	23	10.43	3.70			

Yukarıdaki tabloda deney ve kontrol gruplarının ön test sonuçlarına göre prozodileri karşılaştırılmıştır. Analiz sonuçlarına göre deney ve kontrol grupları arasında prozodik okuma düzeyleri bakımından anlamlı bir farklılık bulunmaktadır [$t(46)=3.11$, $p<.05$]. Prozodik okuma ölçeğinden deney grubu öğrencileri ortalama $\bar{x}=7.44$ puan alırken, kontrol grubu ortalama $\bar{x}=10.43$ puan almıştır. Ön test sonuçlarına göre kontrol grubu öğrencilerinin prozodileri deney grubundan istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yüksektir.

Tablo 5. Ön test sonuçlarına göre deney ve kontrol gruplarının sessiz okuma akıcılıkları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Grup	N	$\bar{x}$	S	Sd	T	P
Deney	25	25.28	11.37	46	0.32	0.744
Kontrol	23	26.39	12.04			

Tablo 5'te deney ve kontrol gruplarının ön test sonuçlarına göre sessiz okuma akıcılıkları karşılaştırılmıştır. Yapılan analizler sonucunda deney ve kontrol grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın bulunmadığı görülmüştür [$t(46)=0.32$, $p>.05$]. Deney grubu öğrencileri ortalama $\bar{x}=25.28$, kontrol grubu öğrencileri ortalama $\bar{x}=26.39$ sessiz okuma akıcılığına sahiptir. Ortalamalar arasında anlamlı bir farklılık olmamasına rağmen görece kontrol grubu öğrencilerinin sessiz okuma akıcılığı daha yüksektir.

Tablo 6. Son test sonuçlarına göre deney ve kontrol grupları arasında okuma hızı bakımından anlamlı bir farklılık var mıdır?

Grup	N	$\bar{x}$	S	Sd	t	P
Deney	25	86.24	16.46	46	1.31	0.196
Kontrol	23	92.65	17.41			

Analiz sonuçlarına göre deney ve kontrol gruplarının okuma hızları anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır [$t(46)= 1.31$, $p>.05$]. Deney grubu öğrencilerinin dakikada okuduğu

doğru kelime ortalaması $\bar{x}=86.24$ 'tür. Kontrol grubu öğrencilerinin dakikada okuduğu kelime ortalaması $\bar{x}=92.65$ 'tir. Analiz sonuçları arasında anlamlı bir farklılık olmamasına rağmen puan ortalamalarına bakıldığında kontrol grubu görece daha yüksek bir ortalamaya sahiptir.

Tablo 7. Son test sonuçlarına göre deney ve kontrol grupları arasında doğruluk bakımından anlamlı bir farklılık var mıdır?

Grup	N	$\bar{x}$	S	Sd	t	P
Deney	25	97.61	2.86	46	1.68	0.100
Kontrol	23	95.56	5.32			

Tablo 7'de deney ve kontrol gruplarının son test sonuçlarına göre doğruluk yüzdeleri karşılaştırılmıştır. Analiz sonucuna göre deney ve kontrol grupları arasında doğruluk yüzdeleri bakımından anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır [$t(46)=1.68, p>.05$]. Deney grubu öğrencilerinin ortalama doğruluk yüzdesi $\bar{x}=97.61$ iken, kontrol grubu öğrencilerinin ortalama doğruluk yüzdesi $\bar{x}=95.56$ 'dır. Sonuçlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmamasına rağmen ortalama puanlar deney grubu lehine yüksektir.

Tablo 8. Son test sonuçlarına göre deney ve kontrol grupları arasında prozodi bakımından anlamlı bir farklılık var mıdır?

Grup	N	$\bar{x}$	S	Sd	t	P
Deney	25	14.04	2.11	46	3.50	0.001
Kontrol	23	11.08	3.59			

Tablo 8'de deney ve kontrol gruplarının son testte prozodik okuma ölçeğinden aldıkları puanlar karşılaştırılmıştır. Analiz sonuçlarına göre deney ve kontrol gruplarının prozodik okuma becerileri arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık bulunmaktadır [$t(46)=3.50, p<.05$]. Prozodik okuma becerisi bakımından deney grubu öğrencilerinin son testten aldıkları ortalama puan $\bar{x}=14.04$ iken, kontrol grubu öğrencilerinin aldığı ortalama puan $\bar{x}=11.08$ 'dir. Bu sonuçlar dikkate alındığında tekrarlı okuma çalışmalarının prozodik okuma becerisine istatistiksel olarak anlamlı bir katkısı olduğu görülmektedir.

Tablo 9. Son test sonuçlarına göre deney ve kontrol grupları arasında sessiz okuma akıcılığı bakımından anlamlı bir farklılık var mıdır?

Grup	N	$\bar{x}$	S	Sd	t	P
Deney	25	46.72	13.44	46	3.04	0.004
Kontrol	23	35.17	12.76			

Yukarıdaki tabloda deney ve kontrol gruplarının son testte sessiz okuma ölçeğinden aldıkları puanlar gözükmemektedir. Analiz sonuçlarına göre deney ve kontrol gruplarının sessiz okuma akıcılığından aldıkları puanlar istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır [$t(46)=3.04, p<.05$]. Deney grubunun sessiz okuma akıcılığı puanı kontrol grubuna göre

yüksektir. Son ölçümlerde sessiz okuma akıcılığı ölçeğinden deney grubunun aldığı ortalama puan $\bar{x}=46.72$ iken, kontrol grubunun aldığı ortalama puan 35.17'dir. Tablodaki sonuçlar dikkate alındığında tekrarlı okuma çalışmalarının bireylerin sessiz okuma akıcılıklarına anlamlı düzeyde katkı sağladığı görülmektedir.

Tablo 10. Deney grubuna ait ön test ve son test puanları arasında okuma hızı bakımından anlamlı bir farklılık var mıdır?

Ölçüm	N	$\bar{x}$	S	Sd	t	P
Ön test	25	59.48	13.14	24	6.46	0.000
Son test	25	86.24	16.46			

Analiz sonuçlarına göre okuma hızı bakımından deney grubunun ön test ve son test puanları arasında anlamlı fark bulunmaktadır [$t(24)=6.46$, $p<.05$]. Deney grubunun dakikada okuduğu doğru kelime ortalaması ön test sonuçlarına göre $\bar{x}=59.48$ belirlenirken, son test sonuçlarına göre $\bar{x}=86.24$ olarak belirlenmiştir. Deney grubu, yapılan tekrarlı okuma çalışmaları sonunda okuma hızını %25'ten daha fazla arttırmıştır.

Tablo 11. Deney grubuna ait ön test ve son test puanları arasında doğruluk bakımından anlamlı bir farklılık var mıdır?

Ölçüm	N	$\bar{x}$	S	Sd	t	P
Ön test	25	92.13	6.64	24	3.58	0.001
Son test	25	97.61	2.86			

Tablo 11'e bakıldığında deney grubu öğrencilerinin doğruluk yüzdesi bakımından ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık vardır. Son test sonuçları istatistiksel olarak anlamlı düzeyde ön testten yüksektir [$t(24)=3.58$, $p<.05$]. Doğruluk bakımından ön teste ait ortalama puan $\bar{x}=92.13$ iken, son teste ait puan 97.61'dir. Okuma çalışmaları sırasında tekrar sayısı arttıkça öğrencilerin okuma yanlışlarını kendiliğinden düzelttikleri ve yabancı oldukları kelimeleri daha kolay seslendirebildikleri gözlenmiştir.

Tablo 12. Deney grubuna ait ön test ve son test puanları arasında prozodi bakımından anlamlı bir farklılık var mıdır?

Ölçüm	N	$\bar{x}$	S	Sd	t	P
Ön test	25	7.44	2.94	24	9.95	0.000
Son test	25	14.04	2.11			

Tablo 12'de deney grubunun prozodik okuma ölçeğinden ön test ve son testte aldıkları ortalama puanlar karşılaştırılmıştır. Bu puanlara bakıldığında son test sonuçlarının ön test sonuçlarına göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmektedir [$t(24)=9.95$, $p<.05$]. Deney grubunun ön test ortalaması $\bar{x}=7.44$ iken, son test ortalaması $\bar{x}=14.04$ 'tür. Yapılan analizler incelendiğinde tekrarlı okuma çalışmaları sonucunda en büyük değişiklik prozodik okuma

becerisinde meydana gelmiştir. Öğrencilerin prozodik okuma ölçeğinden aldıkları puan ortalamalarında yaklaşık olarak %100'lük bir artış oluşmuştur. Bu artış, tekrarlı okuma çalışmaları sonrasında öğrencilerin doğru ve kolay kelime tanıma, metni seslendirirken noktalama işaretlerine dikkat etme ile metni anlama becerilerini geliştirmesinden kaynaklanmaktadır. Çünkü bu değişkenlerin hepsi prozodik okuma becerisini etkilemektedir.

Tablo 13. Deney grubuna ait ön test ve son test puanları arasında sessiz okuma akıcılığı bakımından anlamlı bir farklılık var mıdır?

Ölçüm	N	$\bar{x}$	S	Sd	t	P
Ön test	25	25.28	11.37	24	7.26	0.000
Son test	25	46.72	13.44			

Yukarıda, deney grubunun sessiz okuma akıcılığı ölçeğinden aldığı ön test ve son test puanları karşılaştırılmıştır. Buna göre deney grubuna ait puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık vardır ve son test puanları yüksektir [$t(24)=7.26$, $p<.05$]. Deney grubunun sessiz okuma akıcılığı bakımından ön test ortalaması $\bar{x}=25.28$ iken, son test ortalaması $\bar{x}=46.72$ 'dir. Tablo 13'ten yola çıkılarak tekrarlı okuma çalışmalarının öğrencilerin sessiz okuma akıcılığını geliştirdiği söylenebilir.

Tablo 14. Kontrol grubuna ait ön test ve son test puanları arasında okuma hızı bakımından anlamlı bir farklılık var mıdır?

Ölçüm	N	$\bar{x}$	S	Sd	t	P
Ön test	23	70.78	12.64	22	6.21	0.000
Son test	23	92.65	17.41			

Tablo 14'te kontrol grubunun okuma hızı bakımından ön test ve son test puanları karşılaştırılmıştır. Analiz sonuçlarına göre ön test puanları ile son test puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır [$t(22)=6.21$, $p<.05$]. Kontrol grubunun ön testten aldığı ortalama puan $\bar{x}=70.78$ iken, son testten aldığı ortalama puan $\bar{x}=92.65$ 'tir. Grubun son testten aldığı puanlar ön test puanlarına göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yüksektir.

Tablo 15. Kontrol grubuna ait ön test ve son test puanları arasında doğruluk bakımından anlamlı bir farklılık var mıdır?

Ölçüm	N	$\bar{x}$	S	Sd	T	P
Ön test	23	95.34	4.02	22	0.17	0.862
Son test	23	95.56	5.32			

Yukarıdaki tabloda gösterilen analiz sonuçlarına göre, kontrol grubunun doğruluk bakımından aldığı ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır [$t(22)=0.17$, $p>.05$]. Kontrol grubu öğrencileri ön test metnini ortalama $\bar{x}=95.34$ doğruluk yüzdesiyle

okurken, son test metnini ortalama $\bar{x}=95.56$ doğrulukla okumuşlardır. On haftalık sürede ortalamalar arasında hemen hemen hiçbir değişiklik olmamıştır. Bu sonuçlara göre, tekrarlı okuma çalışmalarına dâhil edilmeyen öğrencilerin doğru okuma düzeylerinde herhangi bir değişme olmamıştır.

Tablo 16. Kontrol grubuna ait ön test ve son test puanları arasında prozodi bakımından anlamlı bir farklılık var mıdır?

Ölçüm	N	$\bar{x}$	S	Sd	t	P
Ön test	23	10.43	3.70	22	0.85	0.404
Son test	23	11.08	3.59			

Tablo 16’da kontrol grubunun prozodi bakımından ön test ve son test puanları karşılaştırılmıştır. Analiz sonuçlarına göre kontrol grubunun ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır [$t(22)=0.85$, $p>.05$]. Kontrol grubunun ön test ortalaması $\bar{x}=10.43$ iken, son test ortalaması $\bar{x}=11.08$ ’dir. Gruptaki öğrenciler prozodik okuma ölçeğinden aldıkları puanları 0.65 puan arttırsalar da prozodik okuma becerilerinde istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir gelişim olmamıştır.

Tablo 17. Kontrol grubuna ait ön test ve son test puanları arasında sessiz okuma akıcılığı bakımından anlamlı bir farklılık var mıdır?

Ölçüm	N	$\bar{x}$	S	Sd	T	P
Ön test	23	26.39	12.04	22	2.73	0.012
Son test	23	35.39	12.96			

Tablo 17’de kontrol grubu öğrencilerinin sessiz okuma akıcılığı bakımından ön test ve son test puanları karşılaştırılmıştır. Analiz sonuçlarına göre kontrol grubunun ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır [$t(22)=2.73$, $p<.05$]. Kontrol grubunun ön testten aldığı ortalama puan $\bar{x}=26.39$ iken, son testten aldığı ortalama puan $\bar{x}=35.39$ ’dur. Grubun son test puanları ön test puanlarına göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yüksektir. Kontrol grubu, 10 haftalık sürede normal müfredata uygun olarak ders işlerken sessiz okuma akıcılığını geliştirmiştir.

Tekrarlı okuma çalışmalarıyla öğrenciler metni daha iyi seslendirmenin yanı sıra daha iyi anlama becerisini kazanmaktadırlar. Böylece öğrencilerin diğer metinleri okurken motive olmaları ve dikkatlerini yoğunlaştırmaları kolaylaşmaktadır. Araştırmada kullanılan sessiz okuma akıcılığı ölçeğinden yüksek puan alabilmek için öğrencilerin okuma sürecinde dikkatinin dağılmaması, okumaya karşı olumlu tutum geliştirmesi, motive olması ve kelime hazinesini geliştirmesi gerekmektedir. Deney grubunun son testten aldığı puan ortalaması ön teste göre grupta bu becerilerin önemli ölçüde geliştiğini göstermektedir.

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Sonuçlar

Bu araştırmada tekrarlı okuma çalışmalarının ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin sesli ve sessiz okuma akıcılıklarına etkisi incelenmiştir. On haftalık süreç boyunca kontrol grubu normal müfredatın dışına çıkmazken deney grubu hafta içi her gün bir ders saati tekrarlı okuma çalışması yapmıştır. Gruplar süreç öncesinde ve sonrasında ölçülmüş, puanlar karşılaştırılarak analiz edilmiştir.

Bu bölümde araştırmada elde edilen sonuçlar paylaşılacaktır. Analizlerden çıkan bilimsel veriler değerlendirilecektir.

Araştırma, temelde sesli ve sessiz okuma akıcılığının gelişimi üzerinde kurulmuştur. Sessiz okuma akıcılığının yanı sıra sesli okuma akıcılığını oluşturan üç beceri ayrı ayrı ölçülerek puanlanmış ve analiz edilmiştir.

Ön testte deney grubu dakikada ortalama 59.48 kelime okurken kontrol grubu 70.78 kelime okumuştur. Son testte ise deney grubu 86.24 kelime okurken kontrol grubu 92.65 kelime okumuştur. İlk ölçümlerde kontrol grubu deney grubuna göre %34 daha fazla kelime okurken son ölçümlerde bu fark %7'ye kadar düşmüştür. Son ölçümlerdeki deney ve kontrol grubu arasındaki bu fark istatistiksel olarak anlamlı değildir. Fakat deney grubu kendi ortalamasını istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yükseltmiştir ve okuma hızını 27 kelime arttırmıştır.

İlk ölçüm sonuçlarına göre deney grubu okuduğu kelimelerin %92.13'ünü doğru okurken kontrol grubu %95.34'ünü doğru okumuştur. İlk ölçümlerde araştırma sürecinde incelenen sesli okuma akıcılığı becerilerinden birbirine en yakın sonuçlar doğruluk yüzdelerinde çıkmıştır. Diğer iki beceride de kontrol grubu belirgin olarak yüksektir. Son ölçümlerde ise deney grubu ortalama olarak %97.61 doğrulukla okurken, kontrol grubu %95.56 doğrulukla

okumuştur. Deney grubu ile kontrol grubu arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı olmamasına karşın görece deney grubu daha yüksek ortalama sahiptir. Ayrıca deney grubunun son test puanları ön test puanlarına nazaran istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yüksektir. Bu sonuçlar tekrarlı okuma çalışmalarının öğrencilerin okuma sürecinde doğruluk yüzdelerini arttırdığını göstermektedir.

Ayrıca yukarıdaki iki beceri dikkate alındığında kontrol grubunun normal müfredatın dışına çıkmadan geçirdiği on hafta sonrasında okuma hızı artarken doğruluk yüzdelerinde değişme olmamıştır.

Ön test sonuçlarına göre deney grubunun prozodik okuma ölçeğinden aldığı puan 7.44 iken, kontrol grubunun aynı testten aldığı ortalama puan 10.43'tür. Prozodik okuma ölçeğinden 8'in altında puan alanların okuma sürecinde prozodi bakımından sorun yaşadığı kabul edilmektedir (Yıldız vd., 2009). Ön test sonuçlarına göre deney grubunun genelinde prozodik okuma sürecinde sorun yaşadığı ifade edilebilir. Son test sonuçlarına göre ise deney grubunun ortalama puanı 14.04 iken, kontrol grubunun ortalama puanı 11.08'dir. Deney grubu hem kendi puanlarına hem de kontrol grubuna göre ortalamasını istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yükseltmiştir. Bu sonuçlara göre tekrarlı okuma çalışmalarının öğrencilerin prozodik okuma becerilerini geliştirdiği görülmektedir. Ayrıca deney grubunun 10 haftalık sürede puan ortalamasını %100 arttırması tekrarlı okuma çalışmalarının prozodik okuma becerisi açısından verimliliğini göstermektedir.

Grupların sessiz okuma akıcılığı ölçeğinden aldıkları puanlar incelendiğinde ön testte deney grubu 25.28, kontrol grubu 26.39 ortalama sahiptir. Son test sonuçlarına göre ise deney grubunun ölçekten aldığı ortalama puanı 46,72, kontrol grubununki ise 35.17 çıkmıştır. Analiz sonuçlarına göre deney grubunun sessiz okuma akıcılığı ölçeğinden aldığı puan kontrol grubuna göre yüksektir ve bu fark istatistiksel olarak anlamlıdır. Yani tekrarlı okuma çalışmalarının bireylerin sessiz okuma akıcılıklarını geliştirmeye olumlu yönde etkisi bulunmaktadır.

Sessiz okuma akıcılığını ölçme sırasında öğrencilerin okuma sürecine motive olmaları, dikkatlerini metne yoğunlaştırmaları ve kelime hazinelerinin gelişmiş olması önemlidir. Ölçekten aldıkları puanlar karşılaştırıldığında deney grubunun okuma sürecindeki bu değişkenleri de geliştirdiği söylenebilir.

Ayrıca ölçümler sırasında öğrencilerin sessiz okuma akıcılığını ölçme çalışmalarına daha istekli olduğu ve bu ölçmeleri sıkılmadan yaptıkları gözlenmiştir.

İlk ölçümlerde tüm becerilerde kontrol grubunun puanları yüksek çıkmıştır. Fakat son ölçümlerde okuma hızı hariç diğer becerilerin hepsinde deney grubunun ortalaması yüksektir.

Araştırma grupları dördüncü sınıf öğrencilerinden seçilmiştir. Böylelikle elde edilen veriler ilköğretim basamağının sonunda olan öğrencilerin mevcut durumunu göstermektedir. Kontrol grubu öğrencileri normal müfredatın dışına çıkmadığı için kontrol grubunun puanları daha geçerli bilgiler vermektedir. Buna göre ilköğretim basamağını bitiren öğrenciler okuma sürecinde 92.65 hız, %95.56 doğruluk, 11.08 prozodi becerilerine sahiptir ve sessiz okuma ölçeğinden 35.17 puan almışlardır.

Tartışma

Araştırmada tekrarlı okuma çalışmalarının 4. sınıf öğrencilerinin sesli ve sessiz okuma akıcılığını geliştirmeye etkisi incelenmiştir. Literatüre bakıldığında aynı beceriler üzerinde yapılmış benzer araştırmalar bulunmaktadır. Bu kısımda araştırma sonuçlarının literatürdeki diğer araştırmalarla benzer ve farklı yönleri tartışılacaktır.

Araştırma sonucunda deney grubunun %97.61 doğrulukla dakikada 86.24 kelime, kontrol grubu ise %95.56 doğrulukla 92.65 kelime okumaktadır. Prozodik okuma ölçeğinden deney grubu 14.04 puan alırken kontrol grubu 11.08 puan almıştır. Yıldız ve diğerleri (2009), 4. sınıf öğrencileri üzerinde yaptıkları araştırmada öğrencilerin dakikada 87.18 kelime okuduklarını ve prozodik okuma ölçeğinden 8.97 puan aldıklarını ifade etmişlerdir. Baştuğ (2012), ilköğretim birinci kademedeki öğrencilerin akıcı okuma becerilerinin incelediği araştırmasında 4. Sınıf öğrencilerinin %93.13 doğruluk ortalamasıyla dakikada 78.94 kelime okuduğunu ve prozodik okuma ölçeğinden 1.77 puan aldıklarını ifade etmiştir. Sonuçlar genellikle birbirine yakın çıkmıştır. Prozodik okuma becerisindeki farklılık araştırmacıların farklı ölçekler kullanmasından kaynaklanmaktadır.

Sessiz okuma akıcılığı ölçeğinden deney grubu öğrencileri 46.72 puan alırken, kontrol grubu öğrencileri 35.17 puan almışlardır. Çetinkaya (2013), sessiz okuma akıcılığı üzerinde yaptığı araştırmasında 4. sınıf öğrencilerinin aynı ölçekten 25.98 ortalamaya sahip olduğunu ifade etmiştir. Sonuçlar arasında tutarsızlık varmış gibi gözükmektedir. Fakat deney ve kontrol

grubunun ilk ölçüm sonuçları düşünüldüğünde (deney=25.28, kontrol=26.39) iki araştırma birbiriyle aynı sonuçları vermiştir. Son test puanları arasındaki farklılık deney grubunun tekrarlı okuma çalışmalarıyla sessiz okuma akıcılığını geliştirdiğini göstermektedir.

Deney grubunun son testten aldığı puanlar, tekrarlı okuma çalışmalarının öğrencilerin sesli ve sessiz okuma akıcılıklarını geliştirdiği kanıtlamaktadır. Benzer olarak Musti-Rao ve diğerleri (2009) 4. sınıf, Kaman (2012) 3. Sınıf, Lo ve diğerleri (2011) 2. sınıf öğrencileri üzerinde yaptıkları araştırmalarda tekrarlı okuma çalışmalarının öğrencilerin sesli okuma akıcılığını geliştirdiğini ifade etmişlerdir. Therrien (2004)'in yaptığı meta-analiz çalışması bu sonuçları destekler niteliktedir. Araştırmada özel öğrenme güçlüğü olsun veya olmasın tekrarlı okuma çalışmalarının öğrencilerin sesli okuma akıcılığını geliştirdiği görülmüştür.

Roundy ve Roundy (2009), tekrarlı okuma çalışmalarının sesli okuma akıcılığına etkisini inceledikleri araştırmayı farklı sosyo-kültürel çevreden gelen çocuklarla yapmışlardır. Araştırma sonucunda ortaokul öğrencilerinin tekrarlı okuma çalışmaları sayesinde okuma hızlarını, doğruluk yüzdelerini, prozodilerini, benlik saygılarını ve kendilerine olan güvenlerini geliştirdikleri gözlenmiştir. Ayrıca Swain ve diğerleri (2013), ön dinleme yapmanın ve tekrarlı okumanın sesli okuma akıcılığını geliştirmede etkili olduğunu ifade etmişlerdir. Tekrarlı okumayla öğrencilerin dakikada 82 kelimeden 104 kelimeye çıktığı görülmüştür.

Araştırmada tekrarlı okuma çalışmaları normal zekaya sahip ve herhangi bir öğrenme güçlüğü bulunmayan öğrencilerle yapılmıştır. Fakat ilgili araştırmalar incelendiğinde tekrarlı okuma çalışmaları engelli olan veya özel öğrenme güçlüğüne sahip öğrencilerle de yapılmaktadır. Strickland ve diğerleri (2013), 2001 ile 2011 yılları arasında öğrenme güçlüğü olan öğrencilerle yapılan 19 araştırmayı incelemiştir. Araştırma sonucunda tekrarlı okuma çalışmalarının öğrencilerin sesli okuma akıcılığı ve anlama becerilerini geliştirdiği görülmüştür. Ayrıca Schirmer ve diğerleri (2009), tekrarlı okuma çalışmalarının ilköğretim düzeyindeki işitme engelli öğrenciler üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin sesli okuma akıcılığı gelişmiştir fakat anlama becerileri gelişmemiştir. Bu durumun işitme engelli öğrencilerin seslendirdikleri kelimelerin anlamlarını bilmemesinden kaynaklandığı düşünülmektedir.

Kaman (2012) tekrarlı okuma çalışmalarının kız öğrencilerde daha etkili olduğunu ifade ederken Baştuğ (2012)'a göre okuma becerilerinde cinsiyet anlamlı bir farklılık oluşturmamaktadır. Arslan (2013), okumadaki cinsiyetin rolünü araştıran makaleleri analiz

etmiştir. Araştırmasında analiz ettiği makalelerden %69.2'si bayanlar lehine, %3.8'i erkekler lehine fazlalık olduğunu ve %26.9'u bayanlar ve erkeklerin okuma başarılarında farklılık olmadığını ifade etmektedir. Ayrıca araştırmaların çoğunluğu farklılığın nedenini açıklayamamaktadır.

Öneriler

Bu kısımda ilgili literatürü genişletmek ve tekrarlı okuma çalışmalarını okuma becerilerini geliştirirken daha yararlı kullanabilmek için öneriler sunulmuştur.

Öğretmenlere yönelik öneriler:

- Okuma becerilerini geliştirmek için sınıfta akıcı okumayı geliştirme stratejilerinden tekrarlı okuma çalışmaları kullanılmalıdır.
- Okuma sürecinde ve sonrasında öğrencilerin okuma becerilerine yönelik (doğruluk, hız, prozodi, anlama, vs.) dönüt verilmelidir. Genel ifadelerden kaçınılmalıdır.
- Okuma alanında yapılan araştırmalar takip edilmelidir. Öğretmen olarak alanıyla ilgili yeni uygulamalardan haberdar olmalı ve imkanlar çerçevesinde sınıfta uygulamalıdır.
- Öğrencilere yönelik olarak her zaman destekleyici, cesaretlendirici ve yönlendirici olmalıdırlar.

Bakanlığa yönelik öneriler:

- Öğretmenler akıcı okumanın ne olduğunu ve nasıl geliştirilmesi gerektiğini bilmemektedir (Yıldırım vd., 2013). Üniversitelerle işbirliği yapılarak öğretmenlere akıcı okuma becerisinin kavramsal çerçevesi ve akıcı okumayı geliştirme çalışmaları hakkında bilgi verilmelidir.
- Türkçe kitaplarının düzenlenmesinde okuma akıcılığına yönelik araştırmalar dikkate alınmalıdır. Metinler, okuma akıcılığına yönelik beceriler düşünülerek yeniden ele alınmalıdır. Gerekirse metinlerin kenarına öğrencinin okuma seviyesini belirleyecek doğruluk, hız, prozodi ve anlama cetvelleri çıkarılmalıdır.
- Ülkemizin farklı bölgelerinde öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmek amacıyla okuma saatleri yapılmaktadır. Bu çalışmalar genel bir plan çerçevesinde yürütülerek daha planlı ve yararlı hale getirilmelidir.

- Ülke çapında araştırmalar yapılarak okuma becerilerine ait öğrencilerin genel profili çıkarılmalı ve Türkçe kitapları bu verilerle zenginleştirilerek düzenlenmelidir.

Araştırmacılara yönelik öneriler:

- Tekrarlı okuma çalışmaları üzerinde daha kalabalık gruplarla araştırma yapılmalıdır.
- Hangi tür metinlerin(öyküleyici, bilgilendirici, şiir) tekrarlı okuma çalışmaları için daha verimli olduğu araştırılmalıdır.
- Tekrarlı okuma çalışmalarının hangi seviyedeki öğrenciler için daha etkili olduğu araştırılmalıdır ve öğrencilerin okuma seviyelerine yönelik akıcı okumayı geliştirme stratejilerini kullanma haritaları çıkarılmalıdır.
- Tekrarlı okuma çalışmaların etkililiğini arttırmak için okuma sürecine etki eden çeşitli değişkenler üzerinde araştırma yapılmalıdır.
- Okuma becerileri sadece hız, doğruluk ve prozodi değildir. Tekrarlı okuma çalışmalarının öğrencilerin diğer okuma becerilerine yönelik etkileri de araştırılmalıdır.
- Daha pratik ölçümler için ölçekler sanal ortamlara aktarılmalı ve okuma bittiği anda dönüt verilmelidir.

Ayrıca velilere iyi okuyucunun kim olduğu ve öğrencilerin gelişmiş okuma becerisiyle hangi avantajları elde ettiği aktarılmalıdır. Veliler, öğrencilere birer okuyucu olarak model olmalı ve gerekirse evde öğrencilere model okuma yapmalıdır.

KAYNAKLAR

- Akyol, H. (2007). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi* (6. baskı). Ankara. Pegem Akademi.
- Akyol, H. (2010). *Türkçe öğretim yöntemleri* (3. baskı). Ankara. Pegem Akademi.
- Akyol, M. (2014). *Yapılandırılmış akıcı okuma yönteminin üçüncü sınıf öğrencilerinin akıcı okuma ile okuduğunu anlama becerilerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Niğde Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Niğde.
- Arslan, A. (2013). Okuma becerisi ile ilgili maddelerde cinsiyet değişkeni. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 2(2), 251-265.
- Ateş, S. ve Yıldız, M. (2011). Okumayı farklı yöntemlerle öğrenen ilköğretim üçüncü sınıf öğrencilerinin sesli okuma akıcılıklarının karşılaştırılması. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(1), 101-124.
- Ateş, S. ve Yıldırım, K. (2014). Sınıf öğretmenlerini okuma becerisine yönelik uygulamaları: strateji öğretimi ve anlama. *İlköğretim Online*, 13(1), 235-257.
- Başaran, M. (2013). Okuduğunu anlamamanın bir göstergesi olarak akıcı okuma. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(4), 2277-2290.
- Başaran, M. ve Ateş, S. (2009). İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin okumaya ilişkin tutumlarının incelenmesi. *GÜ, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(1), 73-92.
- Baştuğ, M. (2012). İlköğretim I.kademe öğrencilerinin akıcı okuma becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü*, Ankara.
- Baştuğ, M. ve Akyol, H. (2012). Akıcı okuma becerilerinin okuduğunu anlamayı yordama düzeyi. *AKU, 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.
- Bayat, S. ve Çelenk, S. (2015). İlköğretim birinci sınıf öğrencilerinin okuma yazma becerileri başarı düzeylerinin belirlenmesi. *İlköğretim Online*, 14(1), 13-28.
- Baydık, B., Ergül, C. ve Kudret, Z.B. (2012). Okuma güçlüğü olan öğrencilerin okuma akıcılığı sorunları ve öğretmenlerin bu sorunlara yönelik öğretim uygulamaları. *İlköğretim Online*, 11(3), 778-789.
- Beydoğan, H. Ö. (2012). Students' levels of using reading-comprehension strategies in relation to their proficiencies in reading fluently. *Eğitim ve Bilim*, 37(166), 3-13.
- Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (17. baskı). Ankara. Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (7. baskı). Ankara. Pegem Akademi.
- Çakıroğlu, O. (2012). Characteristics of supplemental reading classes in American public high schools. *İlköğretim Online*, 11(3), 702-713.
- Çayır, A. ve Ulusoy, M. (2014). Akıcılığı geliştirme programının ilkokul ikinci sınıf öğrencilerinin okuma ve anlama becerileri üzerindeki etkisi. *Cumhuriyet International Journal of Education – CIJE*, 3(2), 26-43.
- Çelik, C. E. (2006). Sesli ve sessiz okuma ile içten okumanın karşılaştırılması. *D. Ü. Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7, 18-30.
- Çetinkaya, Ç. (2013). A neglected skill: silent reading fluency. *International Journal of Academic Research*. 5(4), 475-480.
- Coşkun, E. (2002). Okumanın hayatımızdaki yeri ve okuma sürecinin oluşumu. *TÜBAR*, XI. Bahar, 231-244.
- Deeney, T. A. (2010). One-minute fluency measures: mixed messages in assessment and insruction. *The Reading Teacher*, 63(6), 440-450.

- Duran, E. ve Sezgin, B. (2012a). Rehberli okuma yönteminin akıcı okumaya etkisi. *GÜ, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(3), 633-655.
- Duran, E. ve Sezgin, B. (2012b). Yankılayıcı okuma yönteminin akıcı okumaya etkisi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(2), 145-164.
- Dündar, H. ve Akyol, H. (2014). Okuma ve anlama problemlerinin tespiti ve giderilmesine ilişkin örnek olay çalışması. *Eğitim ve Bilim Dergisi* 39(171), 361-377.
- Elbir, B. ve Bağcı, C. (2013). Birinci ve ikinci kademe okuma eğitimi üzerinde yapılan lisansüstü çalışmaların değerlendirilmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Türkçenin Öğretimi Özel Sayısı*, 6(11), 229-247.
- Erkan, S. (2011). Farklı sosyoekonomik düzeydeki ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin okula hazır bulunuşluklarının incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40, 186-197.
- Güneş, F. (2012). Okuma ve zihni yönetme. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(18), 1-15.
- Güven, A.G. ve Cangökçe, Ö. (2006). Sağlıklı yetişkinlerde okuma ve fonemik – harf akılcılığı üzerinde eğitim düzeyi ve cinsiyetin rolü. *Türk Psikoloji Dergisi*, 21(57), 109-120.
- Hudson, R. F., Lane, H. B. and Pullen, P. C. (2005). Reading fluency assessment and insruction: What, why and how?. *The Reading Teacher*, 58(8), 702-714.
- İlhan, C. (2014). *SQ3R akıcı okuma stratejisinin ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin fen ve teknoloji dersi akademik başarıları, problem çözme becerileri ve fen tutumlarına etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırşehir.
- Kaman, Ş. (2012). *Akıcı okuma stratejilerini kullanmanın ilköğretim üçüncü sınıf öğrencilerinde okuma becerisini geliştirmeye etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırşehir.
- Kaman, Ş. ve Şahin, A. (2013). İlköğretim üçüncü sınıf öğrencilerinin okuma düzeylerinin geliştirilmesinde akıcı okuma stratejilerini kullanmanın etkisi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi Türkçe Öğretimi Özel Sayısı*, 6(11), 639-657.

- Karabağ, E. (2010). Eğitim bilimleri doktora tezlerinde kullanılan araştırma modelleri: nitelik düzeyleri ve analitik hata tipleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 16(1), 49-71.
- Karabay, A. ve Kayıran, B.K. (2010). İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerileri ve okumaya ilişkin tutumları arasındaki ilişki. *Ç.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(38), 110-117.
- Keskin, H. K. ve Baştuğ, M. (2012). Akıcı okuma becerileri ile anlama düzeyleri(basit ve çıkarımsal) arasındaki ilişki. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi(KEFAD)*, 13(3), 227-244.
- Kekin, H.K., Baştuğ, M., Akyol, H. (2013). Sesli okuma ve konuşma prozodisi: ilişkisel bir çalışma. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2), 168-180.
- Kostewicz, D. E. and Kubina, R. M. (2010). A comparison of two reading fluency methods: repeated readings to a fluency criterion and interval sprinting. *Reading Improvement*, 47(1), 43-63.
- Kotaman, H. (2008). Türk ana babalarının çocuklarının eğitim öğretimlerine katılım düzeyleri. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, XXI (1), 135-149.
- Lo, Y., Cooke, N. L. and Starling, A. L. P. (2011). Using a repeated reading program to improve generalization of oral reading fluency. *Education and Treatment of Children*. 34(1), 115-140.
- MEB. (2009). *İlköğretim Türkçe dersi (1-5.sınıflar) öğretim programı ve kılavuzu*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- MEB. (2014). *Türkçe Öğretmen Kılavuz Kitabı* (5. baskı). Ankara. Başak.
- Musti-Rao, S., Hawkins, R. O. and Barkley, E. A. (2009). Effect of repeated readings on oral reading fluency of urban fourth-grade students: implications for practise. *Preventing School Failure*, 54(1), 12-23.
- Öz, E.ve Öz, S. (2013). *4. Sınıf Türkçe Ders Kitabı*. Ankara. Bilim ve Kültür.
- Özkara, Y. (2010). Okuma güçlüğü olan öğrencilerin okuma düzeylerinin geliştirilmesine yönelik bir uygulama. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal bilimler Enstitüsü Dergisi*, (5), 109-119.

- Piper, L. E. (2010). Parent involvement in reading. *Illinois Reading Council Journal*, 38(2), 48-51.
- Rasinski, T.V. (1990). Effects of repeated reading and listening-while-reading on reading fluency. *Journal of Educational Research*, 83, 147-150.
- Rasinski, T. V. (2004). Creating fluent readers. *Educational Leadership*, 61(6), 46-51.
- Rasinski, T. V. (2006). Reading fluency instruction: moving beyond accuracy, automaticity and prosody. *The Reading Teacher*, 59(7), 704-706.
- Reutzel, D. R. (2009). Reading fluency what every SLP and teacher should know. *The ASHA Leader*, 14, 10-13.
- Roundy, A. R. and Roundy, P. T. (2009). The effect of repeated reading on student fluency: does practice always make perfect?. *International Journal of Social Sciences*, 4(1), 54-59.
- Sallabaş, M. E. (2008). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumları ve okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişki. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(16), 141-155.
- Schirmer, B.R., Therrien, W.J., Schaffer, L. and Schirmer, T. N. (2009). Repeated reading as an instructional intervention with deaf readers: effect on fluency and reading achievement. *Reading Improvement*, 46(3), 168-177.
- Strickland, W. D., Boon, R. T. and Spencer, V. G. (2013). The effects of repeated reading on the fluency and comprehension skills of elementary-age students with learning disabilities (LD), 2001-2011: a review of research and practice. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, 11(1), 1-33.
- Seçkin, Ş. (2012). *Okuma güçlüğü olan ve olmayan ilköğretim öğrencilerinin okuma akıcılıkları*. Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Swain, K. D., Leader-Janssen, E. M. and Conley, P. (2013). Effects of repeated reading and listening passage preview on oral reading fluency. *Reading Improvement*, 50(1), 12-18.
- Temur, T., Pilten, G., Şahin, A. ve Demir, E. (2011). *İlk okuma ve yazma öğretimi* (2. baskı). Ankara. Pegem Akademi.

- Therrien, W. J. (2004). Fluency and comprehension gains as a result of repeated reading. *Remedial and Special Education*, 25(4), 252-261.
- Ulu, M. ve Başaran, M. (2013). Video öz değerlendirme tekniğinin akıcı okuma becerisinin gelişimine etkisi. *Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Sosyal Bilimler Dergisi*, (38), 1-10.
- Ulusoy, M., Dedeoğlu, H. ve Ertem, İ. S. (2011). Öğretmen adaylarının akıcı okumanın eğitimi ve değerlendirilmesine yönelik algıları. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(40), 46-58.
- Ulusoy, M., Ertem, İ. S. ve Dedeoğlu, H. (2011). Öğretmen adaylarının 1-5. Sınıf öğrencilerine yönelik hazırladıkları sesli okuma kayıtlarının prozodi yeterlikleri açısından değerlendirilmesi. *GÜ, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(3), 759-774.
- Uzunkol, E. (2013). Akıcı okuma sürecinde karşılaşılan sorunların tespiti ve giderilmesine yönelik bir durum çalışması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1), 70-83.
- Yıldırım, K., Çetinkaya, Ç. ve Ateş, S. (2013). Akıcı okumaya yönelik öğretmen bilgisi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitü Dergisi*, 10(22), 263-281.
- Yıldırım, K., Turan, S., Bebek, N. (2012). Akıcı okumayı geliştirme dersi: farklı bir dil ve sosyokültürel kontekstte etkililiği. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi* 3(9), 40-58.
- Yıldız, M. (2013). Okuma motivasyonu, akıcı okuma ve okuduğunu anlamanın beşinci sınıf öğrencilerinin akademik başarılarındaki rolü. *İnternational Periodical For The Languages*. Volume 8(4), 1461-1478.
- Yıldız, M., Yıldırım, K., Ateş, S. ve Çetinkaya, Ç. (2009). An evaluation of the oral reading fluency of 4th graders with respect to prosodic characteristic. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*. [Online]. 6(1), 353-360. <http://www.insanbilimleri.com>. Sayfasından erişilmiştir.
- Yılmaz, M. (2008). Kelime tekrar tekniğinin akıcı okuma becerilerini geliştirmeye etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(2), 323-350.
- Wanzek, J., Otaiba, S. A. and Petscher, Y. (2014). Oral reading fluency development for children with emotional disturbance or learning disabilities. *Exceptional Children*, 80(2), 187-204.

EKLER



Ek.1 Çok Boyutlu Akıcılık Ölçeği

Boyut	1	2	3	4
A. İfade ve Ses Düzeyi	Okurken sesinde az ifade veya heves vardır. Adeta sözcükleri sadece söylemiş olmak için okur. Metni doğal şekilde okumak için az çaba gösterir. Düşük sesle okuma eğilimindedir.	Bazı ifade özellikleri vardır. Metnin bazı bölümlerinde sesini doğal konuşmaya yakın kullanır ancak diğer bölümlerde bunu yapmaz. Genellikle sözcükleri söylemek üzerine odaklanır. Halen düşük sesle okur.	Metnin büyük kısmında sesi doğal konuşmaya benzer. Arada bir ifadesiz okumaya geçer. Metin boyunca ses düzeyi genellikle uygundur.	Metin boyunca iyi ifade ve heves ile okur. Doğal şekilde okur. İfade ve ses düzeyi metni yorumlamasına göre değişir.
B. Sözcük Öbekleri	Okuma monotondur ve sözcük öbeği sınırı anlayışı düşüktür, sıkça sözcük-sözcük okur.	Sıkça kullanılan iki ve üç sözcüklük öbekler kopuk okuma izlenimi verir; uygun olmayan vurgulama ve tonlama nedeniyle tümce	Ara vermeden okuma, tümce ortasında nefes almak için ara verme ve muhtemelen biraz kopukluk karışımı vardır; vurgulama/tonlama makuldür.	Genellikle sözcük öbekleri iyidir, çoğunlukla yantümce ve tümce üniteleri kullanır, ifadeye yeterince dikkat eder.

		ve yantümce bitişlerini göstermekte başarısızdır.		
C. Pürüzsüzlük	Sıkça uzun aralar, tereddütler, yanlış başlangıçlar, sesin azalarak kesilmesi, tekrarlar ve/veya birden fazla deneme görülür.	Metinde, uzun aralar, tereddütler vb'nin daha sık görüldüğü ve okumayı bozduğu birkaç “sorunlu nokta” vardır.	Belirli sözcük ve/veya yapıların neden olduğu zorluklar nedeniyle pürüzsüzlükte bazı kesintiler görülür.	Arada bir kesilen okuma genelde pürüzsüzdür ancak sözcük ve yapı zorlukları çoğunlukla kendi kendini düzeltme yoluyla çabukça çözülür.
D. Hız (minimal bozulma olan bölümlerde)	Yavaş ve zorlanarak devam ediyor.	Orta derecede yavaş.	Hızlı ve yavaş okumanın düzensiz bir karışımı.	Sürekli olarak konuşma biçiminde.

Ek.2 Ön Test Ölçümleri Yapılan Metin

DEDEMİN KÖYÜ

Mahmut dedem, Reyhanlı'dan birkaç kilometre uzaklıktaki Haran köyünde yaşırdı ninemle birlikte. Geniş bir avlu içindeki evi üç oda, mutfak ve ahırdan oluşmuştu. Odalar, her zaman temizdi. Yer minderleri, sedirlerin üstündeki renk renk yastıklar pırıl pırıldı. Mutfaktaki ocak, sürekli tüterdi. Duvarlardaki raflarda tencereler, tabaklar, tepsiler dururdu. Hepsi kalaylı, ayna gibi. Tüten ocağın yanında yemek yerken zevkle izlerdim bu gereçleri. Ya da odalardan birine gider, sedire oturur, küçük penceresinden köyün meydanına bakardım. Kazlar tıslayarak yürür, tavuklar eşelenir, hindiler “Dünyaları ben yarattım.” der gibi kurumlanırdı. Hava kararınca tarlalardan dönen köylüler, usulcacık evlerine çekilirlerdi. Akşam yemeğinin koşturmacası başlar, ocaklar tüterdi. Köyün tek bakkalının kör sahibi de kapısına kilit vururdu. Havanın karardığını, köylülerin evlerine çekildiğini nasıl anlar, diye şaşırdım. Artık hiç kimsenin kalmadığı köy meydanını geçer, dar sokaklardan birine girerdi evine doğru.

Yaz aylarında İskenderun'dan Reyhanlı'ya giderdik, amcamların evine. Orada bir ay kaldıktan sonra köye, dayımın çiftliğine geçerdik. Ben, dayımların evinde bir gece kalır, ertesi gün dedemin evine giderdim. Ninem, kekik ve bal kokardı. Dedem, beni kollarına aldığı gibi ahıra götürür, atlarını gösterirdi:

— Beğen bir tane bakalım, derdi.

Beğendiğim ata biner, birlikte köy yolunda koştururduk. Dedem köyde, civar köylerde, kasabada kazandığı yarışlarla ünlenmişti. Onun kadar iyi ata binen yoktu. Beni de yetiştirmişti. Bana, “Yürümeyi bilmezken ata bindirirdim seni.” derdi.

Ninem, beni at sırtında görünce endişelenir, başıma bir şey gelmesinden korkardı. Ben, dedemle birlikte at koştururken ninem de sıkıntısını dağıtmak için tarlaların yolunu tutardı. Ninem, kahvaltıda hep çorba yapardı. Şehir yaşamının, yiyeceklerinin içimi kuruttuğunu söyler, iyi beslenmem için ne yapacağını şaşırdı. Sabahları çorba içmeye alışkın olmayan ben, uzun süre çorba kâsesinin başında beklerdim. Elim, bir türlü kaşığa gitmezdi. “Canım çay içmek, peynir yemek istiyor.” diyemezdim. Ninem, sevgi dolu gözlerle beni izler, elimin kaşığa gitmediğini görünce “Hadi Pemracığım!” derdi. “Çorbanı iç de yüzüne renk gelsin.” Kısacası dedemi, ninemi, atları çok özledim. Tatilin bir an önce gelmesini istiyorum.

Tülay FERAH

(Düzenleme yapılmıştır.)

Ek.3 Birinci Haftaya Ait Çalışma Metni

AYŞEGÜL

Hatay sırtlarında, çamlar altındayım. Benim altımda da bin metre aşağıda İskenderun Ovası, güneş altında dümdüz yatıyor. Serinlik, gölgelik içinde kızgın yerlere hayretle bakıyorum. Aşağıda sıcaktan bunalmış, güneşten usanmış insanların varlığına inanamıyorum.

Buraları çok ağaçlı, sulak, meyveli ve serindir. İşte bir pınar başındayım. Oluğun altına bir sepet iri, olgun, renkli şeftali koymuşlar. Başı yemenili, saçları iki örgü, ayağı takunyalı, sarışın bir köylü kızı bana sordu:

— Yer misin amca?

Aldım. Ne serin, ne kokulu, ne tatlı şeftali bunlar! Bana şeftali ikram edene baktım. Ne güzel kız!

— Yavrum, şu görünen köyün adı nedir?

— Müftüler.

— Daha ötede neresi vardır?

— Nergislik.

— Ya bu suya ne derler?

— Zerdali oluk.

— Şu yukarıdaki dağ?

— Kınalıtepe.

— Şu yol nereye gider?

— Derebahçe'ye.

Ne güzel isimler! Burası meyveler diyarı. Şeftaliler, erikler, kıvılcıklar etrafımı kaplıyor. Çiçekleri de öyle: Nergisler, kınalar, küpeler ve yıldızlar... Sonra her evin pencerelerinde fesleğenler, fesleğen saksıları...

— Kızım, o başına taktığın kırmızı çiçeğin adını bilir misin?

— Bilirim: Kadife.

— Bu su kenarında açan beyaz çiçekler?

— İnci çiçeği.

— Ya senin adın nedir?

Utandı, usulca:

— Ayşegül, dedi.

Burada meyveler, çiçekler, ağaçlar, isimler, hepsi, her şey güzel. Ya Ayşegül? Hepsinden daha güzel. Ayşegül, takunyalarını sürterek kadife ve inci çiçekleri arasında kayboldu. Arkasından baktım. İçimden şöyle söyleniyordum:

— Küçük Ayşegül; cici, şirin, şen Ayşegül; güzel Ayşegül!

Millet sevgisini insan, böyle minimini bir isimde ve küçük bir köylü kızının yüzünde duyuyor.

Refik Halit KARAY

(Düzenleme yapılmıştır.)



Ek.4 İkinci Haftaya Ait Çalışma Metni

PERİ BACALARI

Sevgili çocuklar, yolda giderken “petrol” sözünü duyar duymaz gözümü açtım. Yoksa biz, Ürgüp ve Göreme’deki eski eserleri görmeye giderken petrol mu bulmuştuk? Meğer bizim taka, bir benzin istasyonunda durmuş, ikmal yapıyormuş.

Çevreye baktım, şaşırdım. Gördüklerim düştten de öte bir şeydi. Nasıl anlatsam?

Kıraç, tepelik bir arazidesiniz. Çevrenizde kocaman vapur bacalarına benzeyen hafif koni biçiminde açık renkli kayalar var. Bunlara “peri bacaları” deniliyor. Bunların üst uçlarında birer de yassı şapkaları var. Kumlu ve killi arazide yağışların toprağa oldukça dik indikleri yerlerde sel suları, bu toprakları sürekli oymuş. Kalan taşlık topraklar da birer baca biçimini almış. Bu olağanüstü yerlerin bir bölümü de ev olarak kullanılıyor.

İşte Ürgüp’teyiz. Burada evlerin çoğu oyulmuş. Bazılarında halı tezgâhları var. Ünlü Ürgüp halıları burada dokunuyor. Biz, renklerine doyum olmayan bu halıları ve halı dokuyan genç kızları hayranlıkla izliyoruz.

Yapılardan bazıları hem ev hem de depo olarak kullanılıyor. Kuru üzümler, bu depolarda saklanıyor. Ayrıca başka bölgelerden buraya depolanmak üzere gönderilen meyveler olduğunu da duyuyoruz; limon gibi.

Can, üzüm turşusundan söz ediyor. Turşuyu hepimiz tadıyoruz ve lezzetini hiçbir zaman unutmayacağımızı birbirimize söylüyoruz. Size de salık veririm. Doğrusu, nefis.

Göreme yolunda yumuşak kayaların içine oyulmuş gözetleme yerlerinin şimdi güvercinliklere dönüştüğünü görüyoruz. Avcılar’da peri bacalarının en görkemlilerini gördük. Ev olarak kullanılan bacalardan birinde ev sahibi ile birlikte perili kahve bile içtik.

Nevşehir’in en ilginç köşelerinden biri, kuşkusuz Göreme. Burada peri bacalarının eski dönemlerde yalnız barınak olarak değil, aynı zamanda mağara kiliseleri olarak kullanıldığını gördük. Günümüzde film yapımcıları için ideal bir yer olan Göreme, Hristiyanlığın ilk çıktığı eski çağlarda da ideal bir yerleşme bölgesi olmuş. Hristiyanlar, bu doğal yapıların içlerini kimi zaman genişleterek, kimi zaman da evleri kiliseye çevirerek kendilerine, dinlerini özgürce uygulayabilecekleri bir bölge oluşturmuşlar. Ne var ki buraya sonradan gelenler, bu kiliselerin bir bölümünü yok etmişler, bir bölümünü de değişikliğe uğratmışlar. Ben, kiliselerden en çok Yılanlı Kilise’yi sevdim. Taştan yemekhanesi, masaları ve taştan sıralarıyla biraz yatılı okula benzettim.

Arkadaşım, “Peki, ben şimdi sizi saklı bir kente götürürsem bana ne verirsiniz?” demez mi. O kadar şaşırdım ki hiçbir söz veremedik. Bir de baktım ki Derinkuyu’ya gelmiştik bile. Burada altı kat yerin dibine oyulmuş bir kent vardı. Enis’in belleği çok güçlü olduğu için bizi yiyecek depolarına, savunma yerlerine götürüp gezdirdi. Daha sonra bizi herhangi bir eve girer gibi bir yapıya sokan Enis, buranın dünyanın ilk akıl hastanesi olduğunu söyledi.

Şimdi de Kaymaklı’dayız ve başka bir yeraltı kentinin giriş katında limonatalarımızı yudumluyoruz.

Göreme’den sonra hepimiz Eskişehir’e gitmek, ünlü ozan Yunus Emre’nin mezarını görmek, lüle taşından yapılmış ürünlerini incelemek istiyoruz. Ama Konya bile şu anda bizim batımızda. Buna karşılık biz hep doğuya gitmek üzere yola çıktık.

Walt DISNEY (VOLT DİSNEY)

(Düzenleme Yapılmıştır.)



Ek.5 Üçüncü Haftaya Ait Çalışma Metni

YURT TÜRKÜSÜ

Güzel yurdum, dağlarını
Uzaktan göresim gelir
Keskin esen yellerine
Kendimi veresim gelir.

Gözümde tüter damların,
Sakız kokulu çamların,
Türkü söyler akşamların,
Bana kendi sesim gelir.

Su içtim kaynaklarından,
Gölgelerinde uyudum.
Kuşlarının söylediği
Şen türkülerle büyüdüm.

Ninniyle salladın beni,
Şefkatle kolladın beni,
Sevginle bağladın beni,
Güzel yurdum, güzel yurdum.

Vasfi Mahir KOCATÜRK

Çocuklar İçin Şiir Dünyası (hızl.: Ali Ferhan Oğuzkan)

Ek.6 Dördüncü Haftaya Ait Çalışma Metni

ATATÜRK'ÜN RESMİ

Kürsünün üstünde bir resim:

Gözleri denizlerden mavi,

Bakışları güneşlerden sıcak.

Bu resimle başlar bizim günümüz.

Karşımızda Atatürk'ü gördükçe

Kıvançla dolar taşar gönlümüz.

Öğretmenimizin kürsüde

Verdiği dersi,

Dinler bizimle birlikte

Atatürk'ün resmi.

Çalışkanız, çünkü

Çalışınca

Bakarız, Atatürk güldü.

Bir yanlışlık yapsak,

Bulutlanır gözleri.

Anlarız, Atatürk üzüldü.

Behçet NECATİGİL

Çocuklarımıza Şiirler

Ek.7 Beşinci Haftaya Ait Çalışma Metni

ÇAĞDAŞ YAŞANTI

Atatürk'ün askerlik ve siyasi hayatı, başarılarla doludur. O, daha askerî lisedeyken vatan ve millet sorunlarıyla ilgilendi.

Harp Okulunda okurken padişahın ülkeyi iyi yönetemediğini gördü. O yıllarda Osmanlı Devleti, girdiği her savaşta yeniliyordu. Türk milleti, baskı altında ve yokluk içinde yaşıyordu. Atatürk, vatanın ve milletin içinde bulunduğu bu duruma çok üzüldü, kurtuluş çareleri arıyordu.

Atatürk, 5. Ordu emrinde yüzbaşı rütbesi ile çalışırken arkadaşları ile birlikte Şam'da "Vatan ve Hürriyet" adında bir dernek kurdu. Bu derneği kısa sürede geliştirdi, başka şehirlerde şubelerini açtı.

Atatürk, Selânik'teki 3. Orduya tayin edilince Vatan ve Hürriyet derneği, İttihat ve Terakki derneği ile birleşip büyüdü. İttihat ve Terakki derneğinin baskısıyla padişah 1908'de II. meşrutiyet yönetimini kurmak zorunda kaldı.

Atatürk, askerî alandaki en önemli başarısını, Çanakkale'de gösterdi. Düşmanları, Çanakkale Boğazı'ndan geçirtmedi.

Birinci Dünya Savaşı'nın sonunda Mondros Ateşkes Antlaşması imzalanınca İstanbul, düşmanlar tarafından işgal edildi. Yunanlılar, İzmir'e asker çıkarttı. Antalya ve Konya'yı İtalyanlar; Adana, Gaziantep, Kahramanmaraş ve Şanlıurfa'yı Fransızlar işgal etti. Rumlar Trabzon'da, Ermeniler Doğu Anadolu'da devlet kurmaya çalıştılar. Böylece Türk yurdu Anadolu, düşmanlar tarafından paylaşılıyor, Türk milletin bağımsızlığı elden gidiyordu.

Atatürk, yurdumuzu ve milletimizi, içinde bulunduğu bu kötü durumdan kurtarmak için 19 Mayıs 1919 tarihinde Samsun'a çıktı. Samsun'dan Havza'ya, oradan Amasya'ya geçti. Yurdun her tarafına gönderdiği yazılarla Türk milletini savaşa hazırladı. Erzurum Kongresini topladı. Kongrede vatanın parçalanmaz bir bütün olduğuna, Türk milletin, vatani düşmanlardan temizleyinceye kadar çarpışmaya devam edeceğine karar verildi. Kurduğu düzenli ordunun başına geçti. Kurtuluş Savaşı'nı

kazanarak yeni bir Türk devleti kurdu.

Atatürk'ün düşünce hayatı, akıl ve bilime dayanır. O, aklın ve bilimin kabul edemeyeceği hiçbir şeye inanmazdı. Doğruları, akılcı ve bilimsel yaklaşımlarla arayıp bulurdu. Atatürk, bu konuda şöyle dedi: "Dünyada her şey için, medeniyet için, hayat için, başarı için en gerçek yol gösterici bilimdir, fendir."

Akıl ve bilime inanan Atatürk, savaşı sevmezdi. Bunun için "Yurtta sulh, cihanda sulh." ilkesini benimsedi. Vatanına, milletine zarar vermeyen her ülke ile dayanışma ve barış içinde yaşamak istedi.

Başarılı bir asker olan, akıl ve bilime inanan, barışı seven Atatürk, çağdaş bir devlet kurdu. Biz, bugünkü çağdaş yaşantımızı Atatürk’e borçluyuz.

Hüseyin Hüsnü TEKİŞİK - Sezgin ALPASLAN

İlkokullarda Atatürkçülük

(Düzenleme yapılmıştır.)



Ek.8 Altıncı Haftaya Ait Çalışma Metni

DOST IRMAK

Bütün hayatı boyunca Levent; annesi, babası ve üç küçük erkek kardeşiyle birlikte ırmak kenarında yaşamıştı. Levent, babasının balık ağlarını beklerken hep bu ırmağın kaynağını düşünüyordu. Ağların dibinde, Levent'in tam ayağının altında ırmak, çok derin ve genişti. Onun, ötelerden ufak bir dere şeklinde güçsüz aktığına inanmanın imkânı yoktu.

Balık ağlarının başında sabırla bekleyen Levent; ırmağa, çok sevdiği annesi, babası kadar alışmıştı. Babası, ora ahalisinin çoğu gibi balıkçı değil çiftçiydi. Tepede oturan ailelerin hepsi çiftçiydi. Onların da tıpkı Leventler gibi balık ağları, balık takımları vardı. Bu ağları ya çocuklar ya da tarlada çalışamayan büyük babalar beklerdi.

Levent, oturduğu alçak, bambu iskelesinde doğrularak bütün hızıyla ipe asıldı. Ağ, yavaş yavaş yükseldi. Çoğu zaman içinde hiçbir şey bulunmazdı. Bazen ağa çok küçük balıklar takılırdı. İki üç günde bir, büyük balıkların düştüğü de olurdu. Fakat şimdi ağa ufakık sazan balıkları yakalanmıştı. Levent, eğilerek balıkları kepçeyle ağdan topladı. Annesi, bunları ince bambu çubuklarıyla bir tahtaya çiviler, güneşte kuruturdu. Sabah kahvaltısında pirinç yemeğine katık yapardı.

Babası, her zaman sözlerine şunları eklerdi:

— Görüyorsunuz ya, Dost Irmak'ın kenarında yaşamak ne kadar faydalı. Kovalarımızı doldurduk mu tarlalarımızı sulayacak bol bol su çekeriz. Ağlarımızı serdik mi karnımızı doyuracak çeşit çeşit balıklar tutarız. Dost Irmak, bizi beslemek için tam yüz vadiden su topluyor.

Levent bunları duyunca, dünyanın en güzel yerinde, en iyi hayatı yaşadığına inanırdı. Ardından da verimli tarlaları, yemyeşil söğütleri için Irmak'a dua ederdi. Dünyayı verseler bile yaşadığı müddetçe Dost Irmak'ın kıyısından bir adım bile ayrılmayacaktı.

Bir ilkbahar günü ırmak, ansızın başkalaşıverdi. Her ilkbaharla birlikte karlar eriyince ırmak kabarıyordu. Fakat bu yılki hepsinden başkaydı. Kocaman tekerlekler gibi döne döne vuran dalgalar, kıyıları dövüyordu. Kıyıdaki toprak parçaları, yerlerinden kopup sulara gömülüyordu. Levent, ilk defa Dost Irmak'tan korkmaya başladı.

Irmak'ın yatağına çekilip sakinleşeceği zaman çoktan geçmişti. Sanki gizli ve bitmez bir okyanusla besleniyordu. Sular, yavaş yavaş tarlaları kaplamaya başladı. Dağların yukarılarındaki boğazlardan tekneleri ile inen kayıkçılar; dinmeyen sağanakları, çevreyi basan selleri anlatıyorlardı.

Dost Irmak, her gün yarımşar metre yükselerek yarı yetişmiş buğday başaklarını, pirinç tarlalarını kapladı. Harman umutlarını söndürdü. En sonunda su, Leventlerin evinin kapısına kadar yükseldi.

Bir gece babası:

— En yukarıdan sete girmeliyiz, dedi.

— Oğlağımı da alayım mı, diye sordu Levent.

Kardeşi ağlayarak:

— Elbette. Bütün hayvanları alacağız. Yoksa ne yiyip içeceğiz, dedi.

Kapıyı menteşelerinden söküp bir sal yaptılar, kayığın arkasına bağladılar. Babasından başka herkes, keçilerle birlikte buna bindi. Sığır ve ördekleri bir iple sala bağlayarak iç sete doğru yola koyuldular.

Suyla kaplı yüzlerce dönüm araziye geçtikten sonra sete vardılar. Göge karşı bir çıkıntıda yükselen kara parçası, cennet gibi göründü gözlerine.

Pearl S. BUCK (Pörl S. Bak)

Nobelcilerden Çocuk Hikâyeleri

(Düzenleme yapılmıştır)

Ek.9 Yedinci Haftaya Ait Çalışma Metni

DÜNYAMIZIN DÜZENİ

Erozyon ve aşınma

Dünya, Güneş sistemindeki bütün gezegenlerden farklıdır. Çünkü içinde su vardır. Su, sürekli olarak bir şekilden diğerine geçer. Güneş enerjisi, okyanuslardaki ve göllerdeki suyu atmosfere buharlaştırır. Buharlaştıran su, bulutları oluşturur. Bulutlardaki su birikimi Dünya'ya yağmur, kar ve dolu olarak düşer. Bu dönüşüm içindeki değişiklikler, erozyonu tetikler.

Su, kayaları birçok yolla kırar. Kayaların arasındaki en minik çatlaklara girer. Burada donarsa kayaları parçalar. Hareket eden su, kum ve toprağı sürükler.

Karayı aşındıran sebeplerden biri de rüzgârdır. Çöl rüzgârları, kumları havaya kaldırır. Onları büyük kayalara çarparak alt kısımları kesilmiş mantar şekilli kayaların, kemerlerin oluşmasına neden olur. Yavaşladığında kum yükünün bir kısmını düşürür, kum tepelerini oluşturur.

Toprağın oluşumu

Toprak, karadaki hayatın temelidir. Çünkü insanlar bitkiye, bitkiler de büyümek için toprağı bağımlıdır. Kayaların kırılması, aşınması, bitki köklerinin hareketleri sonucunda toprak oluşur.

Şiddetli yağın yağmurlar, karların ve buzulların erimesiyle ortaya çıkan sular, dik eğimlerden hızla inerek selleri oluşturur. Eğer toprağın üzerindeki bitki örtüsü yok edilirse toprak suyla sürüklenir. Evler, iş yerleri, ekili ve dikili araziler sular altında kalabilir.

Küresel ısınma

1958'den bugüne bilim adamları, kirliliğın çok uzağında bulunan Hawaii (Havai)'deki bir dağda atmosferdeki karbondioksit oranını gözlemliyorlar. Her yıl oran artıyor. Bu artış nasıl oluyor? Bunu şöyle açıklayabiliriz:

Teknoloji, hayatımızı kolaylaştırır ancak zorlaştırır da. Kömür, petrol, gaz gibi yakıtlar yakıldığında gazlar havaya yayılır; atmosfere yükselir. Bir battaniye görevi görerek yerküreyi ısıtır. Bu ısınma devam edecek olursa dünya iklimi değişecektir. Zamanla buzullar eriyecek, deniz seviyesi yükselecek, birçok yerleşim alanı sular altında kalacaktır.

Yağmur ormanları

Ekvator yakınları daima sıcak ve yağışlıdır, kış mevsimini yaşamaz. Buralarda bitkiler, ağaçlar yıl boyunca büyümelerini sürdürürler; yağmur ormanlarını oluştururlar. Dünya yüzeyinin sadece %6'lık bölümünü kaplayan yağmur ormanları, bilinen hayvan ve bitki türlerinin dörtte üçünü barındırır. Dünyanın akciğeri görevini üstlenir. Atmosfere oksijen yayar.

İnsanlığa bunca yararı dokunan yağmur ormanları kereste elde etmek, sığırlara otlatmak sağlamak, yeni dikim alanları yaratmak vb. amaçlarla hızla yok edilmektedir. Bu yok ediliş sürerse bu alanlar zamanla aşınacak, sellere neden olacak, tarım için kullanışsız çorak bir araziye dönüşecektir.

Bugün dünyamızda toprağa, havaya, suya, yiyeceğe ve enerjiye ihtiyacı olan altı milyardan fazla insan yaşamaktadır. Bu sayı her gün artmaktadır. Ormanları yok ederek, çevremizi kirleterek küresel ısınmaya neden olarak geleceğimizi karartmayalım. Doğal afetlerin oluşumuna zemin hazırlamayalım. Dünyamızı yaşanmaz duruma getirmeyelim. Acil önlemleri alarak dünyamızın kurulu düzenini bozmayalım.

Kingfi sher (Kingfi sır)

Bilim Ansiklopedisi'nden

(Düzenleme yapılmıştır.)

Ek.10 Sekizinci Haftaya Ait Çalışma Metni

BAYRAĞIM

Türk'ün damarındaki,
Asil kandır o rengin.
Bayrakların içinde
Asla bulunmaz dengin.

Sensin ulusumuzun
En değerli sembolü.
Kalplerimiz her zaman
Senin sevginle dolu.

Senin gölgen altında
Zaferlere yürürüz.
Canımızı yoluna
Seve seve veririz.

Mehmet Sırrı DURLU

Ek.11 Dokuzuncu Haftaya Ait Çalışma Metni

BİR YER DÜŞÜNÜYORUM

Bir yer düşünüyorum, yemyeşil,
Bilemem, neresinde yurdun.
Bir ev, günlük güneşlik,
Çiçekler içinde memnun.

Bahçe kapısına varmadan daha
Baygın kokusu ıhlamurun
Gölgesinde bir sıra der gibi:
— Oturun!

Haydi çocuklar, haydi,
Salıncakları kurun!
Başka dallarsa eğilmiş
— Yemişlerimizden buyurun!

Rüzgâr esmez, konuşur:
— Uçurtmalar uçun, çamaşırlar kuruyun.
Mesut olun, yaşayın
Ana, baba, evlat, torun.

Ziya Osman SABA

Ek.12 Onuncu Haftaya Ait Çalışma Metni

PİNOKYO

Soğuk bir kış gecesi idi. Gökyüzündeki yıldızlar, karanlık geceyi aydınlatıyordu. Soğuktan tir tir titreyen bir cırcır böceğinden başka bütün kasaba derin uykundaydı.

Cırcır böceğinin tek derdi, ısınabileceği bir ateş bulabilmektir. Birden ışık yanan bir pencere gördü. Evin bacasından duman çıkıyordu. “Ateş olmayan yerden duman çıkmaz.” dedi. Yerinde sıçradı. Hemen uçarak evin önüne geldi. Kapının altından içeri girdi. Yanan şöminenin yanına sokularak ısınmaya çalıştı.

Bu ev, Marangoz Gepetto ustaya aitti. Çalışma tezgâhının üstünde uzun burunlu, tahta bir kukla duruyordu.

Cırcır böceği:

— Ne güzel bir kukla bu, dedi kendi kendine.

Kuklanın kırmızı tüylü bir şapkası, sarı bir gömleği ve kırmızı bir pantolonu vardı.

O sırada merdivenlerden gelen bir ayak sesi duyunca hemen bir kenara gizlendi. Gelen, Gepetto ustaydı. Bu adamın yüzü, bir iyilik meleğindeki kadar sevimliydi. Gür saçları ve sakalı bembeyazdı. Yanında siyah bir kedi vardı.

Gepetto usta, kediye:

— Haydi Figaro! Kuklamız neredeyse hazır. Çok az bir işim kaldı. Kuklayı bitirince yatabiliriz, diyerek çalışma tezgâhına gitti. Kedi de peşindeydi.

— Görüyor musun, dedi Gepetto usta kediye. Ne kadar da gerçek görünüyor. Her zaman yaşlılığında bana destek olacak bir çocuğum olmasını isterdim. Ama gördüğün gibi evde sen ve benden başka kimse yok.

Usta, boya paletini eline aldı ve kuklanın gözlerini boyamaya başladı. Kirpik ve kaşlarını çizdi. Bu iş de bittikten sonra sıra, bu tahta kuklaya bir ad bulmaya gelmişti. Uzun süre düşündü ve sonunda ona “Pinokyo” demeye karar verdi.

Cırcır böceği, olanları saklandığı bir tahta parçasının ardından izliyordu. İçinden:

— Zavallı yaşlı usta. Umarım hayallerin gerçek olur, dedi.

O sırada saat gece yarısını vurdu. Gepetto usta, çok sevdiği kuklayı yerine koyarak kedisine seslendi:

— Haydi bakalım Figaro, yatma zamanı geldi.

Sonra kuklaya son kez baktı:

— İyi geceler Pinokyo. Ne olurdu gerçek olsaydın. Seninle sevinip mutlu olsaydım.

Gepetto usta ve kedisi uzaklaşırken cırcır böceği saklandığı yerden çıktı. Uyuyabileceğini düşünüyordu. Ama birdenbire odanın içi gündüz gibi aydınlanıverdi. Cırcır böceği, hemen tekrar saklandı. O da ne!

Masmavi ışığın içinde uzun, masmavi elbisesiyle bir peri duruyordu. Saçları sapsarıydı. Elinde tuttuğu sihirli değneğini kuklaya doğru tutarak:

— Bu gece iyi kalpli Gepetto’nun sesini duydum. Yaşamı boyunca iyilik yapan bu insanın dileğini yerine getireceğim, diyerek değneğini Pinokyo’ya hafifçe değdirdi ve sonra ona şunları söyledi:

— Uyan Pinokyo! İyi biri ol ve Gepetto’yu mutlu et. O zaman gerçek bir çocuk olacaksın.

Odanın içi yine masmavi bir ışıkla doldu ve Pinokyo ansızın canlanıverdi. Gözlerini çevirdi, başını oynattı. Kollarını ve bacaklarını kıvıldattı. İlk kez konuştu:

— Hareket edebiliyorum, hatta konuşabiliyorum!

Peri, Pinokyo’ya şöyle dedi:

— Beni iyi dinle Pinokyo. Gepetto, senin baban. Onu mutlu et. Bunu sakın unutma ve her zaman iyi bir çocuk ol. Hiçbir zaman yalan söyleme. Babanın gurur duyacağı bir çocuk ol.

Pinokyo:

— Bu, hiç de kolay bir şey değil, dedi. Üzülmüştü.

Peri de bunun zor olduğunu biliyordu:

— Dünyada karşına birçok şey çıkacak. İyi ve kötüyü sen seçeceksin.

Artık içi rahat olan peri, yine mavi ışığın içinde kayboldu.

Carlo COLLODI

(Karlo KOLLODİ)

Ek.13 Son Test Ölçümleri Yapılan Metin

YAĞMUR GÖZLÜ ÇOCUK

Bir zamanlar, yüreği sevgi dolu küçük bir çocuk vardı. Annesiyle birlikte küçük ve sade bir kulübede yaşırdı. İnsanı, doğayı, hayvanları, kuşları, kelebekleri çok severdi. Hiçbir canlıya zarar vermez, kimsenin kalbini kırmazdı.

Yüreciği o kadar hassastı ki bir kedinin ayağına diken batsa, onun için günlerce ağlardı. Göz pınarlarından yağmur tanesi gibi yaşlar boşalırdı. Bu nedenle de herkes onu Yağmur Gözlü Çocuk, diye çağırır olmuştu.

Günlerden bir gün, Yağmur Gözlü Çocuk'un annesi hastalandı. Oğlundan, kendisi için kır çiçekleri toplamasını istedi. Çocuk, evinden çıkıp kırlara doğru koşmaya başladı. Derelerden, tepelerden, hoş kokulu bahçelerden geçti. Karşılaştığı her canlıyla ilgilendi.

Kurtlara, kuşlara selam verdi. Alın teri döken işçilere, rızık için çalışan çiftçilere kolaylıklar diledi. Sonunda rengârenk çiçeklerle dolu bir vadinin ortasına geldi.

Çiçekler o kadar güzel, o kadar nazlıydılar ki Yağmur Gözlü Çocuk, hiçbirini koparmaya kıyamadı. Hangi çiçeğe elini uzatsa yapraklarının arasında minik bir böceğin veya arının dolaştığını görüyordu. Hepsi rızık peşinde, hepsi karnını doyurmaya çalışıyordu.

Yağmur Gözlü Çocuk, kır çiçeklerinin arasında akşama kadar dolaştı. Ama annesine götürebileceği bir tek çiçek koparamadı. Hasta anneciğinin yanına eli boş döneceği için utanıyordu. İşin daha da kötüsü güneş batmış, ortalık kararmıştı.

Zavallı çocuğun üzüntüsü gitgide artmaya başladı. Boncuk mavisi gözleri, yeniden bulutlandı. Bir süre sonra da pıtır pıtır gözyaşı dökmeye başladı

Yağmur Gözlü Çocuk'un çiçeklere, böceklerle ve diğer canlılara gösterdiği sevecenlik, Ay'ı çok etkilemişti. Küçük çocuğu ödüllendirmek, hasta annesini de sevindirmek istedi. En parlak yıldızlardan bir demet oluşturdu. Kendisini ziyarete gelen bir Gece Kuşu'nun gagasına tutuşturup Yağmur Gözlü Çocuk'a yolladı.

Gece Kuşu, Ay'ın selamını ileterek gagasındaki yıldız demetini küçük çocuğa verdi. Yağmur Gözlü Çocuk'un gözlerindeki hüznün, sevince dönüştü. Ay'a bir teşekkür öpücüğü gönderdi. Yıldız demetini kaptığı gibi annesine koştu. Çocuk koştukça yıldızlar önünü aydınlatıyordu.

Oğlunun elindeki yıldız demetini gören anne, sevinçten ayağa kalktı. Hastalığından eser kalmadı. Küçük oğlunu bağrına bastı.

Yıldız demetini küçük bir vazoya koydular. Onların kulübesi, yıldızların yaydığı ışık demetiyle sonsuza kadar aydınlandı.

Üzeyir GÜNDÜZ

Yağmur Gözlü Çocuk

(Düzenleme Yapılmıştır)



Ek.14 Sessiz Okuma Akıcılığına Ait Ön Test Metni

İĞDE AĞACI

1937 yılının bahar mevsimi idi. Gazi Orman Çiftliği'ne, Akköprü tarafındaki yoldan gidiyorduk. Çiftliğin o parçası, meyve bahçesi hâline konulmuş, fidanlar sıra sıra dikilmişti. Şimdi gölgeli ve bol yeşilliği ile çok güzel olan bu yol boyu, o zamanlar henüz küçük, çelimsiz ağaçların sıralandığı, yaz mevsiminde dahi pek gölgesi olmayan bir yerdi.

Atatürk, çıplak topraklar üzerindeki meyve bahçesi hâline gelmiş olan bu yerlere neşe ile bakıyordu. Şimdi o uzun kavak ağaçlarının bulunduğu yol kenarında işçiler çalışıyor ve fidan dikiyorlardı. Atatürk, şoföre birden “Dur!” diye seslendi. Yere indiği zaman orada bulunanlara:

— Burada bir ığde ağacı vardı, nerede, diye sordu. Kimse, ığde ağacını bilmiyordu. Orada çalışanlar, yenilerini dikmeye uğraşıyorlardı.

Atatürk'ün biraz önceki neşesi kalmamıştı. Çünkü çiftliğin ilk çorak günlerinin bir yeşillik anısı, yerinden sökülmiş ve yok olmuştu. Yol boyunca yürüyerek ığde ağacını aradık durduk. Sevdığı birini yitirmiş gibi bütün gün boyunca dolaştı durdu. Yanındakilere söylediği şu sözler, hâlâ kulaklarımda çınlar:

— İğde, eski ve çelimsiz bir ağaçtı. Fakat ne güzeldi! Baharları ne güzel kokardı! Çiftlik merkezine gelmiştik. Büyük hamamın yapısı bitmişti. Onu gezerken ığde ağacını yerinden kimin sökmüş olduğunu da araştırmak için ilgililere sorular sordu. Kimse, bu küçük ağaç hakkında bilgi veremedi. Atatürk, bu önemsiz gibi görünen işten üzüntü duymuştu. İhtarda bulundu, emirler verdi. Eski ağaçlar da korunacak ve bakılacaktı.

Prof. Dr. Ayşe Âfet İNAN

Atatürk Hakkında Hatıralar ve Belgeler

(Düzenleme yapılmıştır.)

Ek.15 Sessiz Okuma Akıcılığına Ait Son Test Metni

FIRTINANIN ETTİKLERİ

Soğuk bir kış günüydü. Hasan dayı, ormanda kuru ağaç dallarını kesiyordu. Oğlu Cem de ona yardım ediyordu. Köpekleri Karabaş ise çevrede havlayıp duruyordu.

Öğleden sonra hava daha da soğudu, kar havasına döndü. Çok geçmeden de kar serpiştirmeye başladı.

Hasan dayı:

– Kar serpiştiriyor oğlum, dedi. Kar bastırmadan gidelim. Geç kalırsak kar fırtınasına yakalanabiliriz.

Baba ile oğul hemen yola düştüler. Kar, iri iri yağıyordu. Sert rüzgâr tipiye çevirdi. Yol, iz kalmadı. Sonra birden şiddetli bir fırtına çıktı. Fırtına hızını gittikçe artırdı. Ağaç dalları çatır çatır kırıldı. Bazı yaşlı ağaçlar da devrildi. Küçük ağaçlar yerlerinden söküldü.

Hasan dayı korkmuştu:

– Rüzgâr gücünü artırdı oğlum, dedi. Artık bu havada gidemeyiz. Elimi sıkı tut. Fırtına, seni de alıp götürmesin.

– Peki, ne yapacağız baba?

Çevrede birkaç mağara vardı. Hasan dayı onlardan birini gösterdi:

– Bak, şu mağaraya sığınalım.

– Peki, ya orada bize kurtlar saldırırsa?

– Sen korkma oğlum. Elbette önlemini alırsın.

Baba ile oğul mağaraya sığındılar. Cem’in burnu, yanakları soğuktan mosmor olmuştu. Hasan dayı, Cem’e dönerek:

– Üşüyor musun oğlum, dedi.

– Üşümüyorum baba, dedi Cem. Sıkı giyindim. Ayaklarımda yün çoraplarım var. Yalnızca yüzüm üşüdü.

Hasan dayı, baltayı yanına aldı. Mağaranın çevresinden hemen çalı çırpı topladılar. Ateş yaktilar. Ateşin karşısına geçip iyice ısındılar.

– Haydi oğlum, karnımızı doyuralım, dedi Hasan dayı.

Torbadan ekmek, peynir, zeytin ve haşlanmış yumurtalarını çıkardılar. Ateşin başında oturup karınlarını güzelce doyurdular.

O sırada Cem:

– Baba, Karabaş nerede, diye sordu. Hayvancık acıkmıştır. Ona da ekmek verelim. Karnını doyursun.

– Sanırım, Karabaş köye gitti. O, böyle günde hiç durur mu? Çoktan köyü bulmuştur. Köylülere haber vermiştir.

Haber, köye çabuk ulaştı. Köylüler, sabah erkenden toplandılar. Herkes eline kazma, kürek, çapa aldı. Bu arada kurtarma ekibi geldi. Cankurtaranda bir doktor ile iki hemşire vardı. Hep birlikte ormana doğru yola koyuldular. Bir süre karın içinde düşe kalka yol aldılar. Sonra kar boylarını aşmaya başladı. Artık bir adım bile gidemediler.

Köyün yaşlılarından Bekir dede, öne doğru geçti. Elindeki küreği kara sapladı. Sonra gençlere:

– Haydi gençler, dedi gür bir sesle. Hep birlikte yolu açalım.

Gençler de küreklere, çapalara sarılıp işe giriştiler:

– Sen merak etme, Bekir dede. Çabuk açarız yolu.

Köy muhtarı da gençleri yüreklendirdi

– Canla başla ne güzel çalışıyorsunuz, dedi.

Herkes çok çalıştı. Kürekler, çapalar hiç durmadan işledi. Yol açıldı.

Bekir dedenin gözleri doldu:

– Çok yaşayın arkadaşlar, dedi. Hepimiz çalıştık, yorulduk. Ama sonunda başardık. Yolu açtık. Böyle el birliğiyle çalışmak ne güzel!

Bir süre sonra ormandaki mağaraya yaklaşıldı. Karabaş:

– Geliyoruz Cem! Kurtarmaya geliyoruz, der gibi havladı.

Karabaş’ın sesi ormanda yankılandı. Sonra da:

– Geldik Hasan dayı! Sizi kurtarmaya geldik, sesleri duyuldu.

Hasan dayı ile Cem bütün gece uyumamışlardı. Soğuktan donmamak için sabaha kadar ateşin başında oturmuşlardı. Sesleri duyar duymaz ayağa kalktılar. Tam o sırada köylüler ve kurtarma görevlileri de mağaraya gelmişlerdi.

Hasan dayı, hepsine teşekkür etti:

– İyi ki çabuk geldiniz. Bizi kurtardınız. Yardıma gelmeseydiniz kim bilir başımıza neler gelecekti! Belki de soğuktan donacaktık. Ellerinize, ayaklarınıza sağlık, dedi.

Kucaklaştılar, sevinç çığlıkları attılar. Hep birlikte köye dönerken köylülerin mutluluğu yüzlerinden anlaşılıyordu. Karabaş, en önde kuyruğunu sallayarak koşuyor, ara sıra dönüp gelenlere bakıyordu.





GAZİ GELECEKTİR..