

T.C.
NİĞDE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANA BİLİM DALI
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ EĞİTİMİ BİLİM DALI

**YAPILANDIRILMIŞ AKICI OKUMA YÖNTEMİNİN
ÜÇÜNCÜ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN AKICI OKUMA İLE OKUDUĞUNU
ANLAMA BECERİLERİNE ETKİSİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Hazırlayan

Mustafa AKYOL

Niğde

HAZİRAN, 2014

T.C.
NİĞDE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANA BİLİM DALI
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ EĞİTİMİ BİLİM DALI

**YAPILANDIRILMIŞ AKICI OKUMA YÖNTEMİNİN
ÜÇÜNCÜ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN AKICI OKUMA İLE OKUDUĞUNU
ANLAMA BECERİLERİNE ETKİSİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Mustafa AKYOL

Danışman: Yrd. Doç. Dr. Muhammet BAŞTUĞ

Niğde

Haziran, 2014

YEMİN METNİ

Yüksek lisans tezi olarak sunduğum “Yapılandırılmış Akıcı Okuma Yönteminin Üçüncü Sınıf Öğrencilerinin Akıcı Okuma İle Okuduğunu Anlama Becerilerine Etkisi” başlıklı bu çalışmanın, bilimsel ve akademik kurallar çerçevesinde tez yazım kılavuzuna uygun olarak tarafımdan yazıldığını, yararlandığım eserlerin tamamının kaynaklarda gösterildiğini ve çalışmamın içinde kullanıldıkları her yerde bunlara atıf yapıldığını belirtir ve bunu onurumla doğrularım.
16/06/2014

Mustafa AKYOL

ONAY SAYFASI

Yrd.Doç.Dr. MUHAMMET BAŞTUĞ danışmanlığında MUSTAFA AKYOL tarafından hazırlanan "**Yapılandırılmış Akıcı Okuma Yönteminin Üçüncü Sınıf Öğrencilerinin Akıcı Okuma İle Okuduğunu Anlama Becerilerine Etkisi**" adlı bu çalışma jürimiz tarafından Niğde Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İLKÖĞRETİM Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Programı Bilim Dalı Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

16 / 06 / 2014

JÜRİ :

Danışman : Yrd. Doç. Dr. Muhammet BAŞTUĞ

Üye : Doç. Dr. Emre ÜNAL

Üye : Doç. Dr. Kamil İŞERİ



ONAY :

Bu tezin kabulü Enstitü Yönetim Kurulu'nun Tarih ve sayılı kararı ile onaylanmıştır.



Doç. Dr. Kubilay YAZICI
Enstitü Müdürü

ÖN SÖZ

Hızla gelişen ve değişen dünyada bilgi kaynakları da artmıştır. Artan bu bilgi kaynaklarından iyi bir şekilde faydalanıp doğru anlama ulaşabilmek kişilere göre değişmektedir. Bilgi kaynaklarının birçoğunun basılı ve yazılı kaynaklar (kitap, dergi, makale, tez vs.) olduğu düşünüldüğünde, bu kaynaklardan etkili bir şekilde yararlanma akıcı bir okuma ve okuduğunu doğru bir biçimde anlama becerisini gerektirmektedir. Eğitim-öğretim faaliyetlerinin en önemli etkinliklerinden biri olan ve kazandırılmasında önemli çaba ve zaman harcanan akıcı okuma ile anlama becerisi, araştırmacıların ilgisini çekmekte ve çeşitli araştırmalara konu olmaktadır. Bu araştırmada da üçüncü sınıf öğrencilerinin akıcı okuma ile anlama becerilerini geliştirmek üzere tasarlanmış bir yöntem olan yapılandırılmış akıcı okuma çalışmalarının, öğrencilerin akıcı okuma ile anlama becerilerini geliştirmedeki etkisi incelenmiştir.

Bu araştırmanın birinci bölümünde Problem Durumu, Araştırmanın Amacı ve Önemi, Alt Problemler, Varsayımlar, Sınırlılıklar ve Tanımlar yer almaktadır. İkinci bölümde konu ile ilgili olarak Okuma, Okuma Türleri, Akıcı Okuma ve Akıcı Okumanın Unsurları ile Akıcı Okumayı Geliştirmede Kullanılan Yöntemlerle ilgili bilgiler sunulmuş ve daha önce yapılan araştırmalara yer verilmiştir. Üçüncü bölümde araştırmanın yönteminden bahsedilerek, Araştırmanın Modeli, Veri Toplama Araçları, Verilerin Toplanması, Hazırlık ve Uygulama süreci ile Verilerin Analiz çalışmaları anlatılmıştır. Araştırmanın dördüncü bölümünü Bulgular ve Yorumlar oluşturmaktadır. Bu bölümde araştırma sorularıyla ilgili bulgulara ait tablolara ve yorumlara yer verilmiştir. Beşinci bölümde ise araştırmanın Sonuç ve Önerileri bulunmaktadır. Burada araştırma bulgularından elde edilen sonuçlara; sonuçların tartışılmasına ve önerilere yer verilmiştir.

Araştırmanın her aşamasında bilgi ve deneyimlerini esirgemeyen, vazgeçtiğim anlarda yol gösteren, kendisi ile tanışmaktan ve çalışmaktan gurur ve mutluluk duyduğum danışmanım Yrd. Doç. Dr. Muhammet BAŞTUĞ'a, yaptıkları eleştiri ve önerilerle çalışmalarına değer katan saygı değer hocalarım Doç. Dr. Kamil İŞERİ ve Doç. Dr. Emre ÜNAL'a sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum. Beni yetiştirip bu günlere getiren, maddi ve manevi destekleriyle bana her zaman güç veren, başta anne ve babam olmak üzere değerli aile üyelerime, bu zorlu süreçte güçlükleri aşmamda sevgi ve desteğini esirgemeyen ve beni her zaman gülümseyerek karşılayan sevgili eşim Lebize ve kızım Aslı'ya sonsuz teşekkür ederim.

ÖZET

YÜKSEK LİSANS TEZİ

YAPILANDIRILMIŞ AKICI OKUMA YÖNTEMİNİN ÜÇÜNCÜ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN AKICI OKUMA İLE OKUDUĞUNU ANLAMA BECERİLERİNE ETKİSİ

AKYOL, Mustafa

İlköğretim Anabilim Dalı

Tez Danışmanı: Yrd. Doç. Dr. Muhammet BAŞTUĞ

Haziran 2014, 121 Sayfa

Bu araştırmada, Yapılandırılmış Akıcı Okuma Yöntemi'nin normal sınıflarda öğrenim gören ilkokul üçüncü sınıf öğrencilerinin akıcı okuma ile okuduğunu anlama becerileri üzerindeki etkisini belirlemek amaçlanmıştır ve yarı deneysel bir çalışmadır.

Araştırmada yarı deneysel modellerden, eşitlenmemiş ön test-son test kontrol gruplu desen kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2013-2014 eğitim öğretim yılında Adana ili Yüreğir merkez ilçesine bağlı bir ilkokulda öğrenim gören üçüncü sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Çalışma grubunun belirlenmesinde zaman ve maliyet kaybını önlemek için kolayda örnekleme yoluna gidilmiştir. Yapılandırılmış akıcı okuma yöntemi ile uygulamalar çalışmacının kendi sınıfında yapılmış ve okulda bulunan üçüncü sınıf şubelerinden bir diğeri de kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Deney ve kontrol gruplarını oluşturan sınıflarda bulunan okuma-yazma bilmeyen öğrenciler ile kaynaştırma öğrencileri grupların dışında tutularak, deney grubu (n=28) ve kontrol grubu (n=30) olarak belirlenmiştir.

Yapılandırılmış akıcı okuma yöntemi, öğrencilere anlam üniteleri ile okuma ve prozodik modellemenin sunulduğu özel bir yöntemdir. Araştırmada öğrencilere prozodik modelleme sesli kitaplarla sağlanmıştır. İlk olarak sesli kitaplarda bulunan hikâyeler yazıya aktararak çalışma metinleri oluşturulmuştur. Hikâyelerin sesli kitaplardan dinlenmesi sırasında anlam ünitelerinin çalışma metinleri üzerinde öğrenciler tarafından işaretlenmesi sağlanmıştır. Öğrencilerin zorlandıkları yerlerde kayıt durdurularak hikâyeye cümle cümle dinletilmiştir. Uygulamalarda bütün öğrencilerin, oluşturdukları anlam ünitelerine ve dinledikleri prozodik modele uygun okuma yapmaları sağlanıncaya kadar çalışmaya devam edilmiştir.

Araştırmada öğrencilerin hızlı okuma, doğru okuma, prozodik okuma ve anlama becerilerinin ön test ve son test ölçümleri video ortamına kaydedilmiş ve değerlendirme çalışmaları bu kayıtlar izlenerek yapılmıştır. Ön test ve son test ölçümlerinde öğrencilerin bir dakikada okudukları doğru kelime sayısı ile okunan doğru kelime sayısının yüzdesi hesaplanmıştır. Öğrencilerin prozodik okuma becerileri “prozodik okuma ölçeği” kullanılarak ölçülmüştür. Anlama becerilerinin ölçülmesinde ise basit ve derin anlamayı ölçmeyi amaçlayan açık uçlu sorular kullanılmıştır.

Araştırmada iki bağımsız grubun karşılaştırılmasında Bağımsız Gruplar T-testi, her grubun ön test ve son test ölçümlerinin karşılaştırılmasında ise Eşli Gruplar T-testi kullanılmıştır. Ayrıca grupların ölçümlerden aldıkları değerlerin normal dağılımlı olup olmadıkları kontrol edilmiştir.

Araştırma verileri analiz edildiğinde yapılandırılmış okuma çalışmalarının öğrencilerin doğru okuma, prozodik okuma ve okuduğunu anlama becerilerini geliştirmede etkili bir yöntem olduğu görülmüştür.

ANAHTAR KELİMELEER: akıcı okuma, yapılandırılmış okuma, okuduğunu anlama

ABSTRACT

THESIS OF MASTERS DEGREE

EFFECT OF STRUCTURED READING METHOD ON FLUENT READING AND COMPREHENSION SKILLS OF THIRD-GRADE PRIMARY SCHOOL STUDENTS

AKYOL, Mustafa

Elementary Education Department

Thesis Advisor: Asist. Prof. Dr. Muhammet BAŞTUĞ

June 2014, 121 Pages

In this research, it is aimed to determine the effect of structured reading fluency method on fluent reading and comprehension skills of 3th-grade primary school students studying in normal classes it a quasi-experimental.

In the research, unsynchronized pattern whit pretest-posttest control group which is one of quasi-experimental models was used. 3th-grade students who study at a primary school connected to the central district Yüreğir in Adana, in 2013-2014 education year constitute the study grup of the research. In the determination of study's sampling way of ease-sampling was used. Applications whit structured reading method were carried out in the researcher's own class and another one of 3th-grade bronches was determined as control group. Experiment group (n=28) and control group (n=30) were determined by keeping illiterate sudents in the classes of experiment and control groups and private educations students away from the groups.

Structured reading fluency method is a special method that represents students reading whit meaning units and prosodic model. In research prosodic model is presented whit audio books to the students. First of all stories in audio books were translated to writing and working texts were composed. While stories listening from

audio books it is supplied that students marked meaning units on working text. When students found hard, record was stopped and story was listened sentence by sentence. In applications, workings went on until all the students conform to read meaning unit that they created and read prosodically according to prosodic model they listened.

In the research, measurements of pretest and posttest of students' skills in fast reading, correct reading, prosodic reading, and comprehension were recorded in video media and evaluation studies were carried out by watching these records. In the pretest and posttest measurements, the percent of the number of words students correctly read in a minute and the number of correctly read words was calculated. Students' skills of prosodic reading were measured by using "prosodic reading scale". In measurement of comprehension skills, open-ended questions aiming to measure literal and inferential understanding were used.

In comparing two independent groups in the research, Independent Group T-test was used, to compare the measurement of pretest's and posttest's of each group, Paired Group T-test was used. Also, It was looked to check if the values that groups had in measurements are distributed normally or not

When the research datum was analyzed, it was seen that structured reading studies is an effective method on improving students' correct reading, prosodic reading and reading comprehensions skills.

KEY WORDS: fluent reading, structured reading, reading comprehensions

İÇİNDEKİLER

JÜRİ ONAY SAYFASI	i
ÖN SÖZ	ii
ÖZET	iii
ABSTRACT	v
İÇİNDEKİLER.....	vii
TABLOLAR VE GRAFİKLER LİSTESİ.....	xi
KISALTMALAR LİSTESİ.....	xiii

1. BÖLÜM GİRİŞ

1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı	5
1.2.1. Alt Amaçlar	5
1.3. Araştırmanın Önemi.....	6
1.4. Varsayımlar	8
1.5. Sınırlılıklar	8
1.6. Tanımlar.....	8

2. BÖLÜM İLGİLİ ALAN YAZIN

2.1. Okuma.....	10
2.1.1. Sessiz Okuma.....	12
2.1.2. Sesli Okuma	14
2.2. Akıcı Okuma	17
2.3. Akıcı Okumanın Tanımı.....	19
2.4. Akıcı Okumayı Oluşturan Etmenler	22

2.4.1. Doğru Okuma.....	22
2.4.1.1. Kelime Tanıma ve Ayırt Etme.....	23
2.4.1.2. Ses Bilinci.....	24
2.4.2. Okuma Hızı.....	25
2.4.2.1. Otomatikleşme Teorisi.....	27
2.4.3 Prozodik Okuma.....	28
2.5. Anlama	32
2.6. Akıcı Okumayı Geliştiren Stratejiler	36
2.6.1. Tekrarlı Okuma	36
2.6.2. Okuyucu Tiyatroları Oluşturma	37
2.6.3. Eşli Okuma.....	37
2.6.4. Arkadaşla Okuma	38
2.6.5. Koro Halinde Okuma	39
2.6.6. Nörolojik Etki Metodu.....	39
2.6.7. Yapılandırılmış Akıcı Okuma Yöntemi	40
2.6.7.1. Prozodik Modelleme	42
2.6.7.2. Anlam Üniteleri Oluşturma	43
2.7. İlgili Çalışmalar	44

3. BÖLÜM YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli	52
3.2. Çalışma Grubu.....	54
3.3. Veri Toplama Araçları	55
3.4. Verilerin Toplanması.....	57
3.4.1. Hazırlık Süreci	58
3.4.2. Uygulama Süreci.....	59
3.4. Verilerin Analizi.....	61

4. BÖLÜM

BULGULAR VE YORUM

4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum	63
4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum	64
4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum	65
4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum.....	66
4.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum	67
4.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar	68
4.7. Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar	69
4.8. Sekizinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum.....	70
4.9. Dokuzuncu Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum	71
4.10. Onuncu Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum.....	72
4.11. On Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum.....	73
4.12. On İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum	74
4.13. On Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum	74
4.14. On Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum.....	75
4.15. On Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum.....	76
4.16. On Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum.....	78
4.17. On Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum	80
4.18. On Sekizinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum	82

5. BÖLÜM

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

5.1. Sonuç	84
5.2. Öneriler	89

KAYNAKÇA	91
----------------	----

EKLER	98
-------------	----

EK-1 Prozodik Okuma Ölçeği	98
----------------------------------	----

EK-2 Ön Test Akıcı Okuma ve Anlama Becerileri Ölçme Metni	99
---	----

EK-3 Deney Grubu Akıcı Okuma ve Anlama Becerileri Birinci Ara Değerlendirme Metni.....	101
EK-4 Deney Grubu Akıcı Okuma ve Anlama Becerileri İkinci Ara Değerlendirme Metni.....	103
EK- 5 Son Test Akıcı Okuma ve Anlama Becerileri Ölçme Metni.....	105
ÖZGEÇMİŞ	107

TABLÖLAR VE GRAFİKLER LİSTESİ

Tablo 1. Modelin Simgesel Görünümü	53
Tablo 2. Deney Grubunun Ön test ve Son Testten Aldığı Okuma Hızı Puanlarına İlişkin Eşli Gruplar T-testi Sonuçları	63
Tablo 3. Deney Grubunun Ön test ve Son Testten Aldığı Doğru Okuma Puanlarına İlişkin Eşli Gruplar T-testi Sonuçları	64
Tablo 4. Deney Grubunun Ön test ve Son Testten Aldığı Prozodi Puanlarına İlişkin Eşli Gruplar T-testi Sonuçları	65
Tablo 5. Deney Grubunun Ön test ve Son Testten Aldığı Anlama Puanlarına İlişkin Eşli Gruplar T-testi Sonuçları	66
Tablo 6. Deney Grubu Öğrencilerinin Okuma Hatalarında Görülen Değişim	68
Tablo 7. Kontrol Grubunun Ön test ve Son Testten Aldığı Okuma Hızı Puanlarına İlişkin Eşli Gruplar T-testi Sonuçları	69
Tablo 8. Kontrol Grubunun Ön test ve Son Testten Aldığı Doğru Okuma Puanlarına İlişkin Eşli Gruplar T-testi Sonuçları	70
Tablo 9. Kontrol Grubunun Ön test ve Son Testten Aldığı Prozodi Puanlarına İlişkin Eşli Gruplar T-testi Sonuçları	71
Tablo 10. Kontrol Grubunun Ön test ve Son Testten Aldığı Anlama Puanlarına İlişkin Eşli Gruplar T-testi Sonuçları	72
Tablo 11. Deney ve Kontrol Gruplarının Ön Testten Aldıkları Okuma Hızı Puanlarına İlişkin Bağımsız Gruplar T-testi Sonuçları	73
Tablo 12. Deney ve Kontrol Gruplarının Ön Testten Aldıkları Doğru Okuma Puanlarına İlişkin Bağımsız Gruplar T-testi Sonuçları	74
Tablo 13. Deney ve Kontrol Gruplarının Ön Testten Aldıkları Prozodi Puanlarına İlişkin Bağımsız Gruplar T-testi Sonuçları	74
Tablo 14. Deney ve Kontrol Gruplarının Ön Testten Aldıkları Anlama Puanlarına İlişkin Bağımsız Gruplar T-testi Sonuçları	75

Tablo 15. Deney ve Kontrol Gruplarının Son Testten Aldıkları Okuma Hızı Puanlarına İlişkin Bağımsız Gruplar T-testi Sonuçları	76
Tablo 16. Deney ve Kontrol Gruplarının Son Testten Aldıkları Doğru Okuma Puanlarına İlişkin Bağımsız Gruplar T-testi Sonuçları	78
Tablo 17. Deney ve Kontrol Gruplarının Son Testten Aldıkları Prozodi Puanlarına İlişkin Bağımsız Gruplar T-testi Sonuçları	80
Tablo 18. Deney ve Kontrol Gruplarının Son Testten Aldıkları Anlama Puanlarına İlişkin Bağımsız Gruplar T-testi Sonuçları	82
Grafik 1. Deney Grubu Öğrencilerinin Akıcı Okuma ve Anlama Becerilerinin Gelişimi	67
Grafik 2. Grupların Hızlı Okuma Becerilerinin Ön Test ve Son Test Puanlarının Ortalamaları	77
Grafik 3. Grupların Doğru Okuma Becerilerinin Ön Test ve Son Test Puanlarının Ortalamaları	79
Grafik 4. Grupların Prozodik Okuma Becerilerinin Ön Test ve Son Test Puanlarının Ortalamaları	81
Grafik 5. Grupların Anlama Becerilerinin Ön Test ve Son Test Puanlarının Ortalamaları	83

KISALTMALAR LİSTESİ

PIRLS	: Progress in International Reading Literacy Study
PISA	: The Programme for International Student Assessment
OECD	: Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü
NAEP	: National Assessment Of Educational Progres
TDK	: Türk Dil Kurumu
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı

1. BÖLÜM

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

Okuma, insan hayatında öncelikle bilgi edinmenin daha sonrada iletişimin vazgeçilmez bir parçasını oluşturmaktadır. Gerek eğitim hayatında gerekse iş hayatında başarılı olmak için etkili bir okuma becerisine sahip olmak zorunluluk halini almıştır. İnsanların dünyada olup bitenlerden haberdar olarak, kendilerini geliştirip çevreleriyle uyum sağlamalarının, hızla değişip gelişen, sürekli olarak çoğalan bilgi kaynaklarından yararlanmalarının ve teknoloji alanındaki ilerlemelerden faydalanmalarının etkili yollarından biri, akıcı bir okuma becerisidir. Akıcı bir okuma ise ancak hızlı, doğru ve anlayarak yapılan, bir okumayla mümkün olmaktadır.

Okuma, görme, dikkat, algılama, hatırlama, seslendirme, anlamlandırma, sentezleme, çözümleme ve yorumlama gibi farklı bileşenlerden oluşan, karmaşık bir zihinsel süreçtir. Bu sürece ise çizgi harf ve sembollerin algılanmasıyla başlanılmaktadır (Sidekli, 2010). Okuma ile yazılı materyalde bulunan çizgi harf ve sembolleri sesli olarak ifade etmenin dışında, okuyucunun yazı ile ifade edilmek istenilen bilgiyi anlamlandırması, değerlendirmesi, yorumlaması ve önceki bilgileri ilişkilendirerek bir takım zihinsel süreçlerden geçirmesi beklenmektedir (Güneş, 2013). Okuma beraberinde anlamayı da gerektiren ve birbirini tamamlayan iki kavramdır. Okuyucudan da beklenen tüm bu zihinsel süreçlerin ardından okuduğunu anlaması ve çıkarımlarda bulunarak kendini geliştirmesidir. Kişinin etkili bir okuma yapmadan metinde verilmek istenen anlama ulaşması beklenemez. Anlama ulaşılmadan yapılan okuma ise amacına hizmet edemeyen bir etkinlik durumundadır.

Akıcı bir okuma ve okuduğunu anlama becerisinin kazandırılması ilkokullarda uygulanan eğitim-öğretim programlarının önemli amaçları arasında yer almaktadır. İlkokulun ilk yıllarında okuma ve okuduğunu anlama becerisinin kazandırılmasına oldukça geniş yer verilmekle birlikte yapılan araştırma sonuçlarına göre ilkokul düzeyindeki öğrencilerin kendi düzeylerinde bir metni sesli okurken birçok okuma hatası yaptıkları ve akıcı okumada problemler yaşadıkları görülmektedir. Yapılan bir araştırmada ilkokul öğrencilerinin 100 kelimelik bir metnin 70 kelimesini, lise öğrencilerinin 50 kelimesini ve üniversite öğrencilerinin 35 kelimesini ikinci kez okudukları belirtilmektedir (Akyol, 2013). Öğrencilerin okumada yaşadıkları bu problemler, onların hem Türkçe derslerinde hem de diğer derslerde başarısızlıklar yaşamalarına ve okul hayatlarının olumsuz yönde etkilenmesine neden olmaktadır (Yıldız, 2013).

Günümüzde öğrencilerimiz, uluslararası düzeyde uygulanan ve ülkelerin eğitim sistemlerini değerlendirmelerine de olanak sağlayan PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) ve PISA (The Programme for International Student Assessment) gibi Uluslar Arası Öğrenci Değerlendirme Programlarında uygulanan sınavlara katılmışlar ve bu sınavlarda istenilen düzeyde bir başarı sağlayamamışlardır (OECD, 2013). Bu sınavlardan PISA; 15 yaş grubu öğrencilerin okuma becerilerinin, fen ve matematik okuryazarlığı alanlarındaki yeterliklerinin, matematiğe, fene ve okuma becerilerine yönelik ilgi ve tutumlarının değerlendirildiği durum belirleme çalışmasıdır. Her üç yılda bir yapılmakta ve her dönem okuma becerileri, matematik okuryazarlığı ve fen okuryazarlığı alanlarından birine ağırlık verilmektedir. Yapılan sınavlarda öğrencilerin başarılı olabilmeleri için akıcı bir okuma becerisine sahip olmaları, okuduklarını eksiksiz bir şekilde anlamaları ve kendi yaşantılarıyla ilişkilendirebilmeleri gerekmektedir. Ülkemiz 2012 yılında yapılan PISA sınavında, okuma becerileri alanında sınava katılan 65 ülkeden 42., 34 OECD üyesi ülke arasında ise 31. sırada yer alarak düşük bir başarı göstermiştir (OECD, 2013). Elde edilen bu başarısız sonuçlara göre ülkemizde öğrencilerin okuma, akıcı okuma ve okuduğunu anlama konusunda ciddi problemler yaşadıkları görülmektedir. Bu sonuçların tekrarlanmaması ve öğrencilere akıcı bir okuma becerisinin kazandırılması için ilkokulun ilk yılları ile birlikte öğrencilerin akıcı okumalarını sağlayacak çalışmaların yapılması büyük önem taşımaktadır.

Öğrencilerin akıcı okuma becerilerinin geliştirilmesi ile yakından ilgilenen araştırmacılar, akıcı okumayı ilk başlarda otomatikleşme teorisin ile açıklamışlardır (Akt: Keskin ve Baştuğ, 2012). Akıcı okumanın temelinde kelime tanıma ve kelime ayırt etme işlemleri yer almaktadır. Akıcı okuyamayan öğrencilerin, kelime tanımaya ve zihinlerinde bu kelimeleri ayırt etmeye odaklanarak fazla çaba harcayıp zaman kaybettiklerinden, okudukları metni anlamakta zorlandıkları ifade edilmektedir. Öğrenciler akıcı okuma becerilerini geliştirdiklerinde ise kelime tanımaya ayrılan zihinsel çaba azalarak kişi aynı anda başka işleri yürütebilir hale gelmekte ve metni anlamakta zorluk yaşamamaktadır. Son yıllarda ise akıcı okumada, anlam gruplarını, duruşları, gereksiz yere geriye dönüşleri ve kelime tekrarı yapmamayı da kapsayan daha geniş bir tanımlama alanına ulaşılmıştır (Keskin ve Baştuğ, 2012). Akıcı okumayı, Zutell ve Rasinski (1991) kelime tanımaya çok fazla çaba sarf etmeden, otomatik olarak, cümle içindeki anlam gruplarına dikkat ederek, vurgulamaları, tonlamaları gereken yerlerde doğru uygulayarak yazarın heyecanını ve duygularını okuma etkinliğine yansıtarak yapılan okuma, Akyol (2006) ise; noktalama işaretlerine, vurgu ve tonlamalara dikkat edilen, geriye dönüş ve kelime tekrarına yer verilmeyen, heceleme ve gereksiz duruşlar yapılmayan, anlam ünitelerine dikkat edilerek, konuşurcasına yapılan okuma şeklinde tanımlamaktadır.

Akıcı okuma konusunda yapılan çalışmalara ve tanımlara bakıldığında, akıcı bir okuma için doğru, hızlı ve prozodik okuma becerilerini birleştirerek okunulan metnin anlamlandırılması üzerinde durulmaktadır. Bu şekilde bir okuma, sesli okuma çalışmaları sırasında kelimeleri kolayca tanıma, uygun bir hız ve tonlama ile okuma, metindeki cümleleri dilin kuralları açısından uygun bölümlere ayırarak okuma ve okuduğunu anlama şeklinde kendini göstermektedir (Yıldırım, Çetinkaya ve Ateş, 2013). Bu şekilde yapılan bir okumayla kişi okuduğunu doğru yorumlaya bilmekte ve okuma sürecinde her hangi bir olumsuzluk yaşamadığı için okuduğundan haz alarak sürekli bir okuma alışkanlığı kazanabilmektedir.

Ülkemizde öğrencilerin akıcı okuma becerileri olan doğru, hızlı ve prozodik okumanın, anlama üzerine etkileri ve akıcı okumada problemler yaşayan öğrencilerin bu becerilerini geliştirmede kullanılan yöntemlerle ilgili bazı çalışmalar yapılmıştır. Bu çalışmalar sonucunda öğrencilerin okuduklarını anlamalarının akıcı okuma ile yakından ilgili olduğu ve uygulanan yöntemlerle öğrencilerin akıcı okuma

becerilerinin geliştirilebileceği bulgularına ulaşılmıştır (Başaran, 2013; Baştuğ, 2012; Çaycı ve Demir, 2006; Dağ, 2010; Keskin, 2012; Keskin, Baştuğ ve Akyol, 2013; Ulu ve Başaran, 2013; Uzunkol, 2013; Yıldırım, Turan ve Bebek, 2012). Araştırmacılar bu çalışmalarında akıcı okumayı geliştirme yöntemlerinden eko okuma, kelime tekrar, koro okuma, eşli okuma, tekrarlı okuma, paylaşarak okuma gibi yöntemleri kullanmışlardır.

Türkiye’de yapılan bu çalışmalarla akıcı okumada sorunu olan öğrencilerin okuma ve anlama problemlerinin, çeşitli yöntem ve tekniklerle bire bir uygulamalar yapılarak giderilebileceği ortaya konulmuştur. Ancak yapılan bu çalışmaların bireysel etkinlikler şeklinde tasarlanması ve sadece akıcı okumada problemler yaşayan öğrencilere yönelik olarak uygulanması, bütün bir sınıfla ve her düzeyde okuma becerisine sahip kalabalık bir grupta yapılacak uygulamalarda kullanılacak daha etkili yöntemlerin araştırılması ihtiyacını ortaya çıkarmaktadır. Araştırmada öğrencilerin akıcı okuma becerilerini geliştirmede kullanılan yapılandırılmış akıcı okuma yöntemi diğer araştırmalarda kullanılan yöntemlerden farklı olarak içinde birden fazla etkinliği barındırmakta ve öğrencilerin anlam üniteleri ile okuma yapmasını ön görmektedir. Yöntemin öğrencilere anlamlı gruplar oluşturma bilen kelime ve kelime guruplarını bir araya getirme alışkanlığını kazandırması okuduğunu anlamayı kolaylaştırmakta ve hem okuyucunun hem de dinleyicinin okunulandan gerekli anlamı çıkarmasına yardımcı olmaktadır. Yapılandırılmış akıcı okuma yöntemi ile öğrencilere model okuyucu desteği sunulması, öğrencilerin akıcı okumayı ve anlamayı yakından ilgilendiren becerilerinden prozodilerinin geliştirilmesine katkı sağlayarak vurgu ve tonlamalara dikkat ederek kulağa hoş gelen bir okuma yapma becerisini kazanmalarını sağlamaktadır. Ayrıca araştırma, yapılandırılmış akıcı okuma gibi özel bir yöntemin bütün bir sınıfa uygulanması bakımından önemli görülmektedir. İlkokulun ilk yıllarından itibaren öğrencilerin düzeylerine uygun akıcı okuma becerilerini sınıf ortamında kazanmaları sağlanmalıdır. Akıcı okuma becerisinin okulun ilk yıllarıyla birlikte kazanılamaması öğrencilerin ilerleyen yıllarda da başarısızlıklarla karşılaşmasına ve bu sorunu gidermek için yapılacak çalışmaların ek maliyet ve zaman kaybı yaşanmasına neden olacağı düşünülmektedir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, “Yapılandırılmış akıcı okuma yönteminin, ilkokul üçüncü sınıf öğrencilerinin akıcı okuma ile okuduğunu anlama becerilerini geliştirmedeki etkisi nedir?” sorusuna cevap aramak olmuştur. Bu amaca bağlı olarak aşağıdaki alt amaçlar oluşturulmuştur.

1.2.1. Alt Amaçlar

1. “Yapılandırılmış Akıcı Okuma” yönteminin üçüncü sınıf öğrencilerinin hızlı okuma becerilerini geliştirmedeki etkisi nedir?
2. “Yapılandırılmış Akıcı Okuma” yönteminin üçüncü sınıf öğrencilerinin doğru okuma becerilerini geliştirmedeki etkisi nedir?
3. “Yapılandırılmış Akıcı Okuma” yönteminin üçüncü sınıf öğrencilerinin prozodik okuma becerilerini geliştirmedeki etkisi nedir?
4. “Yapılandırılmış Akıcı Okuma” yönteminin üçüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmedeki etkisi nedir?
5. Deney grubu öğrencilerinin akıcı okuma ve anlama becerileri, yapılandırılmış akıcı okuma çalışmalarıyla ön test, birinci ara değerlendirme, ikinci ara değerlendirme ve son test ölçümlerinde nasıl bir gelişim göstermiştir?
6. Deney grubunun yapmış olduğu okuma hataları, yapılandırılmış okuma uygulamaları sonrasında nasıl bir değişim göstermiştir?
7. Kontrol grubunun ön test ve son testten aldıkları, okuma hızı puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
8. Kontrol grubunun ön test ve son testten aldıkları, doğru oku puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
9. Kontrol grubunun ön test ve son testten aldıkları, prozodik okuma puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

10. Kontrol grubunun ön test ve son testten aldıkları, anlama puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

11. Deney ve kontrol gruplarının ön testten aldıkları, okuma hızı puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

12. Deney ve kontrol gruplarının ön testten aldıkları, doğru okuma puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

13. Deney ve kontrol gruplarının ön testten aldıkları, prozodik okuma puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

14. Deney ve kontrol gruplarının ön testten aldıkları, anlama puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

15. Deney ve kontrol gruplarının okuma hızı puanları uygulamalar sonrasında nasıl bir değişim göstermiştir?

16. Deney ve kontrol gruplarının doğru okuma puanları uygulamalar sonrasında nasıl bir değişim göstermiştir?

17. Deney ve kontrol gruplarının prozodik okuma puanları uygulamalar sonrasında nasıl bir değişim göstermiştir?

18. Deney ve kontrol gruplarının anlama puanları uygulamalar sonrasında nasıl bir değişim göstermiştir?

1.3. Araştırmanın Önemi

İlköğretim dâhil öğretimin her aşamasında kullanılan en temel becerilerden biri okumadır. Yıldız (2013), tarafından yapılan bir araştırmada okuma motivasyonu, akıcı okuma ve okuduğunu anlamının birlikte, akademik başarının %61'ini açıkladığı bulgusuna ulaşılmıştır. Bu bulgu, okuma ile ilgili değişkenlerin akademik başarıdaki rolünün çok güçlü olduğunu göstermektedir.

Akıcı bir okuma olmadan öğrencilerin okuduklarını anlamaları, okumaya karşı motive olmaları ve bu etkinliği alışkanlık haline getirmeleri beklenemez. Akıcı okumada problemleri bulunan öğrenciler yaşadıkları zorluklar ve başarısızlıklar sebebiyle okumaya ve okula karşı olumsuz tutumlar sergileyebilmektedirler. Oysaki öğrencilerin okul yaşamı boyunca yapılan tüm çalışmalar onların başarılı birer bireyler ve nitelikli okur-yazarlar olarak geliştirilmeleri için yapılmaktadır.

Akıcı okuma ve anlama becerisini geliştirmeye ilgili çalışmalar incelendiğinde koro okuma, yardımcı okuma, eşli okuma, paylaşarak okuma ya da nörolojik etki metodu gibi yöntemler kullanılarak, akıcı okumada problemler yaşayan öğrencilerin bu becerilerinde gelişmeler sağlandığı ve olumlu sonuçlar alındığı görülmüştür. Ancak bu çalışmalar sadece akıcı okuyamayan öğrenciler tespit edilerek bire bir uygulamalarla yürütülmüştür. Okuma seviyeleri farklılık gösteren öğrencilerden oluşan daha büyük gruplarla ya da bir sınıfın tamamına uygulanan yöntemlere literatürde rastlanmamıştır. İlkokulun ilk yıllarıyla beraber öğrencilerin akıcı okuma becerilerinin geliştirilmesini sınıf ortamında sağlayacak ve tüm öğrencilere uygulanabilecek yöntemlerin geliştirilmesine ve uygulanmasına ihtiyaç vardır.

Bu çalışmada, Keskin (2012) tarafından desenlenen ve birden çok etkinliği bünyesinde barındırarak kombine bir yaklaşım olan “Yapılandırılmış Akıcı Okuma Yöntemi’nin”, normal bir şekilde eğitim-öğretimime devam eden bir sınıfa uygulanarak, bu sınıftaki öğrencilerin akıcı okuma ile anlama becerilerine katkısının ortaya konulması amaçlanmaktadır. Çalışma, öğrencilerin akıcı okuma becerilerini geliştirmelerini amaçlayan ve yeni bir yöntem olan yapılandırılmış akıcı okuma yöntemi ile okumada problemler yaşayan az sayıdaki öğrencilerle birebir uygulamalar yapmak yerine, bir sınıfta bulunan bütün öğrencilerle birlikte yürütülmesi ve okuma düzeyi bakımından farklı düzeylerdeki öğrencilerin uygulamalarda birlikte yer alması açısından önemli görülmektedir. Ülkemizdeki okullarda uygulanmakta olan eğitim-öğretim programının kazanımları arasında öğrencilerin akıcı okuma becerilerini geliştirmeyi amaçlayan kazanımlarda bulunmaktadır. Ancak ders işlenişlerinde yapılandırılmış akıcı okuma yöntemi gibi özel yöntemlerin uygulamalarına yer verilmemektedir. Bu çalışma, yapılandırılmış akıcı okuma uygulamaları ile öğretim programı doğrultusunda yapılan ders işlenişlerinin, öğrencilerinin akıcı okuma ile

anlama becerileri üzerindeki etkilerini kıyaslayarak ortaya koyması bakımından da önemli görülmektedir.

1.4. Varsayımlar

- Bu çalışmada kontrol edilemeyen değişkenler grupları eşit düzeyde etkilemektedir (yaş, zeka, okuma alışkanlıkları vs.)
- Çalışmaya katılan öğrenciler testlere içtenlikle cevap vermişlerdir.

1.5. Sınırlılıklar

Bu çalışma;

- 2013-2014 eğitim ve öğretim yılı ile sınırlıdır.
- Adana İl merkezindeki bir ilkokulun üçüncü sınıfındaki öğrenciler ile sınırlıdır.
- Elde edilen bulguların genellenebilirliği sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

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, 2006).

Akıcı Okuma: Kelime tanımaya çok fazla çaba sarf etmeden, otomatik olarak, cümle içindeki anlam gruplarına dikkat ederek, vurgulamaları, tonlamaları gereken

yerlerde doğru uygulayarak yazarın heyecanını ve duygularını okuma etkinliğine yansıtarak yapılan okuma (Zutell ve Rasinski, 1991).

Okuma Hızı: Metindeki kelimeleri tanıma ve okuma hızıdır. Bir dakikada doğru okunan kelimelerin sayılmasıyla hesaplanır (Baştuğ, 2012).

Doğru Okuma: Kolay bir şekilde kelime tanıma ve çözümleme yeteneği (Kuhn, Schwanenflugel ve Meisinger, 2010).

Prozodik Okuma: Sesli okumayı otantik, gerçek bir sözel konuşma gibi yapabilme yeteneği (Rasinski, 2004).

Okuduğunu Anlama: Uygun metin tipi, amaç, ortam, anlam geliştirme ve yorumlamayı da içeren oldukça aktif ve karmaşık bir süreçtir (NAEP, 2008).

Yapılandırılmış Akıcı Okuma Yöntemi: Akıcı okumanın birden çok boyutunu aynı anda geliştirmek için anlam üniteleri ile okumayı ve sesli kitaplar yardımıyla öğrencilere doğru okuma modelini sunmayı sağlayan, birleşik bir yöntem (Keskin, 2012).

2. BÖLÜM

İLGİLİ ALAN YAZIN

2.1. Okuma

Okuma, geçmişten günümüze önemini kaybetmeyen bir beceridir. Yazının bulunmasından günümüze kadar geçen sürede okuma yapılan ortam ve metin türleri değişim göstermiştir. Son yıllarda teknolojinin gelişmesi, okuma yapılacak eserlerin ve ortamın çoğalması ile birlikte okumanın niteliğinde de değişimler görülmüştür. Önceden harflerin seslendirilmesinden ibaret olan okuma anlayışı zaman içerisinde değişim göstererek, yeni bir anlama ulaşma çabası olarak değerlendirilmektedir. Çeşitli kişiler tarafından yapılan tanımların her birinde okuma, bir veya birkaç yönüyle açıklanmış fakat üzerinde görüş birliğine varılan bir tanım ortaya çıkmamıştır. Türkçe sözlükte okumak; “ Bir yazıyı meydana getiren harf ve işaretlere bakıp bunları seslendirmek ve düşünceyi anlamak; yazılı bir metnin iletmek istediği şeyleri öğrenmek.” şeklinde tanımlanmıştır (TDK, 2014).

Tinker ve McCullough (1968) okumanın, geçmiş yaşantılar aracılığıyla oluşturulan anlamların hatırlanması ve okuyucunun halen sahip olduğu kavramları kullanarak yeni anlamlar kurması için uyarıcı olarak görev yapan basılı ve yazılı sembollerin tanınması ve algılanmasını içerdiğini belirtmektedirler (Akt; Coşkun, 2002). Okumayı yazılı bir metnin yorumlanması süreci olarak gören araştırmacılara göre söz konusu yorumlama için iki şeye ihtiyaç vardır. Bunlar:

- a) Tanıma
- b) Algılamadır.

Burada bahsedilen tanıma, harflerin kelimelerin tanınması anlamında olup daha çok duyuşsal bir etkinliktir. Tanıma etkinliğini, tanınan materyalin beyinde algılanması izler. Algılama sırasında, bu materyal hem örgütlenir, hem anlamlandırılır hem de eski bilgilerle bağlantısı kurulur (Dökmen, 1994).

Okumanın tanımını, Göğüş (1978) bir yazının harflerini, sözcüklerini, imlerini tanımak ve bunların anlamlarını kavramak şeklinde yaparken, Özdemir (1993) basılı sözcükleri duyu organları yoluyla algılayıp, bunları anlamlandırma, kavrama ve yorumlamaya dayanan zihinsel bir etkinlik, Demirel (1999) ise bilişsel davranışlarla, psikomotor becerilerin ortak çabasıyla, yazılı sembollerden anlam çıkarma etkinliği olarak yapmıştır.

Okumayla ilişkin yapılan tanımların birçoğunda anlama ve kavrama üzerinde durulmaktadır. Bunun yeterli olmadığını savunan Akyol'a göre, tanımların hepsi de anlamamanın karakterinin nasıl olduğu ve hangi unsurların anlam kurma sürecinde etkili olduğunu açıklama konusunda yetersiz kalmaktadır. Akyol (2006), okumanın karşılıklı etkileşim yoluyla gerçekleştiğini belirtmekte ve okumayı; ön bilgilerin kullanıldığı, yazar ve okuyucu arasındaki etkili iletişime dayalı, uygun bir yöntem ve amaç doğrultusunda, düzenli bir ortamda gerçekleştirilen anlam kurma süreci olarak tanımlanmaktadır. Okuma, yazar ve okuyucu arasında aktif ve etkili iletişimi gerekli kılan, dinamik bir anlam kurma sürecidir (Akyol ve Yılmaz, 2010). Tanımdan da anlaşılacağı üzere, anlam ne yalnızca kitabın kendisinde, ne de içinde bulunan ortamdadır. Şu halde anlam okuyucunun rehberliği ve diğer unsurlarında yardımına dayanan bir etkinliğin sonucu oluşturulmaktadır. Söz konusu etkileşimde, okurun daha önce okudukları, izledikleri, yaşadıkları, kültürel birikimi, inançları ve değer yargıları gibi birçok faktör etkilidir.

Yapılandırmacı yaklaşıma göre okuma, önbilgilerle metindeki bilgilerin birleştirilmesine ve yeniden anlamlandırılmasına dayanmaktadır. Bu süreç görme, seslendirme, anlama, zihinde yapılandırma gibi göz, ses ve beynimizin çeşitli işlemlerinden oluşmaktadır. Okumaya önce çizgi, harf veya sembollerin algılanmasıyla başlanmakta, ardından dikkat yoğunlaştırılarak kelime ve cümlelerin anlamı bulunmaktadır. Cümle ve paragraflardan ilgi duyulan, önemli görülen

seçilmekte, bunlar sıralama, sınıflama, ilişkilendirme, sorgulama, analiz-sentez, değerlendirilme gibi çeşitli zihinsel işlemlerden geçirilmektedir. Bu şekilde işlenen bilgiler, okuyucunun ön bilgileriyle birleştirilmekte ve yeniden anlamlandırılmaktadır (Güneş, 2013). Anlamlandırma işleminde okuyucunun ilgisi, güdülenmesi, okuma amacı, becerileri ve genel kültürü de etkili olmaktadır.

Okuma hakkında yapılan tanımlara göre okuma etkinliği, yazıdaki duygu ve düşüncelerin kavranması, çözümlenmesi ve değerlendirilmesi gibi fizyolojik, zihinsel ve ruhsal yönleri bulunan karmaşık bir süreçtir (Çelik, 2006). Görme, anımsama, seslendirme ve değerlendirme gibi girişik eylemleri içeren bu etkinliğin genel niteliklerini Sever (1997) şu şekilde özetlenmiştir;

- Okuma bir iletişim sürecidir.
- Okuma bir algılama sürecidir.
- Okuma bir öğrenme sürecidir.
- Okuma bilişsel, duyuşsal ve devinişsel boyutlu bir gelişim sürecidir.

Okumanın; okuyucunun amacına ve kullandığı yöntemine göre, metnin türüne göre, okuyucunun göz hareketlerine göre ve kişilere göre çeşitli türleri bulunmaktadır. Bu okuma türlerinden sesli ve sessiz okuma, ulusal ve uluslar arası çalışmalarda araştırmalara konu oldukları, okuma öğretimi ve Türkçe ders etkinlikleri sırasında en çok kullanılan okuma türleri oldukları için aşağıda sıra ile açıklanmıştır.

2.1.1. Sessiz Okuma

Sessiz okuma, kelimeleri ve cümleleri seslendirmeden, gözle takip edilerek yapılan okumadır (Güneş, 2013). Demirel ve Şahinel (2006) ise daha ayrıntılı bir tanımlama yaparak, ses organlarından herhangi birini hareket ettirmeden fısıldamadan, dudaklarını kımıldatmadan, başını sağa, sola çevirmeden ve gövdeyi öne arkaya sallanmadan, yalnız gözle takip edilerek yapılan okumayı sessiz okuma olarak tanımlamışlardır.

Dökmen (1994) sessiz okumayı “İçinden Sesli Okuma” ve “Gözle Sesli Okuma” olarak ikiye ayırmıştır. İçinden sesli okuma literatürde karşılığı bulunmayan bir tanımlama olmasına karşın, toplumun büyük bir kısmının gerçekleştirdiği bu okuma alışkanlığını kendi literatürüne almıştır. İçinden sesli okuyanların okuma hataları yaparak okuduklarını ve okumalarının duyulmadığını ancak harekelerinin sesli okumanın sessizce yapılmış hali olduğunu belirtmiştir. Gözle sessiz okuma ise okuyucunun ağzı ve dilini hareket ettirmeden sadece gözlerini kaydırarak gerçekleştirdiği zihinsel bir süreci oluşturmaktadır. Sessiz okumada göz yazıyı görür görmez tanımakta ve belleğe göndermektedir. Bu okuma türünde seslendirme olmadığından yalnız göz ve zihin ilişkisi etkindir. Ses organlarının çalıştırılmaması ve beyinin yalnızca görme ve anlamaya odaklanması nedeniyle sesli okumaya göre daha hızlı bir okumanın yapılmasını sağlamaktadır. Aynı zamanda sessiz okumada zihin fazla meşgul olmadığından okunanlar daha iyi yorumlanabilmekte ve anlama oranı yüksek düzeyde gerçekleşmektedir. Günlük hayatta her alandan kullandığımız sessiz okuma, öğrencilerin kendi kendine okuyup öğrenmelerine, bağımsız çalışmalarına, zamanlarını ve güçlerini iyi kullanmalarına ve iyi bir okuma alışkanlığı kazanarak boş vakitlerini değerlendirmelerine katkı sağlamaktadır.

Sesli okuma ve sessiz okumanın gelişim süreci dikkate alındığında sessiz okuma öncesi sesli okuma çalışmalarına yeterince yer verilmelidir. Sessiz okuma etkinlikleri okuma-yazma becerileri tam olarak kavratılmadan yapılmamalıdır. Öğrencilere önce akıcı ve etkili bir sesli okuma becerisi kazandırılmalı, bu aşamadan sonra sessiz okuma etkinliklerine geçilerek bu becerinin kazandırılmasına çabalanmalıdır. Bu nedenle de sessiz okumaya ilkökul birinci sınıfta yer verilmemeli, ilerleyen yıllarda aşamalı olarak öğretilip dördüncü ve beşinci sınıfta tam olarak uygulamaya geçilmelidir (Güneş, 2013). Günümüz araştırmalarının sonuçlarına göre başta okuma becerilerinin gelişimi olmak üzere konuşma ve anlama becerilerinin gelişimine, sesli okumanın sessiz okumadan daha çok katkı sağladığı belirtilmektedir. Öğrencilerle yapılacak sesli ve sessiz okuma çalışmalarında bu hususlarında göz ardı edilmemesi önemli görülmektedir.

2.1.2. Sesli Okuma

Sesli okuma gözle algılanıp, zihinle kavranan kelime ve kelime gruplarının, konuşma organlarının yardımıyla söylenmesidir (Ünal, 2001). Sesli okumada başlıca amaç, yazının doğru ve konuşma dilinin özelliklerini yansıtacak şekilde seslendirmektir (Demirel, 1999). Güneş (2013) sesli okumayı, yazıyı görme, kelimeleri fark etme, kelimelerin görüntülerini ve anlamını zihinsel sözlükten bulma, seslendirme ve anlama işlemi olarak tanımlamıştır. Sesli okumada göz yazının görüntülerini almakta, bunlar ses organlarıyla seslendirilmekte, seslendirilen kelimeler işitilmekte ve zihne gönderilmektedir. Fiziksel ve zihinsel süreçleri içeren karmaşık bir etkinliktir. Sesli okuma sırasında göz seslendirilen sözcüklerden daha çok sözcük görmektedir. Bu nedenle de satırın daha ilerisindeki sözcükleri kavrayarak, özellikle konuşma hızına yakın hızdaki sesli okumalarda sesin tonlama ve vurgu açısından daha iyi kullanılabilmesine imkân sağlanmaktadır.

Sesli okumanın tam ve başarılı olabilmesi için yazıdaki anlamların kavranması, sesin ton ve vurgu bakımından iyi ayarlanması gerekir. Sesli okuma dinleyenleri etkilemeli ve onlara zevk vermelidir. Sesli okumanın ilk koşulu sözcükleri kusursuz bir biçimde söylemek, doğru, doğal ve dilin estetiği içinde ağızımıza uygun bir biçimde konuşur gibi okumaktır (Çelik, 2006). Sesli okuma yaparken yazarın anlatmak istediğini doğru bir şekilde dinleyiciye aktarmak, anlam bütünlüğünü bozmadan doğru yerlerde doğru sözcükleri vurgulamak, kelimeleri doğru söylemek, ses tonunu ve yüksekliğini ayarlamak en önemlisi ise anlamın dinleyici tarafından kavranmasını sağlamak sesli okumanın nitelikleridir (Demirel ve Şahinel, 2006). Güneş (2013:151) sesli okumanın yararlarını;

- Sesi, vurgu ve tonlamayı geliştirir,
- Kelime tanıma becerilerini geliştirir,
- Okuma, dinleme ve konuşma becerilerini geliştirir,
- Anlama ve zihin becerilerini geliştirir,
- Öğrenmeyi kolaylaştırır,
- Kültürü arttırır, bakış açısını geliştirir” şeklinde tanımlamıştır.

Sesli okumada ulaşılabilecek en st seviye konuşma hızı olduğundan dolayı hız düşüktür. Lieury (1996), deneysel çalışmalarında okuma becerisi gelişmiş bireylerin ekrana yansıtılan bir kelimeyi 10 salise içinde tanıdıklarını ancak kelimenin seslendirilmesinin 40 salise içinde olduğunu, buradan hareketle de bir saniyede sesli olarak en fazla dört kelime okuna bileceğini belirtmiştir (Akt; Güneş, 2013). Bir dakikada ise sesli olarak 240 kelime okunabileceğini açıklamıştır. Bu konuda lkemizde Türkçe metinlerle yapılan çalışmalarda da sesli okuma becerisinin geliştiği en st sınır olan lise öğrencilerinden hızlı okuyucuların, 240 kelime okuduklarını ve bu ölçülere göre ilköğretim,

- 1. sınıf ğrencilerinin yılsonunda dakikada 60 kelime
- 2. sınıf ğrencilerinin dakikada 80 kelime
- 3. sınıf ğrencilerinin dakikada 100 kelime
- 4. sınıf ğrencilerinin dakikada 120 kelime
- 5.sınıf ğrencilerinin dakikada 140 kelimeyi sesli okuması öngörülmektedir (Güneş, 2013).

Başarılı bir sesli okuma gerçekleştirmek içinse aşağıdaki hususlara dikkat edilmesi gerekmektedir;

- Metnin cümle yapısına
- Anlatım zelliğine
- Yazım kurallarına
- Sözcüklerin vurgu ve tonlamaya uygun telaffuz edilmesine
- Ayrı seslerin aynı ses gibi sylenmemesine
- Sözcüklerin sesinin sonradan gelen sözcüğün sesine karıştırmadan tek tek, net, açık ve aşıntısız söylenmesine
- Hızlı okumadan kaçınmaya (Konuşma hızında okumaya)
- Sessin metindeki olayların özelliklerine göre ayarlanarak anlamın dinleyicilere sezdirilmesine (Demirel ve şahinel, 2006).

Sesli okuma eğitim sistemlerinde uygulanan etkinlikler çerçevesinde çok eski yıllardan beri kullanılmaktadır ancak daha önceki yıllarda ilköğretim birinci sınıftan itibaren sessiz okuma çalışmaları da yapılmıştır. Sessiz okumayla hızlı ve sistemli okuma yapıldığı ancak bu çalışmaların anlama becerilerinin geliştirilmesine yeterince katkı sağlamadığı belirtilmektedir (Güneş, 2013). Bu nedenle günümüzde çoğu ülkenin ilköğretim okullarında sesli okuma çalışmalarına ağırlık verilmekte ve birçok araştırma da sesli okuma ve sesli okumanın akıcılığı üzerine yapılmaktadır. Ülkemizde de 2006-2007 eğitim-öğretim yılında yapılandırmacı yaklaşıma bağlı olarak hazırlanan yeni bir öğretim programı uygulamaya konulmuştur. Bu öğretim programının Türkçe dersi kazanımlarına bakıldığında hem dinleme ile ilgili kazanımlara yer verildiği, hem de okuduğu kelimeleri doğru telaffuz etme, noktalama işaretlerine, vurgu ve tonlamaya dikkat ederek okuma, işitilebilir bir ses tonuyla okuma, akıcı okuma gibi sesli okuma becerilerini geliştirmeye yönelik kazanımlara ağırlık verildiği görülmektedir (MEB, 2005).

Sesli okuma, okumadaki akıcılığın sürdürülmesi, genellenmesi, okuma hızı ve hatalarının belirlenmesi ve okuma becerilerinin geliştirilmesi üzerinde önemli bir faktör olarak görülmektedir. Bu okuma türü, öğretim sürecinde çeşitli amaçlarla kullanılmaktadır. En önemli işlevlerinden biri ise öğretmenlere öğrencilerin okuma düzeyleri ile okuduklarını anlama durumları hakkında geribildirim sağlamasıdır. Ayrıca sesli okuma öğrencilerin başkalarını dileyerek öğrenmeleri içinde yapılabilmektedir. Bunun içinde okumanın dinleyicilerin anlayabileceği, duyabileceği bir ton ve akıcılıkta olması gereklidir. Yapılan birçok çalışma sonuçlarına bakıldığında sesli akıcı okumanın, okuduğunu anlamının önemli bir yordayıcısı olduğu görülmektedir (Başaran, 2013; Baştuğ, 2012; Karatay, 2007; Keskin, 2012; Paige ve Rasisnki, 2012; Sidekli, 2010).

Sesli okumada yapılan kelime kelime okuma, atlama, ekleme, kelimeleri tersine çevirme, tekrarlar ve öğretmen tarafından verilen kelimeler okumadaki akıcılığı bozmakta ve zayıf okuyucuların sıkça yaptığı okuma hataları olarak karşımıza çıkmaktadır. Günümüzde zayıf okuyucuların sesli okumada yaşadıkları bu sıkıntılar sonucunda, okuduğunu anlamada yaşadıkları problemleri belirlemek ve akıcı bir okuma becerisi kazandırmak için yapılan çalışmalarda da sesli okumaya odaklanılmaktadır. Okuma eyleminin nihai amacı okuduğunu anlamaktır. Zayıf

okuyucuların üst düzey bir zihinsel süreç olan anlama aşamasına ulaşmaları içinse öncelikle akıcı bir okuma becerisine sahip olmaları gerekmektedir. Akıcı okuma, akıcı okumayı oluşturan etmenler ve akıcı okumayı geliştirmek için kullanılan stratejilerse ilerleyen bölümlerde detaylı olarak açıklanmaktadır.

2.2. Akıcı Okuma

Günümüzde akıcı okuma, okumanın nihai amacı olan anlamaya etkisi nedeniyle hem öğretim programlarının hem de birçok araştırmanın konusu olmaktadır. Konu ile ilgili yapılan ilk çalışmalarda daha çok tekrarlı olarak yapılan okumalar üzerinde durulmakta ve kelime tanıma hızı otomatikliğe benzetilerek, sürekli yapılan tekrarların, kişiyi yapılan işte otomatik hale getirdiği belirtilmektedir. Kazanılan otomatiklikle, başlangıçtaki dikkate artık ihtiyaç duyulmadığı düşünülmektedir. 1897’de Bryan ve Harter bu durumu mors kodu kullanan telgraf görevlileri üzerinde yaptıkları bir çalışma ile açıklamışlardır. Mors kodunu ilk defa kullanan görevlilerin başlangıçta çok yavaş olduklarını, ancak ilerleyen zamanlarda yapılan tekrarlara bağlı olarak görevlilerin hızlandıklarını ve mors alfabesini “akıcı” olarak kullandıklarını belirtmişlerdir (Akt; Keskin ve Baştuğ, 2012).

Öğrencilerin okuma sürecinde sürekli yaptığı tekrarlar, daha sık karşılaştığı kelimeleri daha kısa sürede tanımlarına ve kolay bir biçimde ayırt etmelerine imkân sağlamaktadır. Bu durum tekrarlı olarak yapılan okuma çalışmalarının, kelime tanıma ve ayırt etmede yaşanan problemleri azaltılmasında etkili olduğunu ve okumaya otomatiklik kazandırarak daha akıcı bir okuma yapılmasına olanak sağladığını göstermektedir. Günümüzde yapılan araştırmalarda da okuma becerisini geliştirmeye yönelik tekrarlarla ilgili davranışın daha az hatalı yapılmasının sağlandığı bulgusuna ulaşılmıştır (Akyol ve Yılmaz, 2010; Baştuğ, 2012; Keskin, 2012; Marr ve Algozzine, 2008; Paige ve Rasisnki, 2012; Sidekli, 2010; Uyanık, 2011; Uzunkol, 2013).

Akıcı okuma çalışmalarının temelinin tekrara dayalı olması ve davranışçı yaklaşımın izlerini taşıması nedeniyle bilişsel psikoloji alanında akıcı okuma ile ilgili

uzun bir süre herhangi bir gelişme görülmemiştir. Davranışçı yaklaşım ise okumanın sürekli tekrarlarla geliştirilebilen kelime tanıma gibi gözlenebilen yönleriyle ilgilenmiştir. Anlamanın nasıl gerçekleştiği üzerinde duran bilişsel yaklaşımclar sesli okuma prozodisi ve anlama arasındaki ilişkiyi inceleyerek, kelime tanımının tek bir boyuttan ibaret olmadığını, onun yerine birden çok zihinsel boyutu kapsayan oldukça geniş bir süreç olduğunu belirtmişlerdir. Akıcı okuma becerilerinden prozodi ile anlama arasındaki ilişki ise Dowhower (1991) tarafından sorgulanmaya başlanmış ve anlamanın üst düzey bir beceri olduğu, okuma sürecinde prozodi gibi üst düzey okuma becerilerinin anlamayla yakından ilgili olduğu düşüncesi öne çıkmıştır. İlerleyen dönemlerde ise araştırmacılar akıcı okumayı geliştirmek için tekrarlı okumayı tek başına kullanmak yerine, anlamayı ve prozodik modellemeyi de içine alan bir yaklaşımla oluşturulan birleşik yöntemlere yönelerek hem bilişsel hem de davranışçı psikolojinin öğelerinin kapsanmasını sağlamışlardır.

Günümüzde yapılan araştırmalar sonucunda da akıcı okuma için tekrar yolu ile elde edilen otomatikleşme becerisinin yeterli olmadığı görüşü öne sürülmekte ve prozodik modellemeyi, anlam grupları ile okumayı, hatta aileyi ve çevreyi okuma ortamına dâhil eden uygulamaların geliştirilmesine önem verilmektedir (Keskin ve Baştuğ, 2012). Üzerinde en çok durulan konuların başında ise akıcı okuma ve anlama gelmektedir. Metnin yapısı ve türü dikkate alınarak yapılan okuma çalışmalarının sonucuna bakıldığında, akıcı okuyanların daha iyi anladıkları söylenebilmektedir. Metnin türü ve yapısının okuma hızı ve prozodi üzerinde doğrudan, akıcı okuma ve anlama üzerinde ise dolaylı olarak etkisinin bulunduğu belirtilmektedir (Benjamin ve Schwanenflugel, 2010).

Akıcılık ve anlama anarındaki nedensel ilişkinin yönü konusunda bazı tartışmalar bulunmaktadır. Akıcı okumanın, anlamın inşa edilmesine katkı sağlamak kadar anlamadan etkilenen bir ürün (hem anlamaya katkı sağladığı hem de anlamanın çıktısı) olduğuna yönelik kanıtlar olduğu belirtilmektedir (Wolf ve Katzir-Cohen, 2001). Bu yüzden anlama ve akıcılığın karşılıklı nedensel ilişkiye sahip olduğu görüşünü benimseyen uygulamacı ve araştırmacılar da bulunmaktadır (Pikulski ve Chard, 2005). Akıcılık, anlama ilişkisini otomatikleşme teorisi çizgisinde geleneksel olarak ele alan araştırmacılar akıcılığın öncelikli rolünün anlamayı kolaylaştırmak olduğunu vurgulamaktadırlar (Yıldız, 2013). Akıcı okuma ile ilgili üzerinde

yoğunlaşan bir diğer konuda akıcı okuma becerilerinden prozodi ile anlama arasındaki ilişki durumudur. Bu konu ile ilgili bazı araştırmacılar okuma sırasında prozodik özelliklere dikkat etmenin okuduğunu anlama başarısına katkıda bulunduğunu belirtirken, bazı araştırmacılarda okuma sürecinde metni anlamının prozodik okumayı kolaylaştırdığını belirtmektedirler.

2.3. Akıcı Okumanın Tanımı

Geçmişten günümüze kadar öğrenme ve bilgi edinmede en etkili yöntem olan okuma becerisi karmaşık ve birçok etkeni içinde barındıran çok yönlü bir süreçtir. Bu karmaşık süreçte iyi bir okuyucuda bulunması gereken temel özellikler, “kelime tanıma”, “stratejiler kullanma”, “akıcı okuma” ve “anlam kurma için bilgi sahibi olma” olarak belirtilmektedir (Burns, Griffin, ve Snow, 1999). Akyol (2006) ise üretkenliğe yönelik bir okumanın gerçekleşmesi için en önemli ilkelerden birisinin akıcı okuma olduğunu vurgulamaktadır.

Akıcı okuma ile ilgili birçok tanım yapılmakla birlikte bu alanda ilk çalışmaları yapan araştırmacılardan biri olan Huey’e (1968) göre akıcılık, bir metni uygun doğruluk, hız ve tonlamayla sesli okuma yeteneği olarak tanımlamıştır (Akt: Baştuğ, 2012). Akıcı okuma daha sonra yapılan çalışmalarda ise genellikle metnin konuşurcasına bir hızda ve uygun prozodi ile okunması olarak tanımlanmıştır (Rasinski, 2004; Wilger, 2008).

Okuma alanında kabul gören tanımlardan birisini yapan Samuels’e (2006) göre akıcı okuma, çözümleme ve anlamın birlikte gerçekleşmesidir. Dolayısıyla akıcı bir okuma sırasında birey, okuma sürecinde kullanılan otomatik süreçler için fazla çaba sarf etmeden, sahip olduğu bilişsel kaynakları anlamak veya ön bilgileri ile metin arasında bağlantı kurmak için kullanır. Burada bahsedilen otomatik süreçlerse kelime tanıma ve kelime ayırt etme işlemleridir. Akıcı okumanın temelinde bu işlemler yer almaktadır. Kelime tanıma sürecinde karşılaşılan sorunlar ise anlamayı

olumsuz yönde etkilemektedir (Akyol, 2013). Kelime tanımada karşılaşılan sorunlar ise şunlardır:

- Tanınmayan kelimelerin okunmaması
- Sembol ile ses arasındaki ilişkiyi kavrayamama
- Kelime veya harf karıştırma
- Hecemle güçlüğü
- Kelimedeki harflerin değiştirilmesi
- Tahmin ederek okuma
- Yanlış okuma ve kelimeleri değiştirme
- Ekleme ve bırakmalar
- Tersine çevirmeler
- Tekrarlar

Öğrencilerin kelime tanımada yaşadıkları bu sorunlar nedeniyle okumalarının akıcılığı bozulmakta ve okuma hataları yaparak metinden anlam çıkarmada zorlanmaktadır. Akyol (2006) akıcı okumayı, noktalama işaretleri, vurgu ve tonlamalara dikkat edilen, geriye dönüş ve kelime tekrarlarına yer verilmeyen, heceleme ve gereksiz duruşlar yapılmayan, anlam ünitelerine dikkat edilerek, konuşurcasına yapılan okuma olarak tanımlamaktadır. Akyol bu tanımında kelime tanımada yaşanan problemleri de tanımına katarak, akıcı okumada olması gereken özellikleri belirtmenin yanında, akıcı okumayı olumsuz etkileyen etmenleri de vurgulamıştır. Tanımda okuma hızının konuşurcasına olması gerektiği belirtilerek okuma hızının da nasıl olması gerektiği açıklanmıştır. Bir metni gereğinden fazla yavaş okumanın, okumada anlamayı ve okunan miktarı olumsuz etkileyeceği gibi çok hızlı okumanın da anlama oranının düşmesine neden olacağı belirtilmektedir (Akyol, 2013). Diğer araştırmacılarda yaptıkları açıklamalarda okuma sırasında yapılan hataların, monoton ve doğal olmayan bir sesle kesik kesik ve çok yavaş okumanın akıcı okumayı olumsuz etkileyeceğini ve bu durumdan anlamının da olumsuz etkileneceğini belirtmişlerdir (Wilger, 2008 ;Zutell ve Rasinski 1991).

Rasinski (2004) anlama ve akıcı okuma iç içe olan kavramlar olduğunu belirtmektedir. Prozodik özelliklere dikkat edilerek uygun hızda ve doğrulukta yapılan

okumanın, okuyucunun metni anlama oranını arttırdığını belirtmektedir. Kuhn ve diğerlerine göre (2010) ise okumadaki akıcılık; doğru hızlı ve prozodik okuma becerilerini birleştirerek okuyucunun anlama yapılandırmasına yardımcı olmaktadır. Bu beceriler sesli okuma çalışmaları sırasında kolay bir şekilde kelime tanıma, uygun bir hızda okuma, tonlama ve metindeki cümleleri dilin özellikleri bakımından uygun bölümlere ayırarak okuma şeklinde kendini göstermektedir. Okuyucular kelimeleri doğru ve çabalamadan tanıyabilene kadar akıcı okumada zorluklar yaşarlar. Ayrıca akıcı okumanın başarılabilmesi için okuyucunun dilin özelliklerini iyi bilmesi ve kavramlar hakkında da bilgi sahibi olması gerekmektedir (Bashir ve Hook, 2009).

Akıcı okuma, anlama üzerindeki etkisinden dolayı okuma başarısının önemli faktörlerinden biri olarak görülmektedir. Akıcı okuma aynı zamanda okuyucunun kelime hazinesini arttırmakla birlikte, okuma motivasyonunda sağlamaktadır. Akıcı okuyabilen bireyler aynı sürede metinle daha fazla etkileşime geçebilmelerinden dolayı hem akıcı okumaları, hem de anlama oranları gelişim göstermektedir. Bu durumun akıcı okumada problemler yaşayan bireyler içinse tersine işleyen bir süreç neden olmaktadır. Bu okuyucular metinlerle daha az etkileşim geçirmekte ve anlamada problemler yaşamaktadırlar. Bu nedenle de zayıf okuyucuların okuma süreçlerine ve etkinliklerine karşı isteksiz oldukları ve okuma motivasyonlarının olumsuz yönde etkilendiği söylenebilir (Lane, Hudson ve Leite, 2009; Yıldız, 2013).

National Reading Panel (2000) tarafından hazırlanan rapora göre okuma başarısını etkileyen unsurlar ses farkındalığı, kelime bilgisi, okuma stratejileri, okuduğunu anlama ve akıcı okuma olarak gösterilmiştir. Özellikle akıcı okumayı geliştirmeye yönelik yapılacak çalışmaların, öğrencilerin iyi okuyucular olmaları yönündeki çabaları hızlandıracağı ifade edilmiştir. Akıcı okuma, genellikle öğrencilerin anlamlı bir metni sesli okuma sürecinde değerlendirilmektedir. Bu bakımdan düşünüldüğünde metnin ustalıkla okunması önem taşımaktadır. Ustalıkla okumak, metindeki değişiklikleri dikkate alarak, metni kabul edilebilir bir hızda, metnin anlamına ulaşmayı sağlayacak yeterlilikte ve doğrulukta, prozodik özellikleri yansıtarak okumayı içermektedir. Günümüzde akıcı okumayı oluşturan etmenler olarak da doğru okuma, hızlı okuma (kelime tanımada otomatiklik) ve prozodi en fazla kabul gören kavramlardır.

2.4. Akıcı Okumayı Oluşturan Etmenler

Akıcı okuma üzerine çeşitli tanımlar yapılmakla birlikte, akıcı okumanın gerçekleşmesi için gerekli olan okuma becerilerinin ne olduğu konusunda da bir görüş birliği olduğu söylenebilir. Akıcı okuma için gerekli olan okuma becerilerinin doğruluk (kelime tanıma), okuma hızı (otomatiklik) ve prozodi olduğu, yapılan tanımlarda da bu etmenler üzerinde durulduğu görülmektedir (Akyol, 2006; Bashir ve Hook, 2009; Deeney, 2010; Kuhn ve diğerleri, 2010; Samuels, 1997; Wilger, 2008; Zutell ve Rasinski, 1991). Süreç olarak okumadaki gelişim aşamalarının; ses-harf ilişkisini kavramak, harflerin bir araya gelerek oluşturduğu sözcükleri okuyabilmek ve okuma esnasında anlamı takip edebilmek olarak gerçekleştiği düşünülmektedir (Başaran, 2013). Sesli okumada gerekli başarıyı sağlaya bilmek ise ancak okuma esnasında okuyucunun ilk olarak kelimeleri doğru olarak tanıması daha sonrada uygun hızda, prozodik özelliklere ve anlam ünitelerine dikkat ederek okuyup, metinden gerekli anlamı çıkarması ile sağlanmaktadır. Bu şekilde yapılan bir okumayla da gerekli akıcılığın kazanıldığı ve okumanın amacına ulaştığı söylenebilir.

2.4.1. Doğru Okuma

Okumanın akıcı olması ilk olarak doğru okumayı gerekli kılmaktadır. Kelimenin doğru bir şekilde okunması, kelimeleri doğru bir şekilde tanıma ve çözümleme becerisine bağlıdır. Doğru okuma metindeki her bir kelimenin doğru bir şekilde seslendirilmesidir. Alfabetik ilkelerin anlaşılması, seslerin harmanlanması, ses olaylarının kavranması ve kelime dağarcığı da kelimelerin doğru okunması açısından önemlidir. Zayıf okuyucuların kelime tanıma ve ayırt etme hızı, oldukça yavaştır. Kapasitelerini büyük bir kısmını kelime tanıma ve ayırt etmeye ayırdıklarından dolayı genel anlama yetenekleri gelişmemektedir. Okuyucu kelime tanıma ve ayırt etme işini doğru ve çabuk olarak yapabilirse dikkatinin ve zamanının çoğunu tek tek kelimeleri anlamaya değil, bütün metni çözmeye yöneltecektir.

Kelimeleri doğru okumadaki zayıflık okuduğunu anlama ve akıcı okuma üzerinde negatif bir etkiye sahiptir (Lane ve diğerleri, 2009). Kelimeleri hatalı okuyan okuyucular, yazarın vermek istediği mesajı anlamada başarısızdırlar ve metni yanlış yorumlarlar. Doğru okuma becerisini kazanamayan okuyucuların oldukça yavaş ve kesik kesik okudukları, sık sık geri dönüşler ve düzeltmeler yaptıkları gözlenir. İyi ve zayıf okuyucular arasında metni anlamadaki farklılıklarda çoğu kez metin içerisindeki kelimeleri çözümlemede ve doğru okumadaki yetersizlikten meydana gelmektedir (Çetinkaya, 2011).

2.4.1.1. Kelime Tanıma ve Ayırt Etme

Okuma sırasında kelimeleri doğru tanıyabilmek için, harf ya da harf kombinasyonlarını tanıyabilmek, sesleri birleştirebilmek, heceleri okuyabilmek, kelimenin okunuşunu ve anlamını kesin olarak belirlemek için hem harf ve sesi hem de anlam ipuçlarını kullanabilmek oldukça önemlidir (Ediger, 2000; Lane ve diğerleri, 2009). Akıcı okuyabilme becerisi ile kelime tanıma sürecinin otomatikleştirilmesi yakından ilgili görülmektedir (Bashir ve Hook, 2009). Okuduğunu anlama açısından çabuk ve zahmetsiz bir şekilde kelimeleri tanıma önemlidir.

Kelime tanıma becerisi yeterince gelişmemiş okuyucular kelimeyi doğru okuyamadıkları için akıcıda okuyamazlar. Piper'e (2010) göre okumanın akıcı olması için, 100 kelimeden 98'inin doğru okunması gerekmektedir. Okuma sırasında kelimeyi tanıyamama okumada hatalar yapılmasını ve okuma hızının düşmesine neden olmaktadır. Kelime tanıma da yaşanan bu sorulardan dolayı akıcılık engellenmekte ve bu durum anlamayı da olumsuz yönde etkilemektedir (Lane ve diğerleri, 2009; Rasinski, 2004). Okuma sırasında anlamın kurulabilmesi için öncelikle kelimenin tanınması gerekmektedir. Okumayı ve anlamayı parçadan bütüne ele alan yaklaşımlar, metni anlamak için öncelikle kelimelerin öğrenilmesi gerektiğini savunarak, metni oluşturan harf, hece ve kelimelerin yeterince tanınmaması durumunda anlamın oluşmayacağını ifade etmektedirler.

Akıcı okumanın gerçekleşmesini sağlayan becerilerden biri olan doğru okuma için kelimelerin doğru bir şekilde seslendirilmesi yani kelimenin tanınması yeterli değildir. Aynı zamanda kelimenin okuyucu tarafından ayırt edilmesi gerekmektedir. Kelimenin ayırt edilmesi ise kelimenin anlamının bilinmesi ve doğru anlaşılmasını gerektirmektedir (Akyol, 2006). Kelimenin ayırt edilmesi kelime tanımayı da kapsayan bir kavramdır. Okuma sırasında akıcılığın sağlanması ve anlamın oluşturulabilmesi için önce kelimenin doğru tanınarak seslendirilmesi sonrada kelimenin taşıdığı anlamın metinle bütünleştirilerek ifade edilmek istenen anlama ulaşılması gerekmektedir (Akyol, 2007). Okuma sırasında yapılan hatalar ve ayırt edilemeyen kelimeler hem akıcılığı hem de metinden anlam çıkarmayı zorlaştırmaktadır (Keskin, 2012).

Kelime tanıma daha çok kelimeyi oluşturan harf ve hece gibi yapıların doğru bilinmesi ve seslendirilmesi olayı olarak görülürken, kelimenin ayırt edilmesi için okuyucunun o kelime ile ilgili ön bilgilerinin olmasını gerektirmektedir (Ediger, 2000). Öğrenciler okumayı yeni öğrendiklerinde aşına oldukları kelimeleri bir bakışta okurken, ilk defa karşılaştıkları bir kelimeyi yavaş bir şekilde çözümleyerek okumaktadırlar. Okudukları bu yeni kelimeyi ayırt etmekte zorlanırlar ancak okudukları metnin genel olarak üzerinde durduğu konudan ve iletmek istediği anlamdan yola çıkarak kelimeyi ayırt edebilirler.

2.4.1.2. Ses Bilinci

Bir dilde seslerin çok olması okuma yazma öğrenme sürecini kolaylaştırmaktadır (Güneş, 2013). Araştırmacılara göre dil öğrenme sürecinde beynimizdeki nöronlar önce sözlü yani konuşma dilini işlemekte, bu bilgilerin üzerine de yazılı dili işlemektedir. Yani okuma ve yazma öğrenirken sözlü dile dayalı olarak kodlamalar yapılmaktadır. Öğrenciler sözlü dildeki bilgileri anlamları ve kodlamaları kullanarak yazılı dili öğrenmektedir. Sözlü dile dayalı kodlamalar çocuğun hem zihinsel gelişimini hem de okuma yazma öğrenmesini kolaylaştırmaktadır.

Öğrencilerin okumalarının akıcı olası ve doğru okuma için kelimeyi tanıma becerileri, ses bilgisiyle ilişkilidir. Kelime tanıma becerisinde harflerin ve seslerin bilinmesi önemlidir. Okumanın öğrenilmesi aşamasında ses-harf ve harf-ses ilişkisini iyi kuran çocuklar hece oluşturmada ve daha sonra kelimeye geçmede daha başarılıdırlar (Akyol, 2007). Sesli okuma becerisinin kazanılması, ses bilgisi (konuşma kelimelerindeki ses bilinci) ile ses grafiği bilgisinin (harf ve ses arasındaki ilişki bilgisi) gelişmesine ve her ikisinin de birlikte öğrenilmesine bağlıdır. Ses bilgisinin farkında olmak okumanın gelişmesine büyük katkı sağlamaktadır (Danielsson, 2001).

Türkçede her ses bir harfe, her harf ise bir sesle seslendirilmektedir. Yani alfabemizdeki ses ile şekil arasında birebir bir ilişki vardır. Bu durum okuma ve yazma çalışmalarında kolaylık sağlamaktadır (Güneş, 2013). Ayrıca Türkçenin sondan eklemeli bir dil olması ve türetilmiş kelimelerin sıklıkla kullanılması okumada akıcılığı sağlama açısından son derece önemli görülmektedir. Oysa bazı dillerde aynı sesler farklı harflerle ya da harf gruplarıyla yazılmakta buda okumadaki akıcılığı olumsuz yönde etkilemektedir. Bir sesin çeşitli harflerle yazılması ya da bir harfin çeşitli seslerle okunması, öğrencinin zihin yükünü arttırmakta ve öğrenci okuma sürecinde zihin enerjisinin büyük bölümünü ses-harf ilişkisini kurmaya ayırmaktadır. Ses-harf ilişkisi okuma sürecinde kelime tanımayı da kolaylaştırmaktadır. Seslerle harfler arasındaki düzenli ilişkiler, kelimelerin zihinde tutulmasını kolaylaştırmakta yazıda geçen 4-5 harfli kelimelerin çoğunu anında tanımayı sağlamaktadır (Güneş, 2013).

2.4.2. Okuma Hızı

Akıcı bir okumanın gerçekleşmesini sağlayan becerilerden bir tanesi de okuma hızıdır. Okuyucu doğru kelime tanıma becerisiyle birlikte metni uygun bir hızda okumalıdır. Okuma hızı kelimeyi tanıma ve okuma süresi olarak tanımlanabilir (Baştuğ, 2012). Okumayı öğrenme sürecinin başlangıcında öğrenciler yavaş ve duraksayarak okuyabilirler. Okumadaki bu yavaşlık öğrencilerin kelimeleri tek tek çözümleyerek okumaya çalışmaları nedeniyle anlaşılabilir bir durumdur (Breznitz ve

Horowitz-Kraus, 2011). Bu dönemde öğrenciler, görsel olarak algıladıkları harfleri sese çevirebilme ve seslerin oluşturduğu sözcükleri tanıma ile ilgili olarak okumanın mekanik boyutunu başarabilmek için yoğun bir çaba içerisindeyler (Başaran, 2013). Okuma becerileri kazanıldıktan sonra birçok çocuk bu dönemi atlarmakta ve akıcı okuyabilmektedir. Yinede bazı öğrenciler ilerleyen dönemlerde de yavaş ve duraksayarak okumaya devam ederler. Yavaş ve duraksayarak okuyan öğrenciler enerjilerini kelime tanıma üzerinde yoğunlaştırdıklarından sesli okumada uzun duraklamalar ve tekrarlamalar yaparlar. Okumanın yeteri kadar hızlı yapılabilmesi ise okuma işinin otomatik bir şekilde yapılmasıyla mümkün olmaktadır. Okuma esnasında kelimelerin hızlı bir biçimde az bir zihinsel çaba ve dikkatle okunması okumanın otomatikleştiğini gösterir. 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 (Samuels, 1997). Bu sebepten otomatikliği geliştirmek için hızlı okumanın hedeflendiği, çok az bir çabayla yapılan okuma etkinlikleri yapmak gerekir.

Okumanın otomatikleşerek belirli bir hızda yapılması okuduğunu anlama açısından da son derece önemlidir. Çünkü metin kesik kesik ve duraksayarak okunursa anlam üniteleri oluşturulamaz, cümle içindeki ve cümleler arası anlam ilişkileri kurulamaz (Rasinski, 2004). Okumanın gereğinden fazla yavaş olması okuma oranını ve anlamayı olumsuz yönde etkilediği gibi okuma hızının belirli bir seviyenin üzerinde artmasına bağlı olarak anlama oranının yine düştüğü yapılan araştırmalar sonucunda ortaya çıkan genel bir görüştür (Akyol, 2013).

Okuma hızı sadece anlamın değil genel olarak okumanın ne kadar yeterli olduğunun da bir göstergesidir. Bu nedenle öğrencilere doğru okuma becerisi ile birlikte okuma hızının da kazandırılması gerekmektedir. Okuma hızı ve doğru okuma, akıcı okumanın önemli unsurlarıdır. Literatürde bu iki unsurun okuma sürecinde birlikte sergilenmesi otomatikleşme kavramıyla ifade edilmiştir. Akıcı okumanın çıkış noktası olarak da gösterilen otomatikleşme teorisi, aynı zamanda akıcı okumanın anlama sürecine katkısına da açıklık getirmektedir.

2.4.2.1. Otomatikleşme Teorisi

Otomatiklik günlük hayatta yaptığımız işlerin birçoğunda kullandığımız temel becerilerden birisidir. Örneğin usta bir şoför araba kullanırken vites atama işini çok fazla zihinsel bir çaba harcamadan kolayca yapabilir ya da herhangi bir müzik aletini çalmada ustalaşmış birinin bu aleti çalarken fazla bir zihinsel çaba harcamaması bu becerinin yine otomatik bir şekilde yapılmasına bağlıdır. Otomatiklik, bu davranışların yeterince tekrarı sonrası kazanılan bir beceri olarak görülmektedir. Aynı şekilde okumanın da otomatik bir beceri haline gelmesi bu davranışın otomatik haline gelinceye kadar tekrar edilmesiyle ilgilidir.

Laberge ve Samuels (1974) otomatiklik kavramını okumaya uyarlamışlardır ve akıcı okumanın nasıl gerçekleştiğini açıklayan en önemli teorilerden biridir (Akt; Keskin 2012). Bu teoriye göre insanlar bilgiyi işleme sürecinde sınırlı olan zihinsel kapasiteleri ile belirli bir zamanda kodlama, transfer etme, işleme, depolama, geri getirme ve bilgiyi kullanma gibi süreçleri yerine getirmek zorundadırlar. Zihinsel kapasitenin sınırlı olması aynı anda birden fazla alana yoğunlaşmayı engeller. Aynı anda yapılan zihinsel işlemlerden bazılarına ise daha fazla yoğunlaşmak gerekmektedir. Okuma, kelime tanıma ve anlama gibi aynı anda gerçekleşmesi gereken becerilerden oluşan bir süreçtir. Bu durumda okuma işlemi sırasında zihinsel kapasitenin çoğu bu iki işlemten birine ayrılmaktadır. Okuma sırasında kelime tanımının otomatikleştirilerek zihinsel kapasitenin anlamaya ayrılması hem okumayı akıcı bir hale getirmede hem de okumanın nihai amacı olan anlamının gerçekleşmesini sağlamada önemli görülmektedir.

Okuyucu otomatik kelime tanımada problemler yaşıyor ve zihinsel kapasitesinin çoğunu kelimeleri çözümlemeye ayırıyor ise anlamaya ayrılan zihinsel kapasite azaldığı için bu alanda istenilen verimi sağlayamayacaktır. Akıcı okuyan bireyler kelimeleri otomatik olarak tanır ve aynı zamanda anlamaya da odaklanırlar. Diğer bir deyiş ile akıcı okumanın, okuduğunu anlamayı kolaylaştıran yönlerinden biri olarak otomatikliğin, doğru ve hızlı kelime tanıma işlemi olduğunu söylemek mümkündür. Bu bağlamda okuyucuların kelimeyi ayırt etmeleri doğru okuduklarını, kelimeleri hızlı bir şekilde tanımaları ise otomatikliği kazandıklarını gösterir. Bu

yüzden akıcı okuma çalışmalarında kelime tanıma ve kelime ayırt etme üzerinde durulmaktadır. Bununla birlikte doğru okuma ve okuma hızının da dengede olması gerekmektedir (Deeney, 2010). Kelime tanımaya fazla zaman harcadığında genel anlam kaybedilir, diğer taraftan az zaman harcadığında da anlam bölünebilir. Kelime tanıma becerisinin otomatik hale gelmesinde en etkili yol çok okuma yapma olarak görülmektedir. Samuels ve Laberge (1974) geliştirdikleri tekrarlı okuma yönteminde öğrencilerin sık kullandığı ya da bildiği kelimelerle oluşturulan metinlerle çok sayıda çalışma yaparak kelime tanıma otomatiklik kazanabileceklerini ve okuma güçlüklerinin aşılmasında da bu çalışmaların faydalı olabileceğini belirtmişlerdir. Yapılan okuma etkinliklerinin sıklığı okuma hızını arttırmada oldukça etkilidir. Okuma hızının artması otomatikleşmenin kazanıldığının bir göstergesi durumundadır. Okuyucu ne kadar çok okuma yaparsa o kadar çok kelimeyi kelime hazinesine yerleştirmekte ve karşılaştığı kelimeleri zahmetsizce hatırlayıp okuyarak, zihninin anlamaya odaklanmasını sağlamaktadır.

Araştırmacılar okumadaki akıcılığın üç aşamada kazanıldığını belirtmektedirler. Bunlardan birincisi kelimelerin doğru okunamadığı, kelimeleri tanıma güçlük çekilen dönemdir. İkincisi ise kelimelerin doğru okunduğu ancak okuyucunun kelime tanımaya çok fazla zihinsel çaba harcadığı ve anlama hedefinden uzak kaldığı dönem ve üçüncü dönem olarak okuyucunun kelimeleri tanıma otomatikleştiği ve zihinsel kapasitesinin çoğunu anlamaya ayırdığı dönem olarak görülmektedir (Schrauben, 2010).

2.4.3 Prozodik Okuma

Akıcı bir şekilde okuyarak metinden doğru anlamı çıkaracak beceriye ulaşma, okuyucuların sahip olması gereken bir özelliktir. Akıcı okumanın tanımına bakıldığında kelime tanımaya fazla çaba sarf etmeden otomatik olarak, cümle içindeki anlam ünitelerine dikkat ederek, tonlamaları, vurgulamaları gereken yerlerde doğru uygulayarak, yazarın heyecanı ve duygularını okuma işine yansıtarak yapılan okuma olarak yapılmıştır (Zutell ve Rasinski, 1991). Akıcı okumanın gerekliliği olarak görülen doğru okuma, hızlı okuma ve prozodik okuma becerilerinin, birbirlerinden

etkilenen unsurlar olarak eşit derecede öneme sahip oldukları belirtilmektedir (Ulusoy, Ertem, ve Dedeoğlu, 2011). Okuyucunun akıcı okuma ile ilgili becerilerden ilk olarak doğru bir okumayı sergilediği, daha sonra okumada otomatikleşme ile birlikte hızlı bir okumayı gerçekleştirdiği ve son aşamada ise okumada prozodik özellikleri kullanmaya başladığı görülmektedir.

Etkili ve akıcı bir okumanın yapılmasında gerekli olarak görülen prozodi kavramı genel olarak müzik ve konuşma dilindeki tonlama ve ritmi ifade etmek için kullanılan bir terimdir. Türk Dil Kurumu (2014) sözlüğünde “Bir şiir bestesinde, hece vurgularının müzik, vurgu ve yükselişleriyle iyice uyuşmuş olması” şeklinde tanımlanmakla birlikte dil bilimi açısından da vurgu, durak, ezgi gibi ses bilgisi öğelerinin tamamı olarak görülmektedir (Baştuğ, 2012).

Prozodi evrensel bir kavram olmasına karşın her dilde farklı bekleme, tonlama, ritim ve vurgulama özellikleri olduğundan prozodinın hissedilmesi de dilin yapısına göre farklılık göstermektedir (Keskin ve diğerleri, 2013). Konuşma dilindeki prozodi dilin kurallarına göre şekillenmekte ve gelişmektedir. Prozodi, konuşma, müzik ve sesli okumada sesin kullanımıyla ilgili tonlama, vurgulama, duraklama, boğumlama ve ritim kavramlarını içermektedir (Baştuğ, 2012). Prozodiyle ilgili bu kavramlar aşağıda kısaca açıklanmıştır.

Tonlama: Sesli okuma ya da konuşma sürecinde sesin sürekli incelme, kalınlaşma, sertleşme, yumuşama, alçalma, yükselme gibi değişiklik göstermesine tonlama denir. Tonlama ile öne çıkarılmak istenilen sözcük daha yüksek sesle okunarak, hecelere, kelimelere ve cümlelere anlam verilir (Baştuğ, 2012).

Vurgulama: Konuşma ya da okuma sırasında bir hece veya kelimenin diğerlerinden daha baskılı biçimde telaffuz edilmesidir. Vurgu bazen kelimedede bazen de cümlede yapılabilir. Vurgular duygu ve düşüncenin daha etkili bir şekilde aktarılmasına yardım eder ve okumada vurgular ilgili kelimeye dikkati çeker (Baştuğ, 2012).

Duraklama: Okuma sırasında sesin kullanımını kontrol etmek, uygun bir şekilde nefes alıp vermeyi sağlamak için yapılır. Okumada duraklamaların nasıl yapılacağına ilişkin ipuçları noktalama işaretleri tarafından verilmektedir. Duraklamalara dikkat etmek okumayı ve konuşmayı monotonluktan kurtarmakla birlikte metin ve cümle içinde düşüncelerin, yargıların ve önemli sözcük gruplarının zihinde daha kolay anlamlandırılmasına yardım eder (Baştuğ, 2012).

Boğumlama: Boğumlama, konuşmada ve okumada seslerin, hecelerin ve kelimelerin tam olarak telaffuz edilmesidir. Kelimeler, kelimeyi oluşturan birimler ağızdan tam olarak çıkartılmalı ve seslendirilmelidir (Baştuğ, 2012).

Ritim: Okumanın ve konuşmanın gerekli yerlerde yapılan susuşlarla, anlam üniteleri oluşturularak yapılmasıdır (Baştuğ, 2012). Bu şekilde yapılan okuma ve konuşma, dinleyicinin anlama ulaşmasına yardım etmektedir.

Konuşmada prozodik özelliklere dikkat edilmemesi, monoton ve heyecansız bir konuşma yapılması, iletilmek istenilen mesajın anlaşılmasını olumsuz bir şekilde etkilemektedir. Dinleyiciler açısından konuşmada prozodi anlamayı sağlamada etkin bir rol oynamaktadır. Konuşmanın olduğu gibi okumanın da tonlamalara, vurgulamalara, boğumlamalara, ritme ve uygun bir hız gibi prozodik özelliklere sahip olması gerekmektedir. Bütün bu özelliklerin sergilendiği okuma ise prozodik okuma olarak nitelendirilmektedir. Okumada hedeflenen prozodik beceri, konuşma dilindeki prozodik beceriye ne kadar yaklaşırsa okuma ve dolayısıyla anlamanın da o kadar nitelikli olabileceği belirtilmektedir (Keskin, 2012). Bu nedenle de Akyol (2006) yaptığı akıcı okuma tanımında okumanın konuşurcasına yapılması gerektiğini belirterek nitelikli bir akıcı okumanın, konuşma prozodisine yakın bir okuma ile mümkün olacağını belirtmiştir.

Prozodik okuma, Deeney (2010) tarafından okuyucunun pürüzsüz bir şekilde, uygun cümleciklerle ve ifade ile okuma yeteneği olarak tanımlanırken Rasinski (2004) okumada prozodinin gerçek ve doğal bir ortamda yapılmasını ön plana çıkarmış ve prozodiyi; sesli okumayı otantik, gerçek bir sözel konuşma gibi

yapabilme yeteneği olarak tanımlamıştır. Dowhower (1991) ise prozodiyi konuşmanın ritmik ve tonsal özelliklerini tanımlayan dilbilimsel bir terim olarak ele almış ve prozodik okumayı; etkileyici bir ritim ve melodi kalıpları ile okuyabilme yeteneği olarak tanımlamıştır.

Prozodik okumaya ait özellikler sözcük ve cümlelerin söyleniş biçiminde görülen ulama, durak, vurgu, tonlama, ezgi gibi ses özelliklerini içermektedir (Kuhn ve diğerleri, 2010). Prozodik özelliklerin söz dizimi ve anlamsal özellikler gibi dilin diğer unsurlarıyla ilişkili olduğu belirtilirken, anlamayı kolaylaştırıcı ipuçları sağladığı da belirtilmektedir (Walley ve Hansen, 2006). Okumanın da nihai amacının anlama olduğu düşünüldüğünde, prozodinin okuma ve anlama sürecine katkı sağlayan bir unsur olduğu görülmektedir. Okuma sırasında uygun bir anlatım sağlanması için okuyucunun metindeki en küçük anlam ünitelerini, söz dizimlerini ve kelime anlamlarını ipucu olarak kullanması gerektiği ifade edilmektedir.

Okuma sürecinde vurgu, tonlama, duraklama, ritim gibi prozodik özelliklere dikkat edilmesi, okunan metni dinleyici açısından daha anlaşılır hale getirmektedir (Kuhn ve diğerleri, 2010). Okuma güçlüğü olan bireylerin okumaları prozodik özelliklerden uzak, monoton bir anlatıma sahiptir. Okumadaki prozodik özellikler okuduğunu anlamayı sağlarken, dinleyicilerin de dinlediğini anlama becerilerine de katkıda bulunmaktadır. Bundan dolayı da okudukları metinde prozodik özelliklere dikkat eden okuyucular, okudukları metni daha iyi anlamakta ve başkalarının da anlamalarını kolaylaştırmaktadırlar (Kuhn ve diğerleri, 2010).

Prozodik okumanın, okumada akıcılığın bir göstergesi olduğu ve nitelikli bir okuma yapabilmek için prozodik okuma becerisine sahip olunması gerektiği çeşitli araştırmalarla ortaya konulmuştur (Baştuğ, 2012; Keskin, 2012; Keskin ve diğerleri, 2013; Kuhn ve diğerleri, 2010; Rasinski, 2004). Akıcı okuma birden fazla beceriyi aynı anda işe sürülmesini gerekli kılan bir süreçtir. Okuyucunun kelime tanıma becerisinin yüksek olması çok az hata yaparak okumasını sağlayabilir ancak okumanın hızının uygun olamaması, vurgu ve tonlama gibi prozodik özelliklere dikkat etmemesi dinleyicilere hoşnutsuzluk vermez ve okumanın devamını getirmede problemler yaşanmasına neden olabilir. Bu problemlerin giderilmesi, prozodik

özelliklerin okuma sürecine yansıtılmasıyla mümkün olmaktadır. Ayrıca okuma hızının okuyucu tarafından çok iyi ayarlanması gerekmektedir. Okuma sırasında hıza fazla odaklanmak da prozodinin ihmal edilmesine neden olabilmektedir. Akıcı okuma ile prozodik özelliklerin okuma sürecine yansıtılmasının kastedildiği düşünüldüğünde çok hızlı ya da çok yavaş okuma prozodiyi, dolayısıyla akıcı okumayı olumsuz yönde etkilemektedir. (Baştuğ, 2012). Prozodik okuma karmaşık bir okuma becerisi olarak görülmektedir. Okuyucu kelimeyi doğru ve hızlı okumanın yanında noktalama, duraklama gibi özelliklere dikkat ederek sesini konuşma havasında kullanmalıdır. Okumada bu becerileri gösterenler okuyucular, akıcı okuyucular olarak görülmektedir.

2.5. Anlama

Okumanın insan hayatında önemli bir yeri vardır. İnsanlar gerek okul dönemi boyunca gerekse bunun dışındaki dönemlerde birçok bilgiyi kitap, gazete ve dergi gibi yazılı kaynakları okuyarak edinirler. Bunun dışında özellikle iş hayatında bilgi alış verişinin büyük bir bölümü ve resmi yazışmalar okuma yoluyla gerçekleştirilir. Çok sık yapılan bir etkinlik olarak okumanın etkili bir araç olması ise sonunda anlamının gerçekleşmesine bağlıdır.

Okumanın gelişimi konusunda çeşitli çalışmalar yapan Firth (1985), okumanın simgesel, alfabetik ve akıcı okuma olarak üç aşamada gerçekleştiğini açıklamıştır. Çocuklar simgesel aşamada kelimeleri okumak için sesli olmayan görsel simgeler kullanırlar. Bu aşamada yazı-ses ilişkisi hakkında hiçbir bilgileri yoktur. Örnek olarak bu dönemde çocuklar sürekli gördükleri bir markanın ismini görsel olarak ezberlerler ve bunu nerede görseler tanırlar ve okuyor gibi davranırlar. Ancak aynı harfle başlayan ya da bu harflerin oluşturduğu başka bir kelimeyi hatta aynı kelimenin farklı bir renkte yazılmış halinde bile okuyamazlar. İkinci aşama olan alfabetik aşamada ise çocuklar yazı-ses ilişkisinin farkındadırlar ve heceleme ile kelimelerin telaffuzu arasındaki benzerliği işlerler. Çocuklar alfabetik aşamaya ancak fonolojik (ses) bilgilerini kullanma becerilerine sahip olduklarında geçebilirler. Üçüncü aşama çocukların alfabetik ilkelerle sesleri kavrama becerilerine sahip olduklarında ve yazı-

ses benzerliği bilgilerini kullanabildiklerinde gelişir. Kelimelerde ortaya çıkan yazı-ses yapılarını tanıyabilirler ve kelimelerdeki harf yapıları ile harf gruplarını kurgulayabilirler. İmla bilgisi çocukların aynı harf yapılarından oluşan kelimeleri çözdükçe gelişir. Bu gelişme çözme sürecini hızlandırır ve akıcı okumayı geliştirir. Bu gelişmenin yanında okuma ile birlikte okumanın beklenen sonucu olarak okunulan metnin doğru ve eskizsiz anlaşılması gerekmektedir.

Okuma becerisinin kazanılması ve geliştirilmesi ğretim ve öğrenim etkinliklerinin en önemli unsurlarından birisidir. Okumayı öğrenmek ise tek bir becerinin kazanılmasından ibaret değildir. Okuma, birlikte kullanılan ve bir biri üzerine yapılandırılan pek çok becerinin öğrenilmesini ve nihayetinde okunulunun anlaşılmasını içermektedir. Okuduğunu anlama gelişimsel bir süreç olarak görüldüğünden, anlama gibi daha ileri düzeydeki becerilerin oluşması için daha alt düzeydeki becerilerin kazanılması gerekmektedir. Kelimeyi doğru ve hızlı tanıma gibi alt düzey süreçler, anlama gibi üst düzey süreçler için gereklidir. Üst düzey süreçler daha karmaşıktır ve daha fazla çaba gerektirmektedir. İnsan zihninin sınırlı bir kapasiteye sahip olduğu düşünüldüğünde, anlama gibi üst düzey süreçlere daha fazla kapasite ayrılması için kelime tanıma gibi alt düzey süreçlerde okuyucunun ustalaşması gerekmektedir (Samuels, 2006). Öğrenciler ilk başlarda okumayı öğrenmek için büyük bir çaba sarf ederken daha sonraları bilgi edinmek için okuma sürecine geçmektedirler. Öğrenciler okuma ve anlama yeteneği ölçüsünde okudukları metnin içeriği ile ilgili öğrenmelerini oluştururlar. Öğrencinin yazılı metinlerden bilgi edinebilmesi ise okuduğunu anlamayla mümkün olmaktadır.

Ülkemizde uygulanan eğitim programında Türkçe dersinin en temel amacı öğrencilerin her şeyden önce anlama ve anlatma gücünü geliştirmektir. Doğru anlamak, aktarılmak istenen duygu ve düşünceyi olduğu gibi bir yanlışlığa yol açmadan ve hiçbir şüpheli nokta kalmayacak şekilde bütün boyutları ile kavramak demektir. Anlama; dinleme, okuma ve görsel okuma ile alınan bilgilerin ön bilgiler ışığında inceleme, üzerinde düşünme, nedenlerini araştırma, sonuçlar çıkarma, yeniden anlam çıkarma ve yeniden anlam verme işlemdir (Güneş, 2013). Bu işlem için düşünme, inceleme, sorgulama, tahmin yapma, ilişkilendirme, seçim yapma, yorumlama, analiz-sentez yapma, değerlendirme gibi zihinsel becerilerin geliştirilmesi gerekmektedir. Anlama sürecinde bu zihinsel beceriler devreye

girmekte, yeni bilgiler önceki bilgilerin ışığında incelenmekte, yeniden anlamlandırılmakta ve zihinde yapılandırılmaktadır (Güneş, 2013).

Okuduğunu anlamayı Akyol (2007) okuyucunun ön bilgileri ile metinlerden öğrendiklerini karşılaştırıp, sentezleyerek yeni bir anlama ulaşması olarak tanımlanırken, Pardo (2004) okurun metin ile etkileşimi esnasında, metnin içeriği ve iletisi ile kendi var olan bilgi ve becerilerini bütünleyerek anlamı yapılandırma süreci olarak tanımlamıştır.

Okuma işi sırasında okunanların bütün boyutları ile anlaşılması önemlidir. Bu anlamda okuyucu öncelikle okuma amacını belirlemeli ve bu amaca göre kendini yönlendirmelidir. Hangi amaçla okuma yapılırsa yapılsın sonunda anlamının olması gerekmektedir (Akyol, 2007). Bilgi almanın temel yollarından biri olan okuma ancak anlama ile sonuçlandığında amacına ulaşabilmektedir. Okuyucunun anlam kurmada problem yaşadığı yani metni anlamadığı düşünülürse, okuma yapamadığı söylenebilir. Bu bağlamda bir metnin etkili bir şekilde okunması, anlaşılması ile yakından ilgilidir. Okuduğunu anlama, öğrenme üzerinde etkili olan önemli bir değişkendir. Okuma, anlama sayesinde mekanik bir eylem olmaktan çıkıp, düşünsel bir etkinlik haline dönüşmektedir (Uyanık, 2011).

Anlama, bir metni bütün olarak algılama, yorumlama ve eleştirme süreçlerini doğurmaktadır. Bu da okuma sayesinde bilgi edinme amacının temelidir. Okuduğunu anlayan birey öğrenir ve öğrendiklerini kullanıp geliştirebilir. Yazılı bir metni etkili bir şekilde anlamak karmaşık bir iştir. Okuduğunu anlamak için kelimelerdeki anlamı basit bir şekilde kavramak yeterli değildir. Etkili bir okuyucu, anlayarak okumayı başarmak için metinle kendi yaşantısını ilişkilendirebilme, bilgiyi özetleyebilme, sonuç çıkarma, metne yönelik sorular oluşturabilme gibi uygulamaları etkin bir şekilde yapabilmelidir (Allen, 2003). Okuduğunu anlama çocukların öğrenme yeteneklerinin ve okuma becerilerinin gelişimi açısından da önemli bir beceridir. Okunan bir materyalden bilgi edinmek onun anlaşılmasıyla mümkün olmaktadır. Anlamanın eksik olduğu bir okuma sürecinde öğrenmenin tam oluşması beklenemez. Ayrıca anlama sürecinde okuyucu farklı beceriler sergiler. Bu beceriler okuyucunun okuma yeteneğini kazanmasına ve başarılı bir okuyucu olmasına katkı sağlar.

Akıcı okuma, okuma ve okuduğunu anlama becerisinin gelişiminde önemli bir basamak olarak görülmektedir çünkü okuduğunu anlama konusundaki başarı, akıcı okuma becerilerinde gösterilen başarıdan etkilenmektedir. Akıcı okuma üzerine çalışmalar yapan araştırmacılar okuduğunu anlamada kelime tanıma sahip olunan otomatikliğin anlama üzerine etkili bir unsur olduğunu belirtmektedirler (Samuels, 1997). Akıcılıkta yaşanacak problem ya da eksiklikler okuduğunu anlamayı olumsuz yönde etkileyecektir. Samuels (1997) okuduğunu anlamanın, akıcı okumayı oluşturan unsurlardan doğru okuma ve okuma hız gibi otomatiklik gerektiren becerilerin kazanılması ile gerçekleşebileceği vurgulamıştır. Diğer bazı araştırmacılar ise akıcı okumanın otomatiklik ve doğru okumadan fazlasını gerektirdiğini belirterek akıcı okuma sürecinde prozodik özelliklerin önemine dikkat çekmişlerdir (Kuhn ve diğerleri, 2010; Rasinski, 2004; Zutell ve Rasinski, 1991). Bu araştırmacılara göre prozodi, okunulan metnin anlaşıldığının bir göstergesidir ve metnin anlamlı okunması, prozodik unsurların okuma sürecine yansıtılması ile oluşmaktadır. Okuyucu okuma sırasında vurgu, tonlama, duraklama, heyecan ve korku gibi özellikleri metnin anlamına göre yansıtmaktadır. Okuduğunu anlayan okuyucuların, prozodik özellikleri okumalarına yansıttıklarını ve bu özelliklerin ise sesli okuma sırasında anlamayı kolaylaştırdığı belirtilmektedir (Zutell ve Rasinski, 1991).

Günümüzde akıcılık ve anlama arasında nedensel ilişkinin yönü konusunda bazı tartışmalar bulunmaktadır. Akıcı okumanın, anlamının inşa edilmesine katkı sağlamak kadar anlamdan etkilenen bir ürün olduğuna yönelik görüşler bulunmaktadır. Araştırmacılar arasında bu şekilde bir anlaşmazlık olmasına rağmen, okuduğunu anlamanın akıcı bir okuma ile olacağı ortak bir görüş halini almıştır. Literatürde anlama ile akıcı okuma arasında pozitif yönlü bir ilişki olmakla birlikte anlamının mı akıcı okumayı geliştirdiği yoksa akıcı okumanın mı anlamayı geliştirdiği tam olarak ifade edilememektedir. Araştırmacıların büyük bir kısmı yaptıkları çalışmalar sonucunda etkili bir biçimde akıcı okuyabilen okuyucuların, anlamaya daha fazla yoğunlaşabileceklerini ifade ederken, bir kısım araştırmacılarda anlamının akıcı okumayı kolaylaştırdığını belirtmektedirler. Bu araştırmacılar okumadaki prozodik özellikleri ön plana çıkararak, okuyucunun anladığı zaman akıcı okuyacağını belirtmektedirler (Rasinski, 2004).

2.6. Akıcı Okumayı Geliştiren Stratejiler

Akıcı okumada problemler yaşayan öğrencilere bu beceriyi kazandırmada ve mevcut okuma durumlarını geliştirmede uygulanabilecek çeşitli yöntem ve teknikler bulunmaktadır. Bu yöntem ve tekniklerden grupta uygulanabilenler olduğu gibi bireysel olarak uygulanabilenlerde bulunmaktadır. Burada dikkat edilmesi gereken nokta öğrencilerin okuma performanslarına uygun olacak bir yöntemin seçilmiş olmasının gerekliliğidir.

Bu yöntem ve stratejileri temelde yardımcı ve yardımcı olmayan olmak üzere ikiye ayırmak mümkündür. Yardımsız akıcı okuma çalışmaları herhangi bir model desteği olmadan akıcı okuma becerilerini kazandırmayı amaçlamaktadır. En çok bilinen ve uygulanan yardımcı olmayan yöntem tekrarlı okuma yöntemidir. Yardımlı akıcı okuma çalışmalarında ise öğrenciye doğrudan bir model desteği sunulmaktadır. Yardımlı akıcı okuma çalışmaları, akıcı okuma becerilerinden özellikle prozodinin geliştirilmesi açısından önemli görülmektedir. Rehberli okuma, koro okuma, eşli okuma ve nörolojik etki metodu bu konuda en çok bilinen yöntemlerdir.

2.6.1. Tekrarlı Okuma

Bu okuma çalışması okuma metninin akıcılık kazanıncaya kadar tekrar tekrar okunması şeklinde uygulanmaktadır. Sınıflarda kalabalık gruplarla uygulanabileceği gibi bireysel olarak da uygulanabilmektedir. Özellikle öğrencilerin sık sık karşılaştığı kelimelerin doğru bir şekilde öğrenilmesine katkı sağlayıcı bir tekniktir. Rashotte ve Torgesen (1985) yaptıkları araştırmada tekrarlı okuma yönteminin okuma yetersizliği olan öğrencilerde hem doğru okumayı geliştirdiğini, hem de okuma hızını % 50 arttırdığını belirtmişlerdir (Akt: Akyol, 2013). Ayrıca bu çalışma öğrencilerin kendilerine olan güvenlerini geliştirmekle birlikte okumaya olan ilgilerini de arttırmaktadır.

Bu çalışmada dikkat edilmesi gereken nokta öğrencilerin metinleri kolaydan zora doğru sistematik bir biçimde tekrar tekrar okumasıdır. Çalışmada kullanılacak metinlerin kısa olmasına ve öğrencinin gelişiminin takip edilerek, durum hakkında dönütler verilerek bilgilendirilmesine dikkat etmek gerekmektedir. Tekrarlı okuma yönteminin, akıcı bir okuma becerisinin kazanılmasını sağlamada etkili bir yöntem olduğu ve öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin geliştirerek okuma motivasyonunun artmasını sağladığı yapılan araştırmalarla oraya konulmuştur (Zutell ve Rasinski, 1991).

2.6.2. Okuyucu Tiyatroları Oluşturma

Okuyucu tiyatroları yazılı bir metnin tekrarlı ve yönlendirmeli bir şekilde seyircilere okunmasına dayanan bir stratejidir (Young ve Rasinski, 2009). Bu stratejide rollerle ilgili metinler ezberlenmek zorunda değildir ancak birkaç defa okumayı gerektirmektedir. Öğrencilere roller vermek okuma hızını ve anlamayı geliştirmekte ve öğrenciyi okumaya motive etmektedir. Öğrencilerin metindeki karakterlerin yerine geçerek bunu en iyi şekilde canlandırmak için metni hızlı ve otomatik bir şekilde okumaları gerekmektedir. Bunun içinde piyesleri çalışırken metni tekrar tekrar okurlar. Bir anlamda öğrenciler hıza ve vurguya odaklanmaktadır. Bu yüzden akıcılığı arttırmak için etkili bir stratejidir. Öğrencilere bu çalışmalarda şiirler, kısa hikâyeler, hatta tarihi kitaplardan kısa alıntılar dramatize ettirilebilir. Bu yöntem ile her hafta küçük bir temsil çalışması yapmak sureti ile toplam 10 haftalık bir çalışmadan sonra ikinci sınıf öğrencilerinin akıcı okumalarının geliştiği gibi genel başarıları da artmıştır (Akyol, 2013).

2.6.3. Eşli Okuma

Bu yöntemle öğretmenler, öğrencilerle birlikte okur ve okuma zorluğu olanlara sesli okuma deneyimi açısından katkıda bulunurlar. Bu yöntemde öğrenciler sadece okuma uygulaması yapmazlar, sesli okuma için bir modele sahip olurlar. Eşli okuma yöntemi aynı zamanda okuma becerileri yeterince gelişmemiş bir öğrenciyle, okuma

becerileri yeterince gelişmiş bir öğrencinin birlikte çalıştığı, metni dönüşümlü ve tekrarlı olarak okuyup birbirlerinin hatalarını da düzeltebilecekleri bir yöntem olarak kullanılmaktadır. Okuma hatalarının anında düzeltilmesi hata oranını zaman içinde azaltmakta ve öğrencilerin okuma konusunda özgüven kazanmasına yardımcı olmaktadır.

Eşli okumada öğretmen ve öğrenci metni aynı anda okurlar. Belli bir süre sonra öğrenci metni yalnız başına okuyabilecek bir duruma gelir ve metni kendisi okur. Öğrenci hata yaptığında ise yanlış okunan kelime düzeltilir ve tekrar eşli okumaya geçilir (Akyol, 2013). Bu strateji öğrencinin okumaya karşı dikkat ve motivasyonunu arttırmakta oldukça etkilidir. Bu yöntemde dikkat edilmesi gereken husus öğretmenin lider rolünde olması ve sesini iyi kullanmasıdır. Eşli okumanın amacı öğretmenin okuma becerilerini geliştirememiş öğrencilere basit bir yolla yardım sağlamasıdır.

2.6.4. Arkadaşla Okuma

Akıcı okumayı geliştirmede kullanılabilecek önemli bir tekniktir. Eşli okuma tekniğinden farklı olarak aynı başarı ve beceri düzeyindeki çocukların birlikte çalışması söz konusudur. Bu çocukların yaş düzeyleri farklı olabilmektedir. Her bir arkadaş farklı sayfayı okuyabilir ve okuduktan sonra tartışabilirler. Bu çalışma öğrencilere ev ödevi olarak da yaptırılabilir. Öğrenciler evde metinleri okuduktan sonra okulda metin hakkında sunum yapabilmektedirler (Akyol, 2013).

Yapılan bir çalışmada okuma yetersizliği olan bir ikinci sınıf öğrencisi ile bir üçüncü sınıf öğrencisi haftada iki kez bir araya getirilerek 20 dakikalık okuma çalışması yapmaları sağlanmıştır. Çalışmada metinler ikinci sınıf düzeyinde seçilerek önce üçüncü sınıf öğrencisinin birkaç defa okuması sağlanmış ardından birlikte okumuşlar ve en sonunda ikinci sınıf öğrencisi yalnız okumuştur. Çalışma sonunda her iki öğrencinin de akıcı okuma becerilerinde ve okuduğunu anlama oranlarında artma olduğu gözlenmiştir (Rasinski, 2000).

2.6.5. Koro Halinde Okuma

Koro halinde okuma akıcı okumayı geliştirdiği gibi en iyi ve en zayıf okuyucuyu da bir araya getirmektedir. Bu çalışmada okumanın biden fazla kişi ile senkronize bir biçimde yapılması amaçlanmaktadır. Koro okumada öğrenciler koroya kendini adapte etmek için diğer okuyucuların okumalarını sürekli denetlemek zorundadır. Öğrenciler birbirlerinin okumalarını takip etmeden okumaya devam ettiklerinde, korodan çıkan aykırı sesler dikkat çekmekte ve okumadaki uyum ve bütünlük bozulmaktadır (Keskin, 2012). Koro okumada bütün sınıf metni tek ses olarak okumaya özen gösterir. Uygulamaya başlangıcında öğretmen tarafından model okuma yapılmalı ya da sesli kitaplardan faydalanılmalıdır. Prozodik okumanın sağlanması içinde metin üzerinde işaretlemeler konabilir (Keskin, 2012). Koro okuma kalabalık gruplarla kolay ve basit bir şekilde uygulanabilen bir yöntemdir. Koro okuma ile öğrencilerin prozodik okuma becerilerini geliştirmeye ve kelime tanıma zorluklarını aşmaya yardımcı olunabilir. Koro okuma kendi içerisinde doğal ve eş zamanlı olarak prozodik modellemeyi barındırdığından öğrencilerin kısa zamanda prozodi konusunda ilerleme sağlamalarına katkıda bulunmaktadır.

Bu yöntem ile çalışma, önceden belirlenen metinler üzerinde bütün grubun katılımıyla gerçekleştirilmektedir. Öğrenciler tarafından da eğlenceli bulunduğu için kelime tanıma konusunda yaşanan problemler kolaylıkla aşılabilmektedir. Koro okuma için en uygun metinler içerisinde ritim barındıran metinlerdir. Özellikle şiirler bu yöntemde öğretmenler tarafından rahatlıkla kullanılabilir (Akyol, 2013). Bu yöntem en çok okuma yetersizliği olan öğrencilere katkı sağlamaktadır. Bu öğrencilere dolaylı olarak grup desteği sağlanmış olur.

2.6.6. Nörolojik Etki Metodu

Bu uygulamada öğretmen ve öğrenci birlikte çalışmaktadır. Öğretmen bu uygulamada öğrenciye doğrudan bir model olarak destek sağlamaktadır. Bu yöntemde

öğretmenin etkin bir model olması ve tekrarlı yapılan okuma çalışmaları ile öğrencinin okuma hatalarının azaltılması amaçlanmaktadır (Keskin 2012).

Nörolojik etki metodunun uygulama aşamalarını ve uygulamalarında dikkat edilmesi gereken hususları Baştuğ ve Kaman (2013) şu şekilde belirtmektedirler. Uygulamalarda 200 kelime civarında kısa metinler seçilerek kullanılmalıdır ve metinlerin güçlük düzeyi okuyucunun okuma düzeyine uygun olmalıdır. İlk olarak öğretmen sesli ve akıcı okuyarak öğrenciye model olmalıdır. Daha sonra öğrenci ile birlikte okumalı ancak bu okuma sırasında öğretmen öğrenciden birkaç kelime ileride olacak şekilde okuma hızını ayarlamalıdır. Öğrenci öğretmenin sol tarafına ve hafif öne oturur ve öğretmen, beynin sol bölümünde yer alan dil yeteneğini etkilemek için öğrencinin sol kulağına doğru okur. Öğretmen duraklama, anlam ünitesi oluşturma gibi sesli okuma prensiplerine dikkat ederek akıcı okuma modeli oluşturur ve öğrencinin okuma sorunu yaşadığı yerlerde, zor kelimelerde öğrenciye destek sağlar. Çalışmaların bire bir yapısı öğrencinin başlangıçta çabuk yorulmasına neden olduğundan çalışmalar ilk başlarda kısa tutulmalı ve öğrencinin ilerleme durumuna göre on beş dakikaya kadar çıkartılmalıdır.

Baştuğ ve Kaman (2013) öğrencilerin akıcı okuma becerilerini geliştirmek için nörolojik etki metodunu kullandıkları bir çalışmada farklı okuma düzeylerine (üst, orta, düşük) sahip dokuz öğrenci ile 30 uygulama yapmışlar ve öğrencilerin tamamının akıcı okuma becerilerinde gelişmeler sağlamışlardır. Araştırmacılar bu yöntemin, sadece okuma güçlüğü çeken öğrenciler üzerinde değil aynı zamanda orta ve üst düzey okuma becerisine sahip öğrenciler üzerinde de etkili olduğu bulgusuna ulaşmışlardır.

2.6.7. Yapılandırılmış Akıcı Okuma Yöntemi

Akıcı okumayı geliştirmek için yapılan çalışmalar incelendiğinde ilk yapılan çalışmaların tek bir yöntem kullanılarak yürütüldüğü, sonraki çalışmalarda ise çeşitli yöntemlerin birleştirilerek ya da dönüşümlü bir şekilde uygulanarak yapıldığı

görülmektedir. Araştırmacılar akıcı okumayı geliştirmede birden fazla yöntemin tek bir uygulama altında yapılandırılarak çalışılmasının daha verimli olduğunu ve akıcı okuma becerilerinin aynı anda geliştirmede daha etkili olduğunu öne sürmüşlerdir (Keskin, 2012; Rasinski, 2006). Bu nedenlerden dolayı Keskin (2012) araştırmasında kullanmak üzere çalışmaya katılan öğrencilerin aynı anda birden çok akıcı okuma boyutunu geliştirmek için “Yapılandırılmış Akıcı Okuma Yöntemini” tasarlanmıştır. Keskin bu yöntem ile akıcı okumanın hissedilmesini ve ahengini sağlayan anlam üniteleri ile okuyabilme ve sesli kitaplar yardımıyla öğrencilere doğru okuma modelini sunmayı amaçlamıştır (Keskin, 2012).

Keskin’e (2012) göre öğrencilerde prozodinin geliştirilmesi için model olma çok önemlidir. Öğrencilerin akıcı okuma becerilerinden hız ve doğru okumayı kendi yaşantıları yoluyla kazanabildiklerini ancak prozodinin gelişmesi için mutlaka model olacak iyi bir okuyucuya ihtiyaç olduğunu belirtilmektedir (Keskin, 2012; Rasinski, 2006).

Keskin’in (2012) tasarladığı yapılandırılmış akıcı okuma yöntemi şu aşamalardan oluşmaktadır:

- Okunacak metin ve yazarı üzerinde öğrencilerle konuşularak ön bilgiler oluşturulmaya çalışılır.
- Metin sesli kitaptan dikkatlice iki defa dinlenir.
- Sonraki dinlemede öğrencilerle birlikte metindeki cümleler anlam gruplarına (okuyucunun yavaşladığı ve bağlaç olan yerlere) kesme işaretiyle (/) öğrencilerdeki kopya üzerine işaretlenir. İşaretleme sırasında kayıt gerektiğinde durdurularak metin cümle cümle dinlenir. Metinde noktalama işaretleri bulunmamaktadır ve dinleme esnasında öğrencilerle birlikte noktalama işaretleri yerleştirilir. Bu çalışma metnin sonuna kadar sürdürülür.
- Tekrar başa dönülerek, cümleler sıra ile sesli kitaptan kayıt durdurularak dinlenir ve konulan kesme işaretleri dikkate alınarak ve anlam gruplarına göre sıra ile öğrencilere okutturulur. Öğrencilerden sesli kitaptaki vurgulama ve tonlamaları okumalarına yansıtılmaları beklenir.

- Sesli kitaptaki modelin vurgusu ve tonlaması öğrenci tarafından tam olarak yansıtılmazsa bir diğer öğrenciye okutulur.
- Okumanın bitiminde metinle ilgili sorular oluşturulur ve cevaplanır.

Keskin yöntemin oluştururken, prozodik modelleme (Dowhower, 1991) ve anlam ünitelerine bölme (Dowhower, 1991; Hudson, Lane ve Pullen, 2005) etkinliklerinin birleştirmeye önem vermiştir (Keskin, 2012). Yapılandırılmış akıcı okuma yönteminin temel bileşenlerini de şu şekilde açıklamıştır:

2.6.7.1. Prozodik Modelleme

Doğuştan işitme engelli bir bireyin hayatı boyunca normal bir insan gibi konuşamaması ya da bir kaza veya hastalık sonucu işitme yetisini kaybeden bir insanın konuşma becerisinde zamanla oluşabilecek aksaklıklar, insanların ses üreterek konuşabilmeleri için uygun modelleri işitme yoluyla almaları gerektiğini göstermektedir. İnsanlarda konuşmanın gelişim sürecinde; seslerin çıkartılması ve konuşmanın öğrenilmesi daha sonrada okumanın öğrenilmesi gibi süreçlerde model alma etkili bir unsurdur. İnsanlar, temel ve sürekli birbirini besleyen bir döngü ile sesi model alıp, ses üretirler (Keskin, 2012).

Sesi model alıp yeniden ses üretme, sadece konuşmanın öğrenilmesinde değil akıcı okumayı oluşturan unsurlardan prozodiyi geliştirmede de etkili olan bir uygulamadır. Öğrenci, okuma becerilerini geliştirmek için akıcı bir okuma etkinliğini model aldığı anda doğrudan ses desteğini almakta, bu okumayı kendisine modelleyerek prozodi becerilerini geliştirmede kullanabilmektedir (Dowhower, 1991; Kuhn ve diğerleri, 2010; Schrauben, 2010). Akıcı bir okumanın model olarak sunulması ile öğrencilerde tonlama ve vurgulama ile birlikte cümleyi kelime kelime okumak yerine anlamlı gruplar yaparak okuma becerilerinin geliştiği görülmektedir. Prozodik modelleme, öğrencilere akıcı bir okumanın nasıl yapılacağını sunması yanında, anlam ünitelerinin nasıl yapılacağı ve bu anlam ünitelerinin okuyucunun anlamı

oluşturmasında nasıl bir kolaylık sağladığını göstermesi açısından önemli görülmektedir (Keskin, 2012).

Keskin (2012), tasarladığı yapılandırılmış akıcı okuma yönteminde öğrencilere sesli okuma parçaları ile model olarak, hem uygun anlam üniteleri ile okuma becerisini kazandırmayı hem de akıcı okumadaki prozodik yapıyı etkili olarak geliştirmelerini ve kullanabilmelerini sağlamayı amaçlamıştır.

2.6.7.2. Anlam Üniteleri Oluşturma

Anlam üniteleri oluşturma, okuma sırasında okuyucunun kelime kelime okumak yerine, anlamlı grup oluşturabilen kelimeleri bir araya getirerek okuması işlemidir (Keskin, 2012). Sesli okumada anlam üniteleri tonlama, vurgulama ve bağlaç kısımlarında yapılan beklemelerle dinleyici tarafından hissedilmelidir. Okuma sırasında bir araya getirilen kelimelerin sayısı okumanın niteliği hakkında bilgi vermektedir. Akıcı bir okuma için dört ve üzerinde kelimelerle meydana getirilen gruplarla okuma yapmak gereklidir.

Anlam üniteleri ile okuma, akıcı okumanın en önemli noktasıdır. Akıcı okuma becerisine sahip okuyucular kelimeleri anlamlı gruplar halinde bir araya getirdiklerinden metindeki fikirler üzerine odaklanırlar. Akıcı okuma becerileri gelişmemiş okuyucuların, kelime kelime okumalarını azaltarak üst düzey anlama becerilerini geliştirmede anlam üniteleri ile desenlenmiş çalışmaların uygulanması oldukça yararlı görülmektedir. Anlam üniteleri ile okuma çalışmalarında metin önce model okuyucu tarafından okunmalı ve daha sonrada anlamlı kelime grupları kesme işareti (/) ile ayrılmalıdır. Cümlede az durulan yerler tek kesme, çok durulan yerler ise çift kesme işareti ile ayrılabilir. Yapılan bu işaretleme ile öğrencinin bağımsız olarak yapacağı okuma çalışmasında anlam üniteleri ile okuma becerisinin geliştirilmesine yardımcı olmak amaçlanmaktadır (Keskin, 2012).

Keskin ve Baştuğ (2013) anlam üniteleri ile okumayı, prozodiyi ölçmeyi amaçlayan ölçme araçlarında, ölçülmesi gereken önemli bir boyut olarak görmüşlerdir. Bazı araştırmacılar da anlam üniteleri ile okumayı prozodik okuma ile aynı kategoride değerlendirmekte ve okuyucunun daha uzun anlam üniteleri oluşturmasının prozodik okumanın niteliği hakkında bilgi vereceğini belirtmektedir. Keskin ve Baştuğ 'a (2013) göre de anlam ünitelerinin oluşturulmadığı ve hissettirilmediği bir okumayı prozodik ve akıcı olarak nitelemek güçtür.

2.7. İlgili Çalışmalar

Keskin tarafından yapılan bir çalışmada (2012); eşli okuma, koro okuma ve çalışmacının kendisi tarafından geliştirilen bir yöntem olan yapılandırılmış akıcı okuma yöntemlerinin, ilköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin akıcı okuma becerileri üzerindeki etkilerinin ne olduğu incelenmiştir. Çalışmada deneysel uygulamalar, örneklem seçimine dâhil edilen öğrenciler arasından okuma hızı, doğru okuma, prozodik okuma ve okuduğunu anlama becerileri bakımından zayıf 39 öğrenci ile yürütülmüştür. Araştırma sonuçlarına göre; eşli okuma yönteminin öğrencilerin okuma hızı ve doğru okuma becerilerinde; koro okuma yöntemin okuma hızı, doğru okuma ve prozodi becerilerinde; yapılandırılmış okuma yönteminin de okuma hızı, doğru okuma ve prozodi becerilerinde etkili olduğu görülmüştür. Okuduğunu anlama üzerinde, bu yöntemlerin herhangi bir etkisi olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Kontrol grubunda ise okuma hızı, doğru okuma, prozodi ve okuduğunu anlama boyutlarında gelişme gözlenmediği belirtilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre akıcı okumanın alt boyutlarından olan okuma hızını ve prozodik okumayı geliştirmede en etkili yöntemin yapılandırılmış okuma, doğru okumayı geliştirmede ise en etkili yöntemin eşli okuma yöntemi olduğu belirtilmiştir (Keskin; 2012).

Morra ve Tracey (2006) tekrarlı okuma, koro okuma, eko okuma ve içerisinde modelleme barındıran çeşitli uygulamaların bulunduğu farklı yöntemleri birleştirerek sesli okumada problemler yaşayan bir öğrenci üzerinde çalışmışlardır. Araştırmacılar çalışmalarında yöntemleri dönüşümlü olarak kullanmışlar ve sesli modellemenin ardından öğrencinin metni okumasını sağlamışlardır. Yaptıkları çalışma sonucunda

öğrencinin sesli okuma becerisinde gelişme olduğunu bulgusuna ulaşmışlardır (Morra ve Tracey, 2006). Araştırmacıların bu çalışma ile öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmede tek bir yöntem kullanmak yerine değişik yöntemleri birleştirilerek bir arada kullanmanın daha etkili olduğunu göstermeleri, oldukça önemli görülmektedir.

Çaycı ve Demir (2006) zihinsel, bedensel, görsel ve işitsel bir problemi olmadığı halde okumayla ilgili sorunları olan iki öğrenciyi belirleyerek, bu sorunları nedenleriyle birlikte ortaya koymak ve tespit edilen sorunları çözmek amacıyla uygulamalar yapmışlardır. Araştırma toplam 11 haftalık bir periyodu kapsamıştır. Bu süreçte bir hafta öğrencilerin belirlenmesine, iki hafta ön testlere, yedi hafta ilgili öğretime ve bir haftada son testin uygulamasına ayırmışlardır. Ayrıca öğrencilerin anlama problemlerinin gidermek amacıyla için ELVES yöntemini kullanmışlardır. Yapılan çalışmada okuma problemi kelime tanıma güçlüğü olarak tanımlanan öğrencinin ön test sonuçlarına göre okuma durumları endişe düzeyindeyken, uygulamalar sonucunda bağımsız düzeye, diğer öğrencinin okuma problemleri olan bırakmalar, atlamalar, kelimedden hece ya da harf çıkarmalarla, eklemeler giderilerek endişe düzeyinden öğretim düzeyine çıkarılmıştır. Araştırmacılar bu sonucun alınmasında ELVES yönteminin, tekrar, eko okuma, çok heceli kelime çalışması ile öğrencilerde fonolojik farkındalık yaratacak alıştırmaların ve motivasyon çalışmalarının etkili olduğunu belirtmişlerdir (Çaycı ve Demir; 2006).

Dağ (2010) tarafından yapılan bir başka çalışmada, öğrencilerin okumada yaşadığı güçlükler ve okuma hatalarının, öğrencilerin akıcı okuma becerilerini olumsuz etkilediği belirtilerek, bu okuma güçlüklerini gidermek ve kelime tanıma becerilerini geliştirmek için kullanılan 3P (Pause, Prompt, Prise,) metodunun ve boşluk tamamlama tekniğinin etkisi incelenmiştir. Çalışmada öğrencinin, noktalama işaretlerine, tonlamalara ve vurgulara dikkat etmemesi, sıklıkla kendi kendini düzeltmesi, tekrar, atlama, ekleme, yanlış okuma yapması ve sesini cümlelerin anlamına göre ayarlayamaması yaptığı okuma hataları olarak belirlenmiştir. Bu hatalar akıcı okuma unsurları olan doğru okuma, hızlı okuma ve prozodik okumayı olumsuz yönde etkilemektedir. Öğrencinin bu hatalarını gidermeye yönelik olarak 39 saatlik bire bir uygulamalar yapılmış ve bu çalışmalar sonucunda, öğrencinin okuma hatalarının anlamlı ölçüde azaldığı, kelimeleri doğru tanımasında ve okuduğunu

anlama becerisinde uygulanan yöntemin etkili olduğu, öğrencinin akıcı okuma düzeyinin gelişme gösterdiği belirtilmiştir (Dağ; 2010).

Baştuğ ve Kaman (2013) farklı okuma düzeyindeki (üst, orta, düşük başarı düzeyi) öğrencilerin, düzeylerine göre akıcı okuma ve anlama becerilerinin geliştirilmesinde “Nörolojik Etki” yönteminin etkisini incelemişlerdir. Çalışma bir ilköğretim okulunda dördüncü sınıfa devam eden dokuz öğrenciyle gerçekleştirilmiştir. Öğrenciler “Üst, Orta, Düşük” okuma başarı düzeyinde olmak üzere üç düzeyden seçilmiştir. Uygulama öncesi öğrencilerin akıcı okuma ve anlama becerileri ölçülerek her düzeyde üç öğrenci belirlenmiştir ve bu öğrencilerle toplam 30 uygulama yapılmıştır. Çalışma süreci boyunca öğrencilerin akıcı okuma ve anlama becerileri dört kez ölçülerek öğrencilerin bu becerilerinde nasıl bir değişim olduğu tespit edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre nörolojik etki yöntemi öğrencilerin akıcı okuma (hız, doğru okuma ve prozodi) ve okuduğunu anlama başarılarına olumlu yönde etki etmiştir.

Uzunkol (2013) okuma güçlüğü çeken bir ilköğretim üçüncü sınıf öğrencisinin okuma sürecinde sergilediği hataların belirlenmesine ve bu hataların giderilmesine yönelik uygulamalar yapmıştır. Uygulamaya başlamadan önce yapılan düzey belirleme çalışmasında öğrencinin oldukça yavaş ve heceleyerek okuduğu, okuma düzeyinin endişe düzeyinde olduğu tespit edilmiştir. Uygulama sürecinde akıcı okumayı geliştirme yöntemlerinden tekrarlı okuma, kelime tekrar, eko okuma, paylaşarak okuma, eşli okuma yöntemleri ile otuz iki saatlik bir çalışma yapılmış, bu çalışmalar sonucunda öğrencinin kelime tanıma düzeyinin %94, okuduğunu anlama düzeyinin %83’ e yükseldiği ve öğrencinin okuma düzeyinin öğretim düzeyine çıktığı belirtilmiştir (Uzunkol; 2013).

Ulu ve Başaran (2013) video öz değerlendirme tekniğinin okuduğunu anlama ve akıcı okumayı geliştirmedeki katkısını incelemişlerdir. Çalışma akıcı okumada ve okuduğunu anlamada problemler yaşayan bir ilköğretim öğrencisi ile yürütülmüştür. Bu teknik uygulanırken öğrenciye önce metin okutulmuş ve kaydedilmiştir, daha sonrada bu kayıt öğrenciye dinletilerek okuma yanlışlarının öğrenci tarafından bulunması sağlanmıştır. Öğrenci tarafından belirlenemeyen yanlışların kayıtlar

yeniden dinletilerek araştırmacının yardımıyla öğrencinin bulması sağlanmıştır. Bu aşamadan sonra öğrencinin metni tekrar okuyarak anlatması, yeterince anlamadığı takdirde yeniden dinlemesi sağlanmış ve metinle ilgili derinlemesine anlam kurma yönelik sorular sorularak uygulama bitirilmiştir. Haftada üç gün olmak üzere 12 hafta boyu uygulamalar yapılmış ve uygulamalar sonucunda, öğrencinin okuma düzeyinin endişe düzeyinden, öğretim düzeyine ulaştığı görölmüştür. Ayrıca uygulamalar sonrasında deneğin okurken nefesini daha iyi ayarlayabildiği ve anlam ünitelerine dikkat ederek okuyabildiği gözlemlenmiştir. Elde edilen bulgulardan hareketle, video öz değerlendirme tekniği ile okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilebileceği, araştırmacılar tarafından tespit edilmiştir (Başaran ve Ulu; 2013).

Duran ve Sezgin (2012), rehberli okuma yöntemiyle öğrencilerin kelime tanıma, anlama ve sesli okuma becerilerinde fark edilir derecede ilerleme olduğu tespit edilmiştir. Araştırma herhangi bir fiziksel veya zihinsel problemi ya da dil ve konuşma bozukluğu olamamasına rağmen akıcı okuma problemi olan bir ilköğretim dördüncü sınıf öğrencisi ile yürütölmüştür. Uygulamalarda 1-4 sınıf düzeylerinde toplam 20 adet hikâye türü metin kullanılmış ve çalışmalar üç ay sürmüştür. Uygulamalara birinci sınıf metinleriyle başlamış ve yapılan değerlendirme sonuçlarında öğrencinin sesli okuma becerisi endişe düzeyinden öğretim düzeyine geçince bir üst sınıf düzeyinden uygulamalara devam edilmiştir. Duran ve Sezgin çalışmalar sonucunda öğrencinin sesli okuma hatalarının %33 oranında azaldığını, kelime tanıma yüzdesinin %90'dan %97'ye, anlama düzeyinin ise %23'ten %77'ye çıktığını tespit etmişlerdir. Öğrencinin okuma durumu dördüncü sınıf seviyesinde endişe düzeyinden, öğretim düzeyine çıktığı araştırmacılar tarafından belirtilmiştir (Duran ve Sezgin; 2012).

Rasinski ve diğerleri (1994) akıcılığı geliştirme dersi adında bir yöntem geliştirerek ikinci sınıflar üzerinde uygulamışlardır. Yöntemde tekrarlı okuma ve model alınarak yapılan okuma etkinliklerine yer vermişlerdir. Uygulamalarda öğreitmen hem model okuyucu hem de dersin yöneticisi olarak görev almıştır. Çalışmalar 10-15 dakika arasında ve 50-150 kelimelik kısa metinlerle gerçekleştirilmiştir. İki hafta olarak uygulanan çalışmalarda kontrol ve deney gruplarının ön test ve son test puanlamaları arasındaki ilişkiye bakılmıştır. Araştırma

sonuçlarına göre deney grubu öğrencilerinin okuma hızlarında anlamlı bir ilerleme olduğu görülmüştür (Rasinski, Padak, Linek, ve Sturtevant, 1994).

Sidekli (2010) doktora çalışmasında fiziksel ve zihinsel problemi olmadığı halde sesli okuma ve anlama güçlüğü bulunan ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin, yapılandırıcı yaklaşım etkinlikleriyle nasıl geliştirilebileceğini ortaya koymayı amaçlamıştır. Çalışmayı 5. sınıftan seçilen sekiz öğrenciyle (3 kız ve 5 erkek) yürütmüştür. Araştırma sürecinde (başlangıcında, ortasında ve sonunda olmak üzere) toplam 4 test uygulamıştır. Yapılan ilk test sonucunda öğrencilerin sesli okuma, oturma, temel okuma, akıcı okuma, genel okuma, okuduğunu anlama durumlarını ve hatalarını belirlemiş ve öğrencilerin hatasız okuma düzeylerinin % 89'un altında, okuduğu, anlama düzeylerinin ise % 70'in altında olduğu saptamıştır. Buna göre öğrencilerin okuma ve okuduğunu anlama yönüyle yetersiz (endişe) düzeyde oldukları sonucuna ulaşmış ve öğrencilerin okuma ve anlama becerilerini geliştirmek için çeşitli düzeylerde yapılandırıcı okuma ve anlama etkinlikleri hazırlamıştır. Araştırmacı bu etkinlikleri araştırma süresince öğrencilerin beceri düzeylerine göre aşamalı olarak uygulamıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğrencilere uygulanan yapılandırıcı okuma ve anlama etkinliklerinin, sesli okuma ve okuduğunu anlama güçlüğü olan öğrencilerin bu güçlüklerinin iyileşmesinde, okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin gelişmesinde etkili olduğu bulunmuştur (Sidekli, 2010).

Başaran (2012), 4. sınıf öğrencilerinin, akıcı okuma becerileri ile okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamış ve öğrencilere hazırladığı metinlerle ilgili okuduğunu anlamanın ölçülmesi için dört farklı test uygulanmıştır. Araştırma sonucunda akıcı okumanın, okuduğunu anlamanın bir göstergesi olduğu, prozodinin diğer akıcı okuma becerilerine göre derinlemesine anlam kurmayı daha iyi yordadığı; doğru okuma becerisinin ise yüzeysel anlam kurmayı daha iyi yordadığı ve sesli okumada, okuma hızı ile anlama arasındaki ilişkinin çok zayıf olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Başaran; 2012).

Baştuğ (2012) ilköğretim birinci kademe öğrencilerinin akıcı okuma becerileri ile okuduğunu anlama ve yazma becerileri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma

tarama modelinde gerçekleştirilmiş ve çalışma grubu farklı cinsiyet ve başarı düzeylerinde bulunan ikinci, üçüncü, dördüncü ve beşinci sınıfta öğrenim gören her sınıf düzeyinden 18 olmak üzere toplam 72 öğrenciden oluşturulmuştur. Araştırma sonucunda ilköğretim birinci kademe öğrencilerinin akıcı okuma becerileri (doğru okuma, okuma hızı ve prozodi) ile okuduğunu anlama ve yazma becerilerine ait başarılarının genel olarak düşük olduğu görülmüştür. Öğrencilerin akıcı okuma becerileri (doğru okuma, okuma hızı ve prozodi), anlama ve yazma becerileri arasındaki korelasyona bakılmış ve akıcı okuma becerileri ile okuduğunu anlama ve yazma becerileri arasında anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Ayrıca okuduğunu anlama ile yazma becerisi arasında en yüksek ilişki gösteren akıcı okuma becerisinin prozodi olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Keskin, Baştuğ ve Akyol (2011) tarafından ilköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin sesli okuma ve konuşma prozodileri arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma ilköğretim dördüncü sınıfa devam eden 50 öğrenci ile yürütülmüştür. Çalışma sonuçlarına göre konuşmalarında prozodik yönden daha iyi olan öğrencilerin sesli okuma prozodilerinin de daha güçlü olduğu, hem konuşmada hem de okumada ortaya çıkan bu pozitif ilişkinin prozodisi iyi olan bireyin okuduğunu daha iyi anladığını, anladığını ve düşüncesini daha iyi ifade ettiği şeklinde yorumlanmıştır (Keskin, Baştuğ ve Akyol; 2011).

Rasinski, ve diğerleri (2009) prozodinin okuma başarısındaki rolünü araştırmayı amaçlamışlardır. Bunun içinde yaptıkları bir çalışmada üçüncü, beşinci ve yedinci sınıflarda okuyan öğrencilerin sesli okumadaki prozodi kullanımlarıyla akıcı okuma gelişimini değerlendirmişlerdir. Araştırmanın çalışma grubunu 813 öğrenci oluşturmuştur. Araştırma sonucunda her üç sınıf düzeyinde de akıcı okumayla anlama arasında pozitif bir ilişki bulunmuştur. Araştırma bulgularına göre akıcı okumanın, çalışma grubunun oluşturulduğu evren olan ilköğretimin üst sınıfları ve ortaokul öğrencilerinin okuma başarılarında önemli bir beceri olduğu ortaya konulmuştur. Ayrıca akıcı okumanın tam olarak görülebilmesi için prozodinin önemli bir beceri olduğu belirtilmiştir (Rasinski, ve diğerleri, 2009).

Ateş ve Yıldız (2007) okuma yazmayı farklı yöntemlerle öğrenen ilköğretim üçüncü sınıf öğrencilerinin sesli okuma akıcılıklarını, akıcı okumanın boyutları olan doğru okuma, okuma hızı ve okumadaki prozodik özellikler yönünden karşılaştırmışlardır. Araştırmanın genel amacı çerçevesinde elde edilecek veriler için video kamera, okuma hızı ve hatalarını belirlemek için gözlem formu ve prozodik özellikleri belirlemek içinde çok boyutlu akıcılık ölçeğini kullanmışlardır. Çalışmaya katılan öğrencilerin 49 tanesi okumayı ses temelli cümle yöntemiyle (tüme varım), 50 tanesi çözümleme yöntemiyle (tümünden gelim) öğrenmişlerdir. Çalışmada her iki gruba da üçüncü sınıf düzeyinde aynı metin okutularak okumaları kaydedilmiş ve istatistiksel işlemler yapılmıştır. Araştırma sonucunda okumayı farklı yöntemlerle öğrenen öğrencilerin akıcı okuma durumlarında anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı sonucuna ulaşmışlardır (Ateş ve Yıldız; 2007)

Literatürün özeti: Akıcı okumayı geliştirme konusunda yapılan çalışmalar incelendiğinde geçmişten günümüze kadar birçok yöntemin kullanıldığı görülmektedir. Konuyla ilgili hem yurt içinde hem de yurt dışında birçok araştırma yapılmıştır. İncelenen çalışmalarda akıcı okuma becerilerinin (doğru, hızlı, prozodik okuma) geliştirilmesine ve bu becerilerin anlamayla olan ilişkilerinin araştırılmasına ağırlık verilmiştir.

Akıcı okuma becerilerinden doğru okuma ve hızlı okuma becerilerinin kazandırılmasında tekrara dayalı çalışmalara ağırlık verilerek öğrencilerin kelime tanıma becerilerinin geliştirilip, yaptıkları okuma hatalarının azaltılması sağlanmıştır. Bir diğer akıcı okuma becerisi olan prozodinin geliştirilmesi içinse öğrencilere uygun modellemelerin yapıldığı rehberli yöntemler ya da sesli kitapların kullanıldığı yöntemlere başvurulmuştur. Yapılan çalışmalar ile akıcılığın okuduğunu anlama ile yakından ilişkili olduğu ve özellikle prozodik bir okumanın okuduğunu anlamının göstergesi olduğu sonucu ortaya konulmuştur.

Araştırmacıların bazılarının akıcılığı kazandırmada belirledikleri bir yöntemin etkisini araştırdığı, bazı araştırmacıların ise birden fazla yöntemi sırayla uygulayarak kullandıkları görülmüştür. Ancak tüm akıcı okuma becerilerinin kazandırılmasına yönelik olarak uygulanabilecek ve birden fazla yöntemi içinde barındıran

yapılandırılmış uygulamaların etkisini araştırılmasında ve geliştirilmesine yeterince ağırlık verilmediği anlaşılmıştır. Araştırmalarda genel olarak akıcı okuma da problem yaşayan öğrencilerin okuma problemlerinin tespit edilerek, bu problemlerin ortadan kaldırılmasına ve akıcı bir okuma becerisinin kazandırılmasına yönelik uygulamalara yer verilmiş ancak bunu birebir çalışmalarda ya da küçük gruplarla uygulamışlardır. Normal sınıflarda yapılacak çalışmalarda uygulanacak yöntemlerin ne gibi sonuçlar ortaya koyacağı özellikle yurt içi çalışmalarında eksik görülen bir nokta olarak dikkat çekmektedir.

Yapılan çalışmaların sonuçlarına bakıldığında öğrencilerin uygulanacak özel yöntemler sayesinde akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilerek okuma problemlerinin ortadan kaldırılabilceği anlaşılmaktadır. Bu çalışmalardan yola çıkarak okumada akıcılığın normal sınıflarda kazandırılması için ilkokullarda uygulanan eğitim programlarında alınacak önlemler ve yapılacak düzenlemeler ile birinci sınıf düzeylerinden başlamak kaydıyla, öğrencilerin akıcı okuma becerilerinin geliştirilerek, okuma konusunda problemler yaşamasının önüne geçilebileceği düşünülmektedir.

3. BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın modeli, çalışma grubunun belirlenmesi, veri toplama araçları, verilerin toplanması, hazırlık ve uygulama süreci ile verilerin analizi konularına yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada, Yapılandırılmış Okuma Yöntemi'nin ilkokul üçüncü sınıf öğrencilerinin akıcı okuma ile anlama becerileri üzerindeki etkisini belirlemek amaçlanmıştır ve yarı deneysel bir çalışmadır. Yarı deneysel desenler bilimsel değer bakımından, gerçek deneysel desenlerden sonra gelir (Karasar, 2014). Gerçek deneysel desenlerin gerektirdiği kontrollerin sağlanamadığı ya da bu kontrollerin bile yeterli olmadığı birçok durumda yarı deneysel desenlerden yararlanılmaktadır. Yarı deneysel desenlere, olabilenin en iyisi olarak bakılmakta ve bu şekilde değerlendirilmektedir (Karasar, 2014).

Araştırmada grupları etkileyen ve kontrol edilemeyen değişkenlerin varlığından ve araştırmaya katılan grupların sınıfların tamamı alınarak rastgele oluşturulamamasından dolayı sosyal bilimlerde sıklıkla kullanılan bir model olan, yarı deneysel modellerden “eşitlenmemiş ön test-son test kontrol gruplu desen” kullanılmıştır. Kullanılan desenin, grupların ölçülen nitelik ile ilgili başlangıç noktalarının bilinmesi, değişimin ölçülmesi ve test edilmesine olanak tanınmasından dolayı kullanılabilirliği artmaktadır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2010). Araştırmanın çalışma grubu bir ilkokulda eğitim-öğretimine devam

eden iki ayrı sınıfın tamamı olduğu için grupları eşitlemek mümkün olmamış ve bu desensin kullanılması uygun görülmüştür. Çalışmada deney grubuna akıcı okuma becerilerini geliştirmek için özel bir yöntem uygulandığından akıcı okuma becerilerinin süreç içerisinde nasıl bir gelişim gösterdiğini belirlemek için ara değerlendirmeler yapılmıştır. Kontrol grubuna ise Türkçe programında belirtilen konuların işlenmesi dışında bir uygulama yapılmadığından ara değerlendirmelerin bu gruba uygulanmamasına karar verilerek kontrol grubunun sadece ön test ve son test ölçümleri yapılmış ve deney grubunun ölçümleri ile karşılaştırılmıştır. Çalışmada gruplar yansız atama yoluyla belirlenmiş ve eşitlenmeleri için özel bir çaba harcanmamıştır ancak grupların karşılaştırılabilir olması için de benzer nitelikte olmalarına olabildiğince özen gösterilmiştir.

Araştırma, Adana ili Yüreğir ilçe merkezinde bulunan bir ilkokulda 2013-2014 eğitim öğretim yılının I. döneminde yürütülmüştür. Modelin simgesel görünümü aşağıdaki şekilde gibidir.

Tablo 1. Modelin Simgesel Görünümü

G ₁	O _{1.1}	X _{1.1}	O _{1.2}	X _{1.2}	O _{1.3}	X _{1.3}	O _{1.4}
G ₂	O _{2.1}						O _{2.2}

G₁: Deney Grubu

G₂: Kontrol Grubu

O_{1.1}:Deney Grubu Ön Testi

O_{1.2}, O_{1.3}: Deney Grubuna Uygulanan Birinci ve İkinci Ara Değerlendirme

O_{1.4}: Deney Grubu Son Testi

O_{2.1}: Kontrol Grubunun Ön Testi

O_{2.2}: Kontrol Grubunun Son Testi

X_{1.1}, X_{1.2}, X_{1.3}: Yapılandırılmış Akıcı Okuma Uygulamaları

3.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2013-2014 eğitim öğretim yılında Adana İli, Yüreğir Merkez ilçesine bağlı bir ilkokulda öğrenim gören üçüncü sınıf öğrencileri oluşturmaktadır.

Araştırmada çalışma grubunu belirleme sürecinde ilk olarak kolayda örnekleme yöntemi ile araştırmacının görev yaptığı okul, araştırma yapılacak okul olarak belirlenmiştir. Araştırma problemi doğrultusunda çalışma grubu belirlenirken, bu grubun normal eğitimine devam eden sınıflardan oluşmasının, yapılacak uygulamalarda hem zaman hem de iş gücü bakımından yaratacağı sorunlar göz önüne alınmıştır. Bütün bir sınıf ile sağlıklı uygulamalar yapmanın ancak araştırmacının kendi gözetiminde mümkün olması, çalışma yapılacak okulun belirlenmesinde etken faktör olmuştur. Araştırmalarda deney grubu ile yapılacak olan çalışmalar araştırmacı tarafından yürütüleceğinden, araştırmacının kendi sınıfı deney grubu olarak belirlenmiştir. Çalışma grubunun belirlenmesinde bu yöntemle başvurulmasının nedeni kolayda örnekleme yönteminin zaman, para, ve iş gücü kaybını önlemede kolaylık sağlamasıdır (Büyüköztürk ve diğerleri, 2010).

Araştırmada bir sonraki aşamada ise kontrol grubunun belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın yapılacağı okulda deney grubu hariç yedi adet üçüncü sınıf şubesi bulunmaktadır. Bu sınıflar aynı okulda bulunduklarından sosyo-kültürel ve ekonomik yapıları farklılık göstermemekte ve benzer özellikler taşımaktadırlar. Araştırmanın deseni gereği kontrol grubunun deney grubuna eşitlenmesi söz konusu

olmadığından yedi üçüncü sınıf şubesinde bir tanesi seçkisiz olarak belirlenerek kontrol grubunu oluşturmuştur.

Araştırmada belirlenen sınıflarda bulunan öğrencilerin tamamı deney ve kontrol grubuna alınmıştır. Ancak “Bireysel Eğitim Planı” uygulanan kaynaştırma öğrencileri ile okuma ve yazma durumları yetersiz seviyede olup hiç okuma yazma bilmeyen öğrenciler ve sürekli devamsızlık yapan öğrenciler değerlendirme dışında tutularak, deney grubu $n = 28$, kontrol grubu $n = 30$ olarak belirlenmiştir. Araştırmada uygulamalar sırasında deney grubundan bir, kontrol grubundan iki öğrenci nakil olarak gittiği için bu öğrenciler de değerlendirme dışında tutulmuştur.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada öğrencilerin akıcı okuma becerilerinin alt boyutlarını oluşturan okuma hızı, doğru okuma, prozodi ile ilgili verilerin toplanması için öğrencilerin ön test ve son testte yaptıkları sesli okumalar video kayıt cihazı ile kaydedilmiş ve tüm verilerin toplanması bu kayıtların incelenmesi ile oluşturulmuştur. Öğrencilerin akıcı okuma becerilerinin ölçülmek istenildiği ön test, birinci ve ikinci ara değerlendirme ile son test aşamalarının tamamında uzman görüşüne başvurularak belirlenen, Milli Eğitim Bakanlığı ve Talim Terbiye Kurulu onaylı kitaplardan alınan, üçüncü sınıf düzeyindeki hikâye edici metinler kullanılmıştır.

Bu çalışmada akıcı okuma becerilerine yönelik verilerin toplamak için program tabanlı ölçme yaklaşımına bağlı kalınmıştır. Program tabanlı ölçme yaklaşımı ile okumanın birçok aşaması hakkında detaylı bilgi alınabilmektedir. Okuma çalışmalarının başlangıcında üzerinde durulan harf-ses akıcılığı ve kelime tanıma akıcılığı gibi becerilerin tanınması ve izlenmesinde etkili bir şekilde kullanılmakla birlikte okumanın daha ilerlemiş dönemlerinde, özellikle sesli akıcı okuma becerilerinin belirlenmesine yönelik uygulamalarda da sıkça kullanılmaktadır (Keskin ve Baştuğ, 2013).

Öğrencilerin akıcı okuma becerilerinden okuma hızı ve doğru okuma becerilerinin ölçülebilmesi için yaptıkları okuma hatalarının belirlenmesinde Ekwall ve Shanker (1988) tarafından geliştirilen ve Akyol (2013: 98) tarafından Türkçeye uyarlanan Yanlış Analiz Envanteri kullanılmıştır. Bu envantere göre yanlış okumalar, tekrarlar, ters çevirmeler, kelime atmaları, eklemeler ve beş saniye içerisinde öğrenci tarafından okunamayan ve öğretmen tarafından verilen kelimeler okuma hataları olarak belirlenmiştir.

Akıcı okumanın bir diğer unsuru olan prozodik okuma becerilerinin ölçülmesi içinse Keskin ve Baştuğ (2013) tarafından geliştirilen “Prozodik Okuma Ölçeği” kullanılmıştır. Keskin ve Baştuğ (2013) hazırladıkları ölçek ile sesli okumada tonlama, vurgulama, anlam üniteleri ile okuma, metindeki duyguyu yansıtarak okuma, okuma ritmi ve ses özellikleri gibi prozodik özelliklerin bütün boyutlarını ölçmeyi amaçlamışlardır (EK-1) . Ölçeğin yapı geçerliliği KMO=.97 ve Barlett analizi ($p=.00$; $<.01$)’dir. Cronbach Alpha değeri ise 0.981’dir (Keskin ve diğerleri, 2013). Ölçekte 15 madde bulunmaktadır ve her bir madde ile ölçülmek istenilen özelliğin aşağıdaki şekilde puanlanması yapılmıştır.

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

Anlama ile ilgili verilerin toplanmasında ise yine aynı hikâyelerle ilgili olarak uzman görüşleri doğrultusunda hazırlanan açık uçlu sorulardan yararlanılmıştır. Verilerin toplanmasıyla ilgili aşamalar aşağıda detaylı bir şekilde açıklanmaktadır.

3.4. Verilerin Toplanması

Akıcı bir okumanın gerçekleşmesini sağlayan becerilerden biri okuma hızıdır. Okuyucu doğru kelime tanıma becerisiyle birlikte metni uygun bir hızda okumalıdır. Okuma hızı kelimeyi tanıma ve okuma süresi olarak tanımlanabilmektedir (Baştuğ, 2012). Bu araştırmada okuma hızı bir dakikada doğru okunan kelime sayısı “toplam okunan kelime sayısı – yapılan hata = doğru okunan kelime sayısı” şeklinde hesaplanmıştır. Öğrencilerin okuma hızlarının bir dakikada okunan doğru kelimeler olarak esas alınması, değerlendirildiğini hisseden öğrencilerin puanlarını arttırmak için bilerek ya da bilmeyerek yapılan yanlışların önüne geçmesi bakımından önemli görülmektedir (Keskin, 2012). Doğru okunan kelime sayısını değerlendirilmek için öğrencilerin sesli okumalarının video kayıtları kullanılmıştır. Önceden hazırlanan kılavuz okuma metninde satır sonlarına satırdaki kelime sayıları yazılmış ve öğrencinin video kaydı izlenerek bir dakikalık süre sonuna kadar okuyabildiği yer işaretlenerek okuduğu toplam kelime sayısı belirlenmiştir. Bu aşamadan sonra video kayıtlar tekrar tekrar izlenerek hazırlanan kılavuz okuma metni üzerinde öğrencinin yapmış olduğu okuma hataları belirlenmiştir. Bu işlem tüm öğrencilere ayrı ayrı uygulanmış ve hem dakikada yaptıkları doğru okuma hızı hem de hatalı okunan kelime sayısı belirlenerek bilgisayar ortamına aktarılmıştır.

İkinci aşamada doğru okuma becerisinin ölçülmesi yer almaktadır. Akıcı bir okuma becerisi için öncelikle kelimeleri doğru okumak gereklidir. Kelimeleri doğru okumadaki zayıflık okuduğunu anlama ve akıcı okuma üzerinde negatif bir etkiye sahiptir (Lane ve diğerleri, 2009). Bu nedenle de doğru okuma, akıcı okumada ölçülmesi gereken bir beceri olarak görülmektedir. Öğrencilerin doğru okuma oranları “(doğru okunan kelime sayısı / okunan toplam kelime sayısı) x 100 = doğru okuma yüzdesi” şeklinde hesaplanmıştır.

Üçüncü aşamada öğrencilerin prozodik okuma becerilerini ölçmek için prozodik okuma ölçeğinden yararlanılmıştır. Ölçeğin uygulanmasında öğrencilerin sesli okuma video kayıtları kullanılmıştır. Öğrencilerin video kayıtları birden fazla kez izlenilerek ölçeğin her bir maddesinde belirtilen özelliğin öğrencinin sesli okumasında ne oranda gözlemlendiğinin dereceli puanlama anahtarı ile puanlanması

yapılmıştır. Her öğrencinin hem ön test hem de son test için prozodik okuma durumları form biçimde düzenlenerek bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Ölçeğin puanlama tutarlılığını sağlamak için okuma videoları gerekli açıklamalar yapıldıktan sonra bir de Türkçe öğretmenine izletilerek prozodi ölçeğine göre puanlama yapması istenmiştir. Araştırmacının ve Türkçe öğretmenin puanları arasındaki korelasyona bakılmış ve ön test ölçümleri arasındaki Pearson korelasyon katsayısı $r = .982$, son test ölçümleri arasındaki Pearson korelasyon katsayısı $r = .985$ olarak bulunmuştur.

Verilerin toplanmasında son aşama olarak da anlamanın ölçülmesi için kullanılan hikâye edici metinlerle ilgili dördü basit anlamayı, biri derin anlamayı ölçmeyi amaçlayan açık uçlu sorular kullanılmıştır. Anlamanın ölçülmesi için öğrencilere metinler tek başlarına bir defa sesli olarak okutulmuş ve bu okumaları video kaydına alınmıştır. Bir defa sesli okumanın ardından öğrencilere metinle ilgili sorular verilerek cevaplamaları istenmiştir. Değerlendirmede basit anlama sorularının tam cevaplarına “2” puan, yarım cevaplarına “1” puan ve yanlış cevaplanan ya da boş bırakılan sorular için “0” puan verilmiştir. Derin anlama soruları içinse tam cevaplar için “3” puan, cevabın yarıdan fazlasını verenler için “2” puan, yarı cevap verenler için “1” puan ve yanlış cevaplayan ya da boş bırakanlar için “0” puan verilmiştir. Öğrencilerin anlama yüzdelerinin hesaplanması için öğrencinin almış olduğu puan, sorulardan alınabilecek en fazla puana bölünmüş ve yüz ile çarpılarak hesaplanmıştır.

3.4.1. Hazırlık Süreci

Araştırma başlamadan önce oluşturulan çalışma gruplarından, Yapılandırılmış Akıcı Okuma Yönteminin uygulanacağı deney grubu ile kontrol grubunu oluşturan sınıflar belirlenmiştir. Deney ve kontrol gruplarını oluşturan sınıflarda bulunan okuma-yazmayı hiç bilmeyen ve bireysel eğitim programı uygulanan kaynaştırma öğrencileri tespit edilmiş ve bu öğrenciler her iki gruptan da çıkarılmıştır.

Deney grubu ile yapılacak uygulamaların, ders planlarında düzenlemeler yapılarak Serbest Etkinlikler derslerinde yapılması planlanmıştır. Serbest Etkinlikler

dersinin haftada üç saatinin uygulamalar için kullanılmasına ve uygulamaların sınıfı ortamında yapılmasına karar verilmiştir. Serbest Etkinlikler dersi için hazırlanan yeni ders planları da okul yönetimine sunulmuştur. Deney gurubu ile yapılacak uygulamaların Pazartesi, Çarşamba ve Cuma olmak üzere haftada üç gün ve bu günlerin son ders saati olması planlanmıştır. Çalışmanın yapılacağı okul ikili eğitim verdiğinden 11:00 ile 12:00 saatleri arasında uygulamaların yapılması kararlaştırılmıştır.

Uygulamaya katılacak öğrencilere katılımın gönüllülük esasına dayandığı belirtilmiş ve gönüllü olmayan öğrenci çıkmamıştır. Araştırmada yapılandırılmış akıcı okuma yönteminin uygulamalarına başlamadan önce her iki gruba katılan öğrencilerin akıcı okuma becerilerini (okuma hızı, doğru okuma, prozodik okuma) ve okuduğunu anlama düzeylerini ölçmek için ön test metni (EK-2) uygulanmıştır. Ön test metninin uygulanmasından sonra uygulama sırasında oluşabilecek sorunlar hakkında bilgi toplamak için deney grubu ile üç ön uygulama yapılmış ve uygulamalar sırasında oluşabilecek sorunlar hakkında gerekli önlemler alınmıştır. Kontrol grubu olarak belirlenen sınıfın öğretmeni ile görüşülerek öğrencilerin akıcı okuma becerileri ile okuduğunu anlama becerilerinin sadece ön test ve son test ölçümlerinin yapılacağı, bu süreç içerisinde Türkçe dersinde müfredatın dışında fazladan çalışma yapmaması gerektiği belirtilmiştir.

3.4.2. Uygulama Süreci

Araştırma 2013-2014 eğitim-öğretim yılının I. döneminde yapılmış ve deney gurubu ile uygulamalar araştırmacı tarafından yürütülmüştür. Deney grubu ile yapılandırılmış okuma çalışmalarına başlamadan önce her iki gruba uygulama öncesi değerlendirme çalışmaları yapılmıştır. Her iki grubunda okuma hızları, doğru okuma yüzdeleri, prozodik okuma düzeyleri ve okuduğunu anlama durumları ön test metni (EK-2) kullanılarak ortaya konulmuştur. Gurupların ön testten aldığı sonuçların gruplarda nasıl bir dağılım gösterdiği ve gruplar arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı uygulamalar öncesi ön test sonuçlarına göre kontrol edilmiştir.

Araştırmada deney grubu ile yapılandırılmış okuma uygulamalarına başlamadan önce Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü tarafından hazırlanmış olan 100 Temel eserin tanıtımına yönelik sesli kitap bölümlerini araştırmacı tarafından internet üzerinden dinlenerek yazıya aktarmış ve 150-200 kelimelik metinler oluşturmuştur. Bu metinlerdeki noktalama işaretleri kaldırılarak her öğrenciye bir çalışma kâğıdı hazırlanmıştır. Çalışmada bir diz üstü bilgisayar ve harici bir hoparlör kullanılmıştır.

İlk olarak hazırlanan sesli hikâyenin tamamı internet bağlantısı yoluyla internet sitesinden öğrencilere iki defa dinletilmiştir. Daha sonra ise cümledeki anlam gruplarına göre kesme işaretiyle (/) işaretlemeler yapılmıştır. Metinde bulunan cümlelerin anlamlı guruplara ayrılması sırasında işlemin daha sağlıklı olması için metin cümle cümle dinlenmiştir. Bu sırada araştırmacı tarafından kaldırılan noktalama işaretlerinin cümlelerin anlamına göre tespit edilerek, nerelere konulması gerektiği belirlenmiş ve noktalama işaretleri de konulmuştur. Noktalama işaretleri ve kesme işaretlerinin eksiksiz bir şekilde konulmasından sonra, sesli hikâyeden bir cümle dinletilerek kayıt durdurulmuş ve öğrenciden cümleyi dinlediği modele uygun bir şekilde, noktalama ve kesme işaretlene dikkat ederek, vurgu ve tonlamaları okumasına yansıtarak okuması istenilmiştir. Öğrenci dinlediği cümleyi vurgu ve tonlamalara uygun bir şekilde okuyamadığı takdirde bir diğer öğrenciye okutulmak kaydıyla bütün metin bu şekilde tamamlanmıştır. Bazı metinlerin bitirilmesi bir ders saatinden fazla sürmüştür. Yapılandırılmış okuma grubu ile uygulamalar resmi tatil günleri ile belirli gün ve hafta kutlamalarına denk gelmedikçe, haftada üç kez düzenli olarak yapılmıştır.

Deney grubunda öğrencilerinin akıcı okuma ve anlama becerilerinin nasıl bir gelişim gösterdiği belirlemek amacıyla ön test, birinci ara değerlendirme, ikinci ara değerlendirme ve son test olmak üzere toplam dört değerlendirme yapılmıştır. Çalışmada ön test ile birinci ara değerlendirme arasında on beş, birinci ara değerlendirme ile ikinci ara değerlendirme arasında on beş ve ikinci ara değerlendirme ile son test arasında on uygulama yapılmıştır. Çalışma sonunda yapılandırılmış okuma grubu ile 12 hafta boyunca toplam 40 uygulama yapılmıştır. Çalışmaların bitirilmesinin hemen ardından gruplara son test metni (EK-5) uygulanmış ve araştırmanın uygulama süreci tamamlanmıştır.

Araştırmada kontrol grubu olarak belirlenen sınıfa ise bu süreç içerisinde araştırmacı tarafından herhangi bir işlem yapılmamıştır. Kontrol grubunu oluşturan sınıf, yapılandırılmış okuma çalışmalarının yürütüldüğü saatlerde on iki hafta boyunca sınıf öğretmenleri ile olağan Türkçe ders planlarını işlemişler ve herhangi bir ek çalışma yapmamışlardır. Kontrol grubu ile bu süre içerisinde Türkçe dersinde toplam on iki adet okuma parçası ile dört adet dinleme metni ve Türkçe ders kitaplarının tema sonlarında bulunan sekiz serbest okuma metni işlemiş ve yazma çalışmaları yapılmıştır. Okuma parçaları işlenirken metnin görsellerinden ve başlıktan hareket ederek içerik tahmin edilmiş, metin hakkında konuşulmuş ve önce sessiz daha sonra da sesli okuma çalışmaları yapılmıştır. Sesli okuma çalışmalarında öğrenciler okumayı takip etmişler ve bir öğrencinin bıraktığı yerden diğer öğrenci devam ederek okuma yapmışlardır. Metnin okunmasından sonra metinle ilgili sorular hazırlamışlar ve cevaplamışlardır. Okuma parçasında geçen olaylar ve karakterler hakkında konuşarak okudukları metni kendi cümleleri ile ifade etmeleri sağlanmıştır. Anlamı bilinmeyen kelimeler belirlenerek sözlükten araştırılmış ve bu kelimelerle cümleler kurularak kelime çalışması yapılmıştır. Okuma parçasıyla ilgili çalışma kitabında bulunan etkinlikler tüm öğrencilerle birlikte sınıfta yapılmış ve parçayla ilgili dil bilgisi konularının örneklerle anlatılması şeklinde dersin işleniş sınıf öğretmeni tarafından sürdürülmüştür. Dinleme metnlerinin işlenmesinde ise metnin öğretmen tarafından birkaç kez okunmasının ardından metinle ilgili öğrencilerin konuşması sağlanmış daha sonrada dinleme metni ile ilgili çalışma kitabında bulunan etkinlikler yapılmıştır.

3.4. Verilerin Analizi

Araştırmada verilerin analizi için araştırmanın alt problemleri doğrultusunda Bağımsız Gruplar T-testi (Independent Samples T-Test) ile Eşli Gruplar T-testi (Paired Samples T-Test) kullanılmış ve betimsel istatistik verilerinden faydalanılmıştır.

Birçok araştırmada kullanılan bağımsız gruplar T-testi ile bir değişkene ilişkin grupların bir bağımlı değişkene ait ölçümlerinin karşılaştırılması yapılmaktadır. Bu

test iki ilişkisiz örneklem ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını test etmek için kullanılmaktadır (Büyüköztürk, 2010). Bağımsız gruplar T-testi ile deney grubunun akıcı okuma ve anlama becerilerine ilişkin ön ve son testten aldığı puanlar ile kontrol grubunun aldığı bu puanlar arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığına bakılmıştır. Eşli gruplar T-testi ise aynı grubun ilişkili ölçümlerden elde ettiği puanlarının karşılaştırılmasında ve farkın anlamlı olup olmadığının test edilmesinde kullanılmaktadır (Büyüköztürk, 2010). Bu test ile deney grubunun akıcı okuma becerilerine ilişkin ön ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığına ve kontrol grubunun ön ve son testten aldığı puanlar arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığına bakılmıştır.

Deney grubu öğrencilerinin ön test, ara değerlendirmeler ve son testten aldıkları puanların nasıl bir değişim gösterdiklerinin belirlenmesi için betimsel istatistik verileri kullanılmıştır. Ayrıca prozodi ölçeği ile araştırmacı ve Türkçe öğretmenin yaptığı puanlamalarının tutarlılığının saptanması için Pearson korelasyon katsayısına bakılmış ve ön test ölçümleri arasındaki Pearson korelasyon katsayısı $r = .982$, son test ölçümleri arasındaki Pearson korelasyon katsayısı $r = .985$ olduğu tespit edilmiştir. Araştırmada analiz sonuçlarının anlamlılık düzeyi $p < .050$ olarak kabul edilmiştir.

4. BÖLÜM

BULGULAR VE YORUM

Araştırmanın bu bölümünde alt amaçlarında verilen sorulara cevap aramak için deney ve kontrol gruplarının ön test ve son test ölçümlerinin analiz sonuçlarına ve bu sonuçlara ilişkin yorumlara yer verilmiştir.

4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Birinci alt probleme ilişkin bulgular ve yorumlar aşağıda sunulmuştur.

Tablo 2. Deney Grubunun Ön test ve Son Testten Aldığı Okuma Hızı Puanlarına İlişkin Eşli Gruplar T-testi Sonuçları

DENEY						
GURUBU	N	$\bar{X}$	SS	Sd	T	P
ÖN TEST	27	47,18	15,97			
				26	9,968	,000*
SON TEST	27	81,37	30,17			

*p<0.05 anlamlılık düzeyi için.

Deney grubunun yapılandırılmış okuma çalışmaları öncesi ve sonrasında okuma hızı becerilerinin anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin T-testi sonuçları Tablo 2’de sunulmuştur. Bu sonuçlara göre deney grubunun ön testten aldığı

okuma hızı puanı ile son testten aldığı okuma hızı puanı anlamlı derecede farklılaşmaktadır ($t_{(26)} = 9,968$; $p < .050$). Deney grubunun ön testteki okuma hızı ortalaması ($\bar{X} = 47,18$) iken son testteki okuma hızı ortalamalarının artış göstererek ($\bar{X} = 81,37$) düzeyine çıktığı görülmektedir.

4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

İkinci alt probleme ilişkin bulgular ve yorumlar aşağıda sunulmuştur.

Tablo 3. Deney Grubunun Ön test ve Son Testten Aldığı Doğru Okuma Puanlarına İlişkin Eşli Gruplar T-testi Sonuçları

DENEY						
GRUBU	N	$\bar{X}$	SS	Sd	T	P
ÖN TEST	27	88,03	9,61	26	2,635	,014*
SON TEST	27	92,04	9,18			

* $p < 0.05$ anlamlılık düzeyi için.

Deney grubunun yapılandırılmış okuma çalışmaları öncesinde ve sonrasında doğru okuma becerilerinin anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin T-testi sonuçları Tablo 3’de sunulmuştur. Bu sonuçlara göre deney grubunun ön testten aldığı doğru okuma puanı ile son testten aldığı doğru okuma puanı arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ($t_{(26)} = 2,635$ $p < .050$). Deney grubunun ön testteki doğru okuma puanı ortalaması ($\bar{X} = 88,03$) iken, son testte bu değerin ($\bar{X} = 92,04$) olduğu görülmektedir.

4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Üçüncü alt probleme ilişkin bulgular ve yorumlar aşağıda sunulmuştur.

Tablo 4. Deney Grubunun Ön test ve Son Testten Aldığı Prozodi Puanlarına İlişkin Eşli Gruplar T-testi Sonuçları

DENEY						
GRUBU	N	$\bar{X}$	SS	Sd	T	P
ÖN TEST	27	14,29	3,49			
				26	9,878	,000*
SON TEST	27	25,48	7,41			

*p<0.05 anlamlılık düzeyi için.

Tablo 4’de deney grubunun yapılandırılmış okuma çalışmaları öncesi yapılan ön testten aldığı prozodi puanları ile çalışmalar sonrası yapılan son testten aldığı prozodi puanlarına ilişkin T-testi sonuçları verilmiştir. Bu sonuçlara göre deney grubunun ön test prozodi puanı ile son test prozodi puanı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ($t_{(26)} = 9,878$ $p < .050$). Deney grubunun ön test prozodi puanı ortalaması ($\bar{X} = 14,29$) olarak, son test prozodi puanı ortalaması da ($\bar{X} = 25,48$) olarak hesaplanmıştır.

4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Dördüncü alt probleme ilişkin bulgular ve yorumlar aşağıda sunulmuştur.

Tablo 5. Deney Grubunun Ön test ve Son Testten Aldığı Anlama Puanlarına İlişkin Eşli Gruplar T-testi Sonuçları

DENEY						
GRUBU	N	$\bar{X}$	SS	Sd	T	P
ÖN TEST	27	35,01	19,31			
				26	10,012	,000*
SON TEST	27	63,63	18,86			

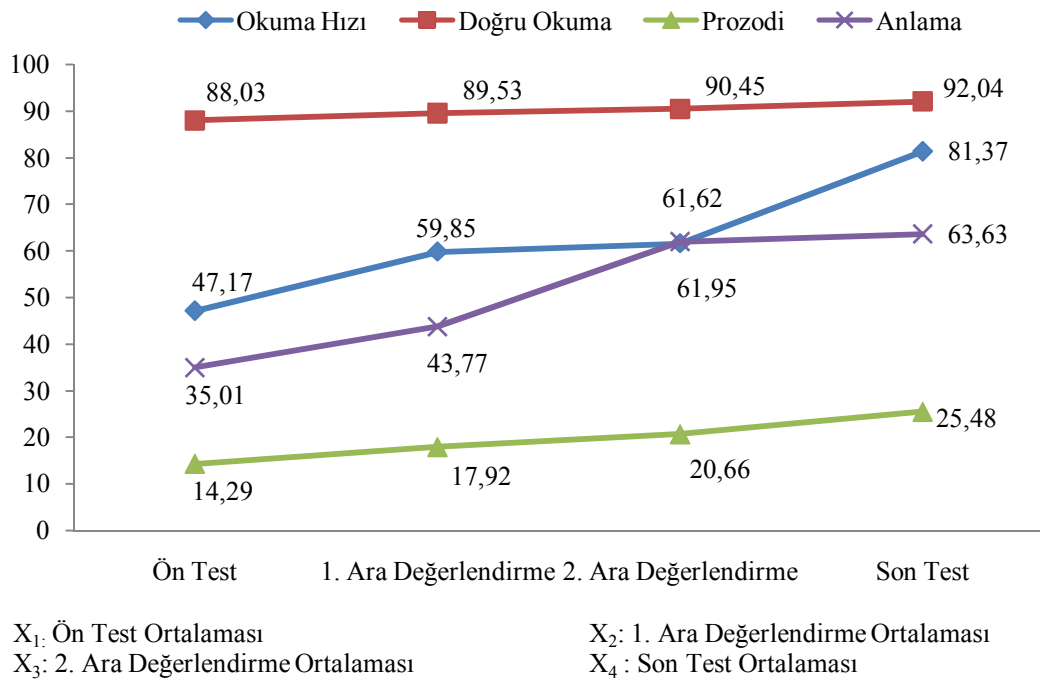
*p<0.05 anlamlılık düzeyi için.

Deney grubunun ön test ve son testten aldığı anlama puanlarına ilişkin T-testi sonuçları Tablo 5’de sunulmuştur. Bu sonuçlara göre deney grubunun ön testten aldığı anlama puanı ile son testten aldığı anlama puanı arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ($t_{(26)} = 10,012$ $p < .050$). Deney grubunun ön testten aldıkları anlama puanlarının ortalaması ($\bar{X} = 35,01$), iken son testten aldıkları anlama puanlarının ortalaması ($\bar{X} = 63,63$) olarak belirlenmiştir.

4.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Beşinci alt probleme ilişkin bulgular ve yorumlar aşağıda sunulmuştur.

Grafik 1. Deney Grubu Öğrencilerinin Akıcı Okuma ve Anlama Becerilerinin Gelişimi



Grafik 1’de deney grubunun ön test, birinci ara değerlendirme, ikinci ara değerlendirme ve son test ölçümlerinden aldıkları okuma hızı, doğru okuma, prozodi ve anlama puanlarının ortalamaları verilmiştir. Grafikte 1’de verilen ortalamalara bakıldığında deney grubunun doğru okuma puanı ortalamalarının ($\bar{X}_1 = 88,03$; $\bar{X}_2 = 89,53$; $\bar{X}_3 = 90,45$; $\bar{X}_4 = 92,04$) ve prozodi puanı ortalamalarının ($\bar{X}_1 = 14,29$; $\bar{X}_2 = 17,92$; $\bar{X}_3 = 20,66$; $\bar{X}_4 = 25,48$) tüm ölçümlerde benzer oranlarda artan değerler aldıkları görülmektedir. Grubun okuma hızı ortalamasındaki en fazla artış ikinci ara değerlendirme ($\bar{X} = 61,62$) ile son test ortalaması ($\bar{X} = 81,37$) arasında gerçekleşmiştir. Anlama puanı ortalamalarında ise en fazla artışın birinci ara değerlendirme ($\bar{X} = 43,77$) ile ikinci ara değerlendirme ($\bar{X} = 61,95$) arasındaki süreçte gerçekleştiği görülmektedir.

4.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Altıncı alt probleme ilişkin bulgular ve yorumlar aşağıda sunulmuştur.

Tablo 6. Deney Grubu Öğrencilerinin Okuma Hatalarında Görülen Değişim

Okuma Hataları	Ön Test	Birinci Ara Değerlendirme	İkinci Ara Değerlendirme	Son Test	Okuma Hatalarındaki	
					Ön Test-Son Test Farkı	% Değişim
Atlama	24	13	9	2	22	% 91,66
Ekleme	10	7	6	4	6	% 60
Verilen Kelime	15	12	10	7	8	% 53,33
Kelime Tekrarı	44	34	32	31	13	% 29,54
Yanlış Okuma	92	78	61	58	34	% 39,95
Ters Çevirme	0	1	0	0	--	% --
TOPLAM	185	145	118	102	83	% 44,86

Tablo 6’da deney grubunun yapılandırılmış okuma çalışmaları sonunda yaptıkları okuma hatalarının değişimini gösteren betimsel istatistik verileri sunulmuştur. Bu verilere göre deney grubunun yaptıkları okuma hatalarında uygulamalar sonrasında % 44,86 oranında azalma olduğu görülmektedir. “Kelimeleri yanlış okuma”, tüm değerlendirmeler süresince en fazla yapılan hata, “kelimeleri ters çevirme” ise en az yapılan hata olarak tespit edilmiştir. Uygulamalar sonucunda en fazla yapılan “yanlış okuma” hata türünde % 39,95 oranında bir azalma olduğu görülmektedir. Ayrıca hata türlerinden “atlama” % 91,66 oranında azalma göstererek grubun en fazla gelişim gösterdiği hata türü olmuştur. Yapılandırılmış okuma çalışmaları sonrasında deney grubunun yaptığı okuma hatası türlerinde, “eklemede”

% 60, “verilen kelimedede” %53,33, “kelime tekrarında” % 29,54 oranlarında azalmalar olduğu görülmektedir.

4.7. Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Yedinci alt probleme ilişkin bulgular ve yorumlar aşağıda sunulmuştur.

Tablo 7. Kontrol Grubunun Ön test ve Son Testten Aldığı Okuma Hızı Puanlarına İlişkin Eşli Gruplar T-testi Sonuçları

KONTROL						
GRUBU	N	$\bar{X}$	SS	Sd	T	P
ÖN TEST	28	50,42	24,64	27	5,968	,000*
SON TEST	28	67,14	27,15			

*p<0.05 anlamlılık düzeyi için.

Tablo 7’de kontrol grubunun ön test ve son testten aldığı okuma hızı puanlarına ilişkin T-testi sonuçları verilmiştir. Bu sonuçlara göre kontrol grubunun ön test ve son testten aldığı okuma hızı puanları anlamlı derecede farklılaşmaktadır ($t_{(27)} = 5,968$ $p < .050$). Kontrol grubunun ön testten aldığı okuma hızı puanlarının ortalaması ($\bar{X} = 50,42$), son testten aldığı okuma hızı puanlarının ortalaması ($\bar{X} = 67,14$) olarak hesaplanmıştır.

4.8. Sekizinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Sekizinci alt probleme ilişkin bulgular ve yorumlar aşağıda sunulmuştur.

Tablo 8. Kontrol Grubunun Ön test ve Son Testten Aldığı Doğru Okuma Puanlarına İlişkin Eşli Gruplar T-testi Sonuçları

KONTROL						
GRUBU	N	$\bar{X}$	SS	Sd	T	P
ÖN TEST	28	82,64	11,85			
				27	,176	,862*
SON TEST	28	82,28	15,26			

*p<0.05 anlamlılık düzeyi için.

Tablo 8’de kontrol grubunun ön test ve son testten aldığı doğru okuma puanlarına ilişkin T-testi sonuçları sunulmuştur. Bu sonuçlara göre kontrol grubunun ön test ve son testten aldığı doğru okuma puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir ($t_{(27)} = ,176$ $p > .050$). Kontrol grubunun ön testten aldığı doğru okuma puanlarının ortalaması ($\bar{X} = 82,64$), son testten aldığı doğru okuma puanlarının ortalaması ($\bar{X} = 82,28$) olarak hesaplanmıştır.

4.9. Dokuzuncu Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Dokuzuncu alt probleme ilişkin bulgular ve yorumlar aşağıda sunulmuştur.

Tablo 9. Kontrol Grubunun Ön test ve Son Testten Aldığı Prozodi Puanlarına İlişkin Eşli Gruplar T-testi Sonuçları

KONTROL						
GRUBU	N	$\bar{X}$	SS	Sd	T	P
ÖN TEST	28	13,00	4,52			
				27	4,660	,000*
SON TEST	28	16,35	6,71			

*p<0.05 anlamlılık düzeyi için.

Tablo 9’da kontrol grubunun ön test ve son testten aldığı prozodi puanlarına ilişkin T-testi sonuçları sunulmuştur. Bu sonuçlara göre kontrol grubunun ön test ve son testten aldıkları prozodi puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ($t_{(27)} = 4,660$ $p < .050$). Kontrol grubunun ön testten aldığı prozodi puanlarının ortalaması ($\bar{X} = 13,00$) iken bu değerin son testte ($\bar{X} = 16,35$) olduğu görülmektedir.

4.10. Onuncu Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Bu alt probleme ilişkin bulgular ve yorumlar aşağıda sunulmuştur.

Tablo 10. Kontrol Grubunun Ön test ve Son Testten Aldığı Anlama Puanlarına İlişkin Eşli Gruplar T-testi Sonuçları

KONTROL						
GRUBU	N	$\bar{X}$	SS	Sd	T	P
ÖN TEST	28	25,97	16,72			
				27	5,684	,000*
SON TEST	28	47,07	19,33			

*p<0.05 anlamlılık düzeyi için.

Tablo 10’da kontrol grubunun ön test ve son testten aldığı anlama puanlarına ilişkin analiz sonuçları verilmiştir. Bu sonuçlara göre kontrol grubunun ön testten aldığı anlama puanları ile son testten aldığı anlama puanları anlamlı derecede farklılaşmaktadır ($t_{(27)} = 5,684$ $p < .050$). Kontrol grubunun ön testten aldığı anlama puanlarının ortalaması ($\bar{X} = 25,97$) iken bu değer son testte ($\bar{X} = 47,07$) olduğu görülmektedir.

4.11. On Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

On birinci alt probleme ilişkin bulgular ve yorumlar aşağıda sunulmuştur.

Tablo 11. Deney ve Kontrol Gruplarının Ön Testten Aldıkları Okuma Hızı Puanlarına İlişkin Bağımsız Gruplar T-testi Sonuçları

GRUPLAR	N	$\bar{X}$	SS	Sd	T	P
DENEY	27	47,18	15,97	53	,577	,567*
KONTROL	28	50,42	24,64			

*p<0.05 anlamlılık düzeyi için.

Deney ve kontrol gruplarının ön test ölçümlerinden aldıkları okuma hızlarına ilişkin T-testi sonuçları Tablo 11’de sunulmuştur. Bu sonuçlara göre deney ve kontrol gruplarının okuma hızı puanları arasında anlamlı bir farklılık görülmemektedir ($t_{(53)} = ,577$, $p > .050$). Grupların okuma hızı puanlarının ortalamaları deney grubunda ($\bar{X} = 47,18$), kontrol grubunda ($\bar{X} = 50,42$) olarak ölçülmüştür.

4.12. On İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

On ikinci alt probleme ilişkin bulgular ve yorumlar aşağıda sunulmuştur.

Tablo 12. Deney ve Kontrol Gruplarının Ön Testten Aldıkları Doğru Okuma Puanlarına İlişkin Bağımsız Gruplar T-testi Sonuçları

GRUPLAR	N	$\bar{X}$	SS	Sd	T	P
DENEY	27	88,03	9,61	53	1,848	,070*
KONTROL	28	82,64	11,85			

*p<0.05 anlamlılık düzeyi için.

Deney ve kontrol gruplarının ön testten aldıkları doğru okuma puanlarına ilişkin T-testi sonuçları Tablo 12’de sunulmuştur. Bu sonuçlara göre deney ve kontrol gruplarının doğru okuma puanları arasında anlamlı bir farklılık görülmemektedir ($t_{(53)} = 1,848$; $p > .050$). Öğrencilerin doğru okuma puanlarının ortalamaları, deney grubunda ($\bar{X} = 88,03$) ve kontrol grubunda ($\bar{X} = 82,64$) olarak ölçülmüştür.

4.13. On Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

On üçüncü alt probleme ilişkin bulgular ve yorumlar aşağıda sunulmuştur.

Tablo 13. Deney ve Kontrol Gruplarının Ön Testten Aldıkları Prozodi Puanlarına İlişkin Bağımsız Gruplar T-testi Sonuçları

GRUPLAR	N	$\bar{X}$	SS	Sd	T	P
DENEY	27	14,29	3,49	53	1,185	,241*
KONTROL	28	13,00	4,52			

*p<0.05 anlamlılık düzeyi için.

Deney ve kontrol gruplarının ön testten aldıkları prozodi puanlarının ilişkin T-testi sonuçları Tablo 13’de sunulmuştur. Bu sonuçlara göre deney ve kontrol gruplarının prozodi puanları arasında anlamlı bir farklılık görülmemektedir ($t_{(53)}=1,185$; $p>.05$). Ön test sonuçlarına göre deney grubunun prozodi puanı ortalaması ($\bar{X}=14,29$), kontrol grubunun prozodi puanı ortalaması ($\bar{X}=13,00$) olarak saptanmıştır.

4.14. On Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

On dördüncü alt problemine ilişkin bulgular ve yorumlar aşağıda sunulmuştur.

Tablo 14. Deney ve Kontrol Gruplarının Ön Testten Aldıkları Anlama Puanlarına İlişkin Bağımsız Gruplar T-testi Sonuçları

GRUPLAR	N	$\bar{X}$	SS	Sd	T	P
DENEY	27	35,01	19,31	53	1,858	,069*
KONTROL	28	25,97	16,72			

* $p<0.05$ anlamlılık düzeyi için.

Deney ve kontrol gruplarının ön testten aldıkları anlama puanlarına ilişkin T-testi sonuçları Tablo 14’de sunulmuştur. Bu sonuçlara göre deney ve kontrol gruplarının ön testten aldıkları anlama puanları arasında anlamlı bir farklılık görülmemektedir ($t_{(53)}=1,858$; $p>.050$). Ön test sonuçlarına göre anlama puanları ortalamaları deney grubunda ($\bar{X}=35,01$) ve kontrol grubunda ($\bar{X}=25,97$) olarak belirlenmiştir.

4.15. On Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Tablo 15. Deney ve Kontrol Gruplarının Son Testten Aldıkları Okuma Hızı Puanlarına İlişkin Bağımsız Gruplar T-testi Sonuçları

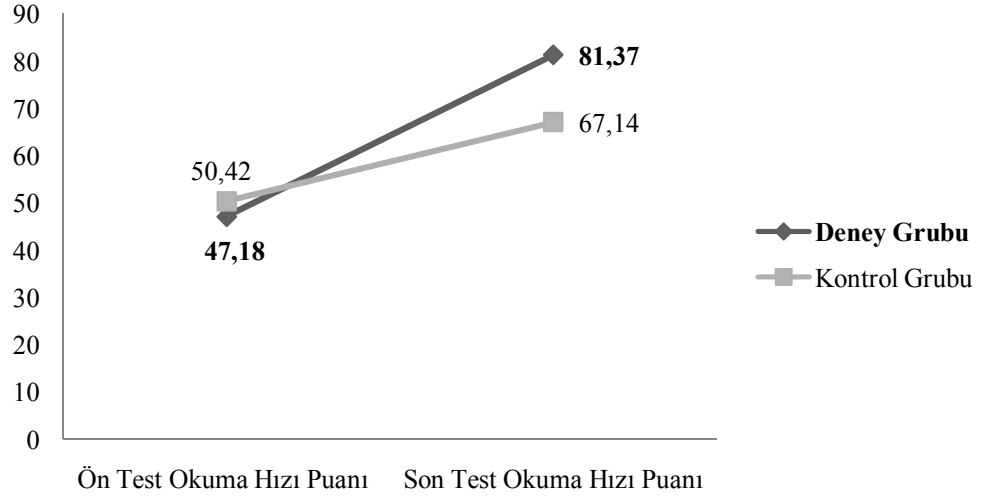
GRUPLAR	N	$\bar{X}$	SS	Sd	T	P
DENEY	27	81,37	30,17			
				53	1,840	,071*
KONTROL	28	67,14	27,15			

*p<0.05 anlamlılık düzeyi için.

Deney ve kontrol gruplarının son testten aldıkları okuma hızı puanlarının T-testi sonuçları Tablo 15’de sunulmuştur. Analiz sonuçlarına göre okuma hızı puanlarının ortalamaları deney grubunda ($\bar{X} = 81,37$), kontrol grubunda ise ($\bar{X} = 67,14$) olarak saptanmıştır ancak okuma hızı puanları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmüştür ($t_{(53)} = 1,840$; $p > .050$).

Grupların okuma hızı becerilerinin ön test ve son test sonuçlarının grafikte gösterimi ise aşağıdaki gibidir.

Grafik 2. Grupların Hızlı Okuma Becerilerinin Ön Test ve Son Test Puanlarının Ortalamaları



Deney ve kontrol grubunun okuma hızı becerisindeki değişimi gösteren veriler Grafik'2 de sunulmuştur. Bu verilere göre deney grubunun okuma hızında % 61,38 oranında artış olurken, kontrol grubunun okuma hızında % 42,30 oranında bir artış olmuştur. Sonuç olarak deney grubunun okuma hızındaki artışın kontrol grubundaki artıştan daha fazla olduğu tespit edilmiştir.

4.16. On Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

On altıncı alt probleme ilişkin bulgular ve yorumlar aşağıda sunulmuştur.

Tablo 16. Deney ve Kontrol Gruplarının Son Testten Aldıkları Doğru Okuma Puanlarına İlişkin Bağımsız Gruplar T-testi Sonuçları

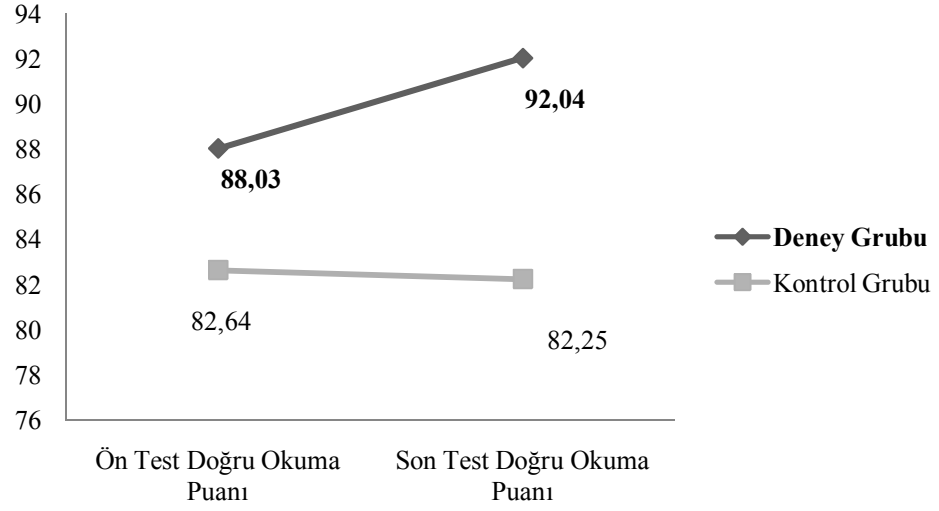
GRUPLAR	N	$\bar{X}$	SS	Sd	T	P
DENEY	27	92,04	1,76	53	2,861	,006*
KONTROL	28	82,28	2,88			

* $p < 0.05$ anlamlılık düzeyi için.

Deney ve kontrol gruplarının son testten aldıkları doğru okuma puanlarına ilişkin T-testi sonuçları Tablo 16'da sunulmuştur. Bu sonuçlara göre grupların doğru okuma puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ($t_{(53)} = 2,861$; $p < .050$). Son test sonuçlarına göre deney grubunun doğru okuma puanı ortalaması ($\bar{X} = 92,04$) iken, kontrol grubunun doğru okuma puanı ortalaması ($\bar{X} = 82,28$) olarak ölçülmüştür.

Grupların doğru okuma becerilerinin ön test ve son test sonuçlarının grafikte gösterimi ise aşağıdaki gibidir.

Grafik 3. Grupların Doğru Okuma Becerilerinin Ön Test ve Son Test Puanlarının Ortalamaları



Deney ve kontrol gruplarının doğru okuma puanlarındaki değişimi gösteren veriler Grafik 3'te sunulmuştur. Bu verilere göre deney grubunun doğru okuma becerisinde % 4,55 oranında bir artış olurken, kontrol grubunun bu becerisinde herhangi bir değişme olmamıştır.

4.17. On Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

On yedinci alt probleme ilişkin bulgular ve yorumlar aşağıda sunulmuştur.

Tablo 17. Deney ve Kontrol Gruplarının Son Testten Aldıkları Prozodi Puanlarına İlişkin Bağımsız Gruplar T-testi Sonuçları

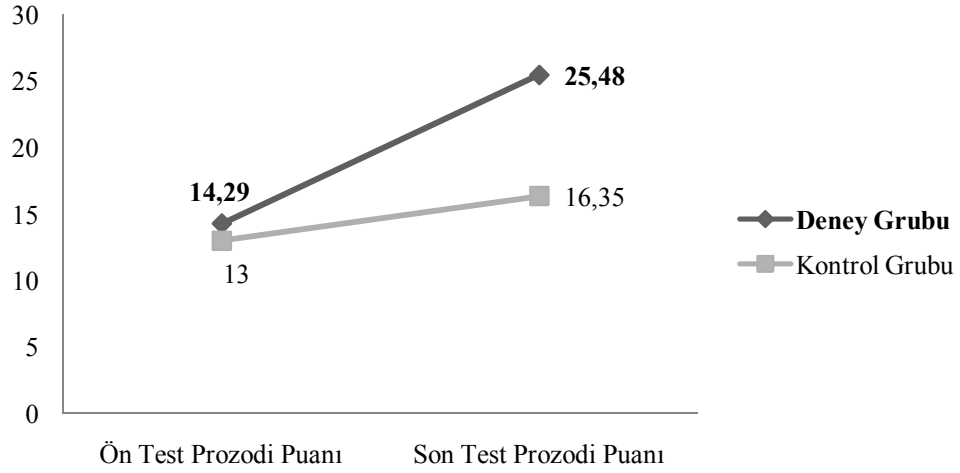
GRUPLAR	N	$\bar{X}$	SS	Sd	T	P
DENEY	27	25,48	1,42	53	4,788	,000*
KONTROL	28	16,35	1,26			

*p<0.05 anlamlılık düzeyi için.

Deney ve kontrol gruplarının son testten aldıkları prozodi puanlarına ilişkin T-testi sonuçları Tablo 17’de sunulmuştur. Bu sonuçlara göre grupların son testten aldıkları prozodi puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ($t_{(53)} = 4,788$; $p < .050$). Grupların son testten aldıkları prozodi puanları ortalaması, deney grubunda ($\bar{X} = 25,48$) ve kontrol grubunda ($\bar{X} = 16,35$) olarak belirlenmiştir.

Grupların prozodi puanlarının ön test ve son test ölçümlerinin grafik olarak gösterimi ise şu şekilde olmuştur;

Grafik 4. Grupların Prozodik Okuma Becerilerinin Ön Test ve Son Test Puanlarının Ortalamaları



Deney ve kontrol gruplarının prozodik okuma becerilerindeki değişimi gösteren veriler Grafik 3'te sunulmuştur. Deney grubunun prozodik okuma becerisinde % 78,30 oranında bir artış olurken, kontrol grubunun bu becerisinde % 25,76 oranında bir artış olmuştur. Bu verilere göre de deney grubunun prozodi puanlarındaki artışın kontrol grubuna göre daha fazla olduğu görülmektedir.

4.18. On Sekizinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

On sekizinci alt probleme ilişkin bulgular ve yorumlar aşağıda sunulmuştur.

Tablo 18. Deney ve Kontrol Gruplarının Son Testten Aldıkları Anlama Puanlarına İlişkin Bağımsız Gruplar T-testi Sonuçları

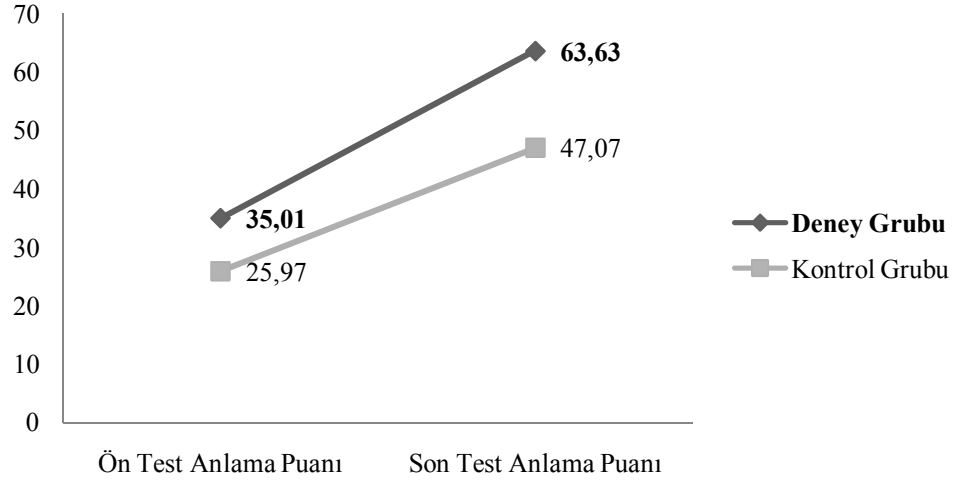
GRUPLAR	N	$\bar{X}$	SS	Sd	T	P
DENEY	27	63,63	3,63	53	3,213	,002*
KONTROL	28	47,07	3,65			

*p<0.05 anlamlılık düzeyi için.

Deney ve kontrol gruplarının son testten aldıkları anlama puanlarına ilişkin T-testi sonuçları Tablo 18’de sunulmuştur. Bu sonuçlara göre grupların son testten aldıkları anlama puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ($t_{(53)} = 3,213$; $p < .050$). Son test sonuçlarına göre deney grubunun anlama puanı ortalaması ($\bar{X} = 63,63$), kontrol grubunun anlama puanı ortalaması ($\bar{X} = 47,07$) olarak ölçülmüştür.

Grupların anlama becerilerinin ön test ölçümleri ile son test ölçümlerinin grafik olarak gösterimi ise şu şekilde olmuştur.

Grafik 5. Grupların Anlama Becerilerinin Ön Test ve Son Test Puanlarının Ortalamaları



Grupların anlama becerilerindeki değişimi gösteren veriler Grafik 5'te sunulmuştur. Deney grubunun anlama puanlarında % 81,74 oranında bir artış olurken, kontrol grubunun bu puanında % 81,24 oranında bir artış olmuştur. Bu verilere göre ise deney grubunun anlama puanlarındaki artışın kontrol grubunun anlama puanlarındaki artıştan fazla olduğu görülmektedir.

5. BÖLÜM

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

5.1. Sonuç

Bu araştırmada normal öğretimine devam eden bir ilkokuldaki üçüncü sınıflardan bir sınıf belirlenerek, sınıfın tamamının akıcı okuma becerilerini geliştirmek için yapılandırılmış akıcı okuma yöntemi ile uygulamalar yapılmış ve bu uygulamalar sonucunda öğrencilerin akıcı okuma becerilerinde bir değişme olup olmadığı incelenmiştir. Araştırma sonunda elde edilen sonuçlar ve bu sonuçların literatür ışığında değerlendirilmesi aşağıda sunulmuştur.

Araştırmada deney ve kontrol gruplarının ön testten elde ettikleri puanlar karşılaştırıldığında, grupların akıcı okuma ve anlama becerilerinin farklılaşmadığı ön değerlendirme sonuçlarının birbirine yakın değerler olduğu görülmektedir. Ayrıca her iki grubun akıcı okuma ve anlamada problemler yaşadığı tespit edilmiştir. Araştırmalarda elde edilen sonuçlara göre üçüncü sınıf seviyesindeki öğrencilerin akıcı okuma becerilerinden okuma hızlarının dakikada 100 kelime olması gerektiği belirtilmektedir (Güneş, 2013). Ancak öğrencilerin ön değerlendirme sonuçları belirtilen bu seviyenin çok gerisinde kalmıştır. Öğrencilerin çok sık okuma hatası yaptıkları, vurgu ve tonlamalara dikkat etmeden monoton bir şekilde okudukları tespit edilmiştir. Anlama puanlarının ise her iki grupta da % 50'nin altında kalması, Akyol'un da (2013) belirttiği gibi okuma becerilerinin yetersiz olduğunu göstermektedir.

Araştırmada, yapılandırılmış akıcı okuma yönteminin uygulandığı deney gurubunun akıcı okuma becerilerine ait ön test ve son test verileri karşılaştırıldığında, hızlı okuma, doğru okuma, prozodik okuma ve anlama becerilerinin tamamında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Deney gurubunun okuma hızında % 61,38, doğru okuma becerisinde % 4,55 prozodik okuma becerisinde % 78,30 ve okuduğunu anlama becerisinde % 81,74 oranlarında artış olmuştur. Kuhn (2004) tekrarlı okuma yöntemini, Morra ve Tracey (2006) ise tekrarlı okuma, koro okuma, eko okuma yöntemlerini ve içerisinde modelleme bulunan uygulamaları kullanarak akıcı okumada problem yaşayan öğrencilerin okumalarının, kullanılan bu yöntemlerle geliştirilebileceğini yaptıkları araştırmalarla ortaya koymuşlardır. Literatürde de akıcı okumada problemler yaşayan öğrenciler ile özel yöntemler kullanılarak yapılan çalışmaların, öğrencilerin akıcı okuma becerilerinde gelişmeler sağladığı, belirtilmektedir (Akyol ve Yılmaz, 2010; Çaycı ve Demir, 2006; Dağ, 2010; Keskin, 2012; Duran ve Sezgin, 2012; Rasinski, Padak, Linek, ve Sturtevant, 1994; Başaran ve Ulu, 2013; Uzunkol, 2013).

Deney grubu öğrencilerinin uygulamalar süresince yapılan değerlendirmelerde (ön test, birinci ve ikinci ara değerlendirme, son test) akıcı okuma ve anlama becerilerinin değişimleri incelendiğinde grubun doğru okuma ve prozodik okuma puanları doğrusal bir artış gösterirken, okuma hızı ve anlama puanlarındaki artış dönem dönem farklılıklar göstermiştir. Uygulamaların ilk döneminde birlikte artış gösteren bu becerilerin puanlarından ikinci dönemde anlama becerisinin, üçüncü dönemde ise okuma hızının puanı daha yüksek oranda artış göstermiştir. Yapılan bazı araştırmalarda okuma hızı ile anlama arasında ilişkinin zayıf olduğu ve çok hızlı yapılan bir okumanın akıcılığı ve anlamayı olumsuz bir şekilde etkilediği sonucu ortaya konulmuştur (Akyol, 2013; Başaran, 2012). Deney grubunun akıcı okuma becerilerini geliştirmeye yönelik olarak uygulanan yapılandırılmış akıcı okuma yöntemi, anlam üniteleri ile okuma ve öğrencilere prozodik modelleme sunmayı gerekli gören özel bir yöntemdir ve öğrenci, akıcı bir okuma etkinliğini model aldığı anda doğrudan ses desteğini almakta, bu okumayı kendisine modelleyerek prozodi becerilerini geliştirmede kullanabilmektedir (Keskin, 2012). Ayrıca akıcı bir okumanın model olarak sunulması ile öğrencilerde tonlama ve vurgulama ile birlikte cümleyi kelime kelime okumak yerine, anlamlı gruplar yaparak okuma becerilerinin geliştiği ortaya konulmuştur (Dowhower, 1991; Kuhn ve diğerleri, 2010; Schrauben, 2010).

Herhangi bir ek çalışma yapmayarak sadece olağan Türkçe ders planlarını işleyen kontrol grubunun ön test sonuçları ile son test sonuçları karşılaştırıldığında, akıcı okuma becerilerinden doğru okuma dışındaki diğer beceriler olan okuma hızı, prozodik okuma ve anlama becerilerinde farklılık olduğu görülmektedir. Deney ve kontrol gruplarının uygulamalar sonrasında elde ettikleri puanlar birbiri ile karşılaştırıldığında ise gruplar arasında akıcı okuma becerilerinden okuma hızı dışında kalan doğru okuma ve prozodik okuma becerilerine ait puanlar ile anlama puanlarında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir.

Araştırma sonuçlarına göre deney grubu ile kontrol grubunun okuma hızı puanlarının son test ölçümlerinde gruplar arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Ancak kontrol grubunun bu becerisi % 42,30 oranında bir artış gösterirken, deney grubunun % 61,38'lik bir artışla daha iyi bir gelişim göstermesi dikkat çekmektedir. Kontrol grubunun okuma hızının artmasında uygulamalar süresince yaptıkları okuma çalışmalarının etkili olduğu düşünülmektedir. Çünkü on iki hafta süren çalışmalar sırasında kontrol grubu on iki okuma metni, dört dinleme metni ve sekiz serbest okuma metni ile tekrarlı okumalar ve çeşitli etkinlikler yapmışlardır. Literatürde hızlı bir okuma için kelime tanıma becerilerinin geliştirilmesi ve bu işlemin otomatik olarak yapılması gerektiği bu otomatikliğin kazanılmasının ise tekrarlı okuma çalışmaları ile sağlanacağı belirtilmektedir (Samuels, 1997). Deney grubu öğrencilerinin okuma hızlarında görülen artışta, bu grup ile yapılan ders içi çalışmaların yanı sıra yapılandırılmış akıcı okuma yöntemi ile yapılan uygulamaların etkili olduğu düşünülmektedir. Deney grubu ile yapılan çalışmalar sonrasında öğrenciler Güneş'in de (2013) belirttiği akıcı okuyan bir üçüncü sınıf öğrencisinin dakikada okuması gereken kelime sayısına (100) yaklaştığı belirlenmiştir.

Yapılandırılmış akıcı okuma yönteminde uygulanan anlama üniteleri ile okuma çalışmalarının, öğrencilerin metni kelime kelime okumak yerine anlamlı gruplar halinde okuyarak okuma hızlarında daha iyi sonuçlar alınmasını sağladığı görülmektedir. Bu çalışmaların yapılan uygulama sayısı ile da ilişkili olarak, öğrencilerin kelime tanıma becerilerinin otomatik hale getirilmesinde önemli ölçüde etkili olduğu söylenebilir. Araştırmacılara göre de akıcı okuyabilme becerisi ile kelime tanıma ve kelime ayırt etme sürecinin otomatikleştirilmesi yakından ilgili

görülmektedir (Bashir ve Hook, 2009). Yapılandırılmış akıcı okuma yönteminin de bu becerilerin öğrencilere kazandırılmasında etkili bir yöntem olduğu düşünülmektedir.

Yapılandırılmış okuma çalışmaları süresince deney grubunun doğru okuma puanlarının ortalaması doğrusal bir şekilde artarken, kontrol grubunun bu becerisinde herhangi bir değişiklik olmamış ve gruplar arasında anlamlı bir farklılık oluşmuştur. Deney grubun doğru okuma becerisinde % 4,55 oranında bir artış olurken kontrol grubunda herhangi bir değişim olmamıştır. Yapılandırılmış akıcı okuma yöntemi ile yapılan çalışmalar sırasında öğrencilerin, okuma parçalarındaki kelime ve kelime gruplarını kesme işareti (/) ile ayırmaları ve bu parçaları anlam ünitelerine ve sunulan prozodik modellemeye uygun olarak okumaları sağlanmıştır. Bu çalışma öğrenci doğru okuma yapmaya kadar tekrar edilmiştir. Yapılan bu tekrarlar ve uygun modellerin sunulması, öğrencilerin kelime tanıma ve kelime ayırma becerilerinde gelişim sağlayarak doğru okuma becerilerini geliştirmeye katkıda bulunmuştur. Daha önce yapılan araştırmalarda da tekrarlı okuma, kelime çalışmaları ve öğrencilere model okuma sunulmasının doğru okuma becerilerini geliştirdiği belirtilmektedir (Çaycı ve Demir, 2006; Keskin, 2012). Ayrıca okuma sırasında kelimeleri doğru tanıyabilmek için, harf ya da harf kombinasyonlarını tanıyabilmek, sesleri birleştirebilmek, heceleri okuyabilmek, kelimenin okunuşunu ve anlamını kesin olarak belirlemek için hem harf ve sesi, hem de anlam ipuçlarını kullanabilmenin oldukça önemli olduğu araştırmacılar tarafından vurgulanmaktadır (Ediger, 2000; Lane ve diğerleri, 2009).

Doğru okuma ile öğrenciler, kelimeleri doğru seslendirmekte ve anlamlandırmaktadırlar. Bu becerinin gelişmesi, öğrencilerin yapmış oldukları okuma hatalarının azalarak daha hızlı bir okuma gerçekleştirmeleri anlamını taşımaktadır. Literatüre göre hızlı bir okuma için öğrencilerin doğru okuma becerilerinin gelişmesi gerekmektedir (Çetinkaya, 2011). Deney grubu ile yapılan uygulamalar sonrasında öğrencilerin yaptıkları okuma hatalarının % 44,86 oranında azaldığı tespit edilmiştir. Okuma hatalarının bu şekilde azalması ise sonuç olarak deney grubunun hem doğru okuma hem de hızlı okuma puanlarını arttırarak literatürle örtüşmüştür.

Araştırma sonuçlarına göre deney grubunun prozodik okuma puanı ile kontrol grubunun prozodik okuma puanı arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Deney grubunun prozodik okuma becerisinde % 78,30 oranında bir artış olurken kontrol grubunun bu becerisinde % 25,76 oranında bir artış olmuştur. Prozodik okumanın, okumada akıcılığın bir göstergesi olduğu ve nitelikli bir okuma yapabilmek için prozodik okuma becerisine sahip olunması gerektiği çeşitli araştırmalarla ortaya konulmuştur (Baştuğ, 2012; Keskin, 2012; Keskin ve diğerleri, 2013; Kuhn ve diğerleri, 2010; Rasinski, 2004). Prozodik okuma becerilerinin geliştirilmesinde ise modellemenin önemli bir unsur olduğunu belirtmektedir (Keskin, 2012; Keskin ve diğerleri, 2013; Miller ve Schwanenflugel, 2006). Yapılandırılmış akıcı okuma yönteminde de öğrencilerin prozodi becerilerini geliştirmek için sesli hikâyeler prozodik modelleme olarak kullanılmıştır. Kontrol grubu ile Türkçe ders planları doğrultusunda yapılan çalışmalar öğrencilerin prozodik okuma becerilerini geliştirmede yapılandırılmış akıcı okuma yöntemi kadar etkili olamamıştır.

Araştırmada deney grubu öğrencilerinin, anlama becerilerini geliştirmeye yönelik herhangi bir çalışma yapılmamasına karşın, yapılandırılmış akıcı okuma uygulamaları sonrasında deney grubu ile kontrol grubunun bu beceriye ait puanları arasında anlamlı bir farklılaşmanın olduğu görülmektedir. Deney grubunun bu becerisinde % 81,74 oranında bir artışın olduğu ve bu artışın kontrol grubunda görülen artıştan daha fazla olduğu tespit edilmiştir. Elde edilen bu sonuca göre öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmede yapılandırılmış akıcı okuma çalışmalarının, kontrol grubunda Türkçe ders planları doğrultusunda yapılan çalışmalardan daha etkili olduğu belirtilebilir. Bu durum akıcı okuma becerisi ile anlama becerisinin olumlu bir etkileşim içerisinde olduğu sonucunu ortaya çıkarmaktadır. Deney grubu öğrencileri çalışmalar sonucunda akıcı okuma becerilerinde gösterdikleri gelişmeler sayesinde kontrol grubundaki öğrencilerden daha akıcı bir okuma yapmışlar ve anlama puanları daha fazla artış göstermiştir. Rasinski'ye (2004) göre de anlama ve akıcı okuma iç içe olan kavramlardır ve prozodik özelliklere dikkat edilerek uygun hızda ve doğrulukta yapılan okuma, okuyucunun metni anlama oranını arttırmaktadır.

Akıcı okuma okuduğunu anlama becerisinin gelişiminde önemli bir basamak olarak görülmektedir çünkü okuduğunu anlama konusundaki başarı, akıcı okuma

becerilerinde gösterilen başarıdan etkilenmektedir. Başaran (2012), akıcı okuma becerileri ile okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişkiyi belirlemek için yaptığı çalışmada, akıcı okumanın okuduğunu anlamının bir göstergesi olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca okuduğunu anlama gelişimsel bir süreç olarak görüldüğünden anlama gibi daha ileri düzeydeki becerilerin oluşması için daha alt düzeydeki becerilerin kazanılması gerekmektedir. Araştırmacılar akıcı bir okuma için gerekli olan alt düzey süreçlerin, anlama gibi üst düzey süreçler için gerekli olduğunu ve üst düzey süreçlerin daha karmaşık ve daha fazla zihinsel çaba gerektirdiğini belirtmektedirler (Samuels, 2006).

Literatüre göre akıcı okuma becerisine sahip okuyucular kelimeleri anlamlı gruplar halinde bir araya getirdiklerinden metindeki fikirler üzerine odaklanmaktadırlar. Buda öğrencilerinin okuma etkinliklerinde anlama oranının artmasını sağlamaktadır. Araştırmacılar akıcı okuma becerileri gelişmemiş okuyucuların kelime kelime okumalarını azaltarak anlama becerilerini geliştirmede, anlam üniteleri ile desenlenmiş çalışmaların uygulanmasının, bu konuda oldukça yararlı olduğunu ve prozodik bir okumanın derinlemesine anlam kurmada daha etkili olduğunu düşünmektedirler (Keskin, 2012; Başaran, 2012; Young ve Rasinski, 2009; Zutell ve Rasinski, 1991). Bu araştırmanın sonuçlarına göre de temelinde anlam üniteleri ile okuma ve prozodik modelle bulunan yapılandırılmış akıcı okuma yöntemi ile uygulamalar yapan deney grubunun okuduğunu anlama puanları kontrol grubundan anlamlı derecede farklılık göstererek literatür ile örtüşmüştür.

5.2. Öneriler

Yapılandırılmış akıcı okuma yöntemi ile normal sınıflarda eğitim-öğretimine devam eden öğrencilerin akıcı okumanın alt unsurları olan doğru okuma ve prozodik okuma ile okuduğunu anlama becerilerinde önemli gelişmeler sağlanmıştır. Eğitim öğretim programlarında yapılacak düzenlemeler ile yapılandırılmış akıcı okuma yöntemi gibi özel uygulamaların temel etkinliklerinin öğretim programlarına aktarılması ile öğrencilerin bu becerilerini geliştirmede daha etkili sonuçlar alınacağı,

okuma ve anlamada yaşanabilecek problemlerin başlamadan sınıf ortamında önlenebileceği düşünülmektedir.

Yapılan bu çalışmada grupların eşitlenmesi mümkün olmadığından dolayı bilimsel araştırma yöntemlerinden yarı deneysel desen kullanılmıştır. Ayrıca çalışma grubunun belirlenmesinde kolayda örnekleme yoluna gidilmiştir. Araştırma sonuçlarının daha genellenebilir olması için grupların rastgele atandığı benzer çalışmaların yapılması mümkündür.

Grupların okuma hızı sonuçlarına bakıldığında yöntem ile yapılacak uzun süreli çalışmalarla bu beceriye ilişkisinde olumlu sonuçlar alınabileceği düşünülmektedir. Yöntem üzerinde yapılacak düzenlemeler ile okuma hızı becerisini daha kısa zamanda geliştirerek daha etkili sonuçlar alma adına da yeni yöntemler ve uygulamalar geliştirilip yeni araştırmalar yapılabilir.

Araştırmada kullanılan yapılandırılmış akıcı okuma yöntemi, anlam üniteleri ile okuma ve prozodik modelleme gibi akıcı okumanın üst düzey becerilerini geliştirmeyi amaçlayan etkinlikleri barındırmaktadır. Bu nedenle de deney grubunun anlama becerisini geliştirmeye yönelik her hangi bir uygulama yapılmamışsa da anlama puanlarında istatistiksel olarak bir farklılaşma görülmüştür. Bu farklılığın oluşmasında yapılandırılmış akıcı okuma yönteminin hani boyutunun etkili olduğunu belirlemeye yönelik çalışmalar yapılabilir. Yapılandırılmış akıcı okuma yöntemi ile deney grubu öğrencilerinin tüm akıcı okuma ve anlama becerilerinin ortalamaları, kontrol grubuna göre daha fazla artış göstermiştir. Bunun nedeni olarak da kontrol grubunun müfredata uygun olarak işledikleri Türkçe ders planlarının, akıcı okuma becerilerini geliştirmede kullanılan yapılandırılmış yöntemle göre birçok eksik yanlarının olması düşünülmektedir. Okullarda uygulanan ders planlarının ve ders işlenişlerinin incelenerek akıcı okumayı geliştirmede eksik kalan yönlerini belirtecek çalışmaların yapılması da araştırma sonuçlarına göre uygun görülmektedir.

KAYNAKÇA

- Akyol, H. (2006). *Türkçe İlkokuma Yazma Öğretimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Akyol, H. (2007). Okuma. In A. Kırkkılınç & H. Akyol (Eds.), *İlköğretimde Türkçe Öğretim Yöntemleri* (Vol. 3, pp. 15-48). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Akyol, H. (2013). *Türkçe Öğretim Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Akyol, H., ve Yılmaz, M. (2010). Okuma Bozukluğu Olan Bir Öğrencinin Okuma ve Yazma Becerisinin Geliştirilmesine Yönelik Bir Durum Çalışması. *e-Journal Of New World Sciences Academy*, 5(4), 1690-1700.
- Allen, S. (2003). An Analitic Comparision of Three Models of Reading Strategy Instruction. *Internal Review of Applied Linguistic in Language Teaching (IRAL)*. *ProQuest Education Journals*, 41(4), 319.
- Bashir, A. S., and Hook, P. E. (2009). Fluency: A key link between word identification and comprehension. *Language, Speech and Hearing Services in Schools*, 40, 196-200.
- Başaran, M. (2013). Okuduğunu Anlamanın Bir Göstergesi Olarak Akıcı Okuma. *Kuram ve Uygulamalarda Eğitim Bilimleri*, 1-14.
- Baştuğ, M. (2012). *İlköğretim I. Kademe Öğrencilerinin Akıcı Okuma Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Doktora, Ankara Gazi Üniversitesi.
- Baştuğ, M., Kaman, Ş. (2013). Nörolojik Etki Yönteminin Öğrencilerin Akıcı Okuma ve Anlama Becerilerine Etkisi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25, 291-309
- Benjamin, R. G., and Schwanenflugel, P. J. (2010). Text complexity and oral reading prosody in young readers. *Reading Research Quarterly*, 45(4), 388-404.

- Breznitz, Z., and Horowitz-Kraus, T. (2011). Error Detection Mechanism for Words and Sentences: A comparison between readers with dyslexia and skilled readers. *International Journal of Disability, Development and Education*, 58(1), 33-45.
- Burns, M. S., Griffin, P., and Snow, C. E. (1999). *Starting out right: A guide to promoting children's reading success*. Washington: National Academies Press.
- Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*. (12. Baskı) Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2010). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Coşkun, E. (2002). Okumanın Hayatımızdaki Yeri ve Okuma Sürecinin Oluşumu. *TÜBAR, Bahar*(11), 231-244.
- Çaycı, B., ve Demir, M. K. (2006). Okuma ve Anlama Sorunları Olan Öğrenciler Üzerine Karşılaştırmalı Bir Çalışma. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(4), 437-456.
- Çelik, C. E. (2006). Sesli ve Sessiz Okuma İle İçten Okumanın Karşılaştırılması. *D.Ü. Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7, 18-30.
- Çetinkaya, Ç. (2011). *İlköğretim 4 ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Kelime Kullanım Sıklıkları Üzerine Bir Araştırma*. Doktora, Ankara Gazi Üniversitesi.
- Dağ, N. (2010). Okuma Güçlüğü'nün Giderilmesinde 3P Metodu İle Boşluk Tamamlama Tekniğinin Kullanımı Üzerine Bir Çalışma. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 11(1), 63-74.
- Danielsson, K. (2001). Beginning readers sensitivity to different linguistic levels: an error and correction analysis at the lexical, syntactic and semantic levels. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 14, 395-421.
- Deeney, T. A. (2010). One-Minute Fluency Measures: Mixed messages in assessment and Instruction. *Reading Teacher*, 63(6), 440-450.
- Demirel, Ö. (1999). *Türkçe Öğretimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

- Demirel, Ö., ve Şahinel, M. (2006). *Türkçe ve Sınıf Öğretmenleri İçin Türkçe Öğretimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Dowhower, S. L. (1991). Speaking of prosody: Fluency's unattended bedfellow. *Theor In to Practice*, 30(3), 165-175.
- Dökmen, Ü. (1994). *Okuma Becerisi, İlgisi ve Alışkanlığı Üzerine Psiko-Sosyal Bir Araştırma*. Ankara: MEB Yayınları.
- Ediger, M. (2000). Assessing Student Word Recognition Skills. *U.S. Department of Education / Educational Resources Information Center*.
- Göğüş, B. (1978). *Orta Dereceli Okullarımızda Türkçe ve Yazın Eğitimi*. Ankara: Kadioğlu Matbası.
- Güneş, F. (2013). *Türkçe Öğretimi Modeller ve Yaklaşımlar*. Ankara: Pegem Akademi.
- Hudson, R. F., Lane, H. B., and Pullen, P. C. (2005). Reading fluency assessment and instruction: What, why and how? *The Reading Teacher*, 58(8), 702-714.
- Karasar, N. (2014). *Bilimsel Araştırma Yöntemi: Kavramlar, İlkeler, Teknikler* (Vol. 26). Ankara: Nobel.
- Karatay, H. (2007). *İlköğretim Türkçe Öğretmeni Adaylarının Okuduğunu Anlama Becerileri Üzerine Alan Araştırması*. Doktora, Ankara Gazi Üniversitesi.
- Keskin, H. K. (2012). *Akıcı Okuma Yöntemlerinin Okuma Becerileri Üzerindeki Etkisi*. Doktora Tezi, Ankara Gazi Üniversitesi.
- Keskin, H. K., ve Baştuğ, M. (2012). Geçmişten Günümüze Akıcı Okuma. 24-26 Mayıs 2012 Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi 11. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu, Sözlü Bildiri, 189-203.
- Keskin, H. K., ve Baştuğ, M. (2013). Okuma Çalışmalarında Tanılama ve Yönlendirme: Program-Tabanlı Ölçmenin Uygulanması. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(1).

- Keskin, H. K., Baştuğ, M., ve Akyol, H. (2013). Sesli Okuma ve Konuşma Prozodisi: İlişkisel Bir alışma. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2, 168-180.
- Kuhn, M. R. (2004). Helping students become accurate, expressive readers: Fluency instruction for small groups. *The Reading Teacher*, 58, 336-344.
- Kuhn, M. R., Schwanenflugel, P. J., and Meisinger, E. B. (2010). Aline theory and assessment of reading fluency: Automaticity, prosody and definitions of fluency. *Reading Research Quarterly*, 45, 230-251.
- LaBerge, D. and Samuels, S. J. (1974). Toward a theory of automatic information processing in reading. *Cognitive Psychology*, 6(2), 293-323
- Lane, H. B., Hudson, R. F., and Leite, W. L. (2009). Teacher knowledge about reading fluency and indicators of students' fluency growth in reading first schools. *Reading Research Quarterly*, 25, 57-86.
- Marr, M. B., and Algozzine, B. (2008). Implementing Peer Coaching Fluency Building to Improve Early Literacy Skills. *Behavior and Reading Improvement Center*, 74-91.
- MEB, T. T. K. B. (2005). İlkğretim Türkçe Dersi ğretim Programı ve Klavuzu
- Miller, J., and Schwanenflugel, P. J. (2006). Prosody of syntactically complex sentences in the oral reading of young children. *Journal of Educational Psychology*, 98(4), 839-853.
- Morra, J., and Tracey, D. H. (2006). The impact of multiple fluency interventions on a single subject. *Reading Horizons*, 47(2), 175-198.
- NAEP (2008). [Reading framework for the 2009].
- OECD. (2013). PISA 2012 Results In Focus. www.oecd.org/pisa.
- zdemir, E. (1993). *Okuma Sanatı*. Ankara: İnkılap Kitapevi.
- Paige, D. D., and Rasinski, T. V. (2012). Is Fluent, Expressive Reading Important for High School Readers? *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 56.

- Pardo, L. S. (2004). What Every Teacher Needs to Know About Comprehension. *The Reading Teacher*, 58(3), 272.
- Pikulski, J. J., and Chard, D. J. (2005). Fluency: Bridge Between Decoding and Reading Comprehension. *Reading Teacher*, 58, 510-519.
- Piper, L. E. (2010). Parent involvement in reading. *Illinois Reading Council*, 38(2), 48-51.
- Rasinski, T. (2000). Speed Does Matter in Reading. *The Reading Teacher*, 51(2).
- Rasinski, T. (2004). Creating Fluent Readers: What research says about reading. *Educational Leadership*, 61(6), 46-51.
- Rasinski, T. (2006). Reading fluency instruction: Moving beyond accuracy, automaticity and prosody. *The Reading Teacher*, 59(7), 704-706.
- Rasinski, T., Homan, S., and Biggs, M. (2009). Teaching reading fluency to struggling readers: Methods, materials and evidence. *Reading and Writing Quarterly*, 25, 192-204.
- Rasinski, T., Padak, N., Linek, W., and Sturtevant, E. (1994). Effects of fluency development on urban second-grade readers. *The Journal of Educational Research* 87(3), 158-165.
- Samuels, S. J. (1997). The Method of repeated readings. *The Reading Teacher*, 50(5), 376-381.
- Samuels, S. J. (2006). Looking Backward: Reflection on a career in reading. *Journal of Literacy Research*, 38(3), 327-344.
- Schrauben, J. E. (2010). Prosody's contribution to fluency: An examination of the theory of automatic information processing. *Reading Psychology*, 31, 82-92.
- Sever, M. (1997). *Türkçe Öğretiminde Tam Öğrenme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sidekli, S. (2010). *İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Okuma ve Anlama Becerilerini Geliştirme*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara, Gazi Üniversitesi.

- TDK, T. D. K. (Ed.) (2014) http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_bts.
- Topping, K. (1998). Effective Tutoring in America Reads: E reply to Wasik. *The Reading Teacher*, 52, 42-50.
- Ulu, M., ve Başaran, M. (2013). Video Öz Değerlendirme Tekniğinin Akıcı Okuma Becerisinin Gelişimine Etkisi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*(38), 1-10.
- Ulusoy, M., Ertem, İ. S., ve Dedeoğlu, H. (2011). Öğretmen Adaylarının 1-5. Sınıf Öğrencilerine Yönelik Hazırladıkları Sesli Okuma Kayıtlarının Prozodi Yeterlilikleri Açısından Değerlendirilmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(3), 759-774.
- Uyanık, G. (2011). *İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Boşluk Tamamlama Tekniğiyle Belirlenen Okuma Seviyeleri İle Okuduğunu Anlama Düzeylerinin Karşılaştırılması*. Yüksek Lisans, Ankara, Gazi Üniversitesi.
- Uzunkol, E. (2013). Akıcı Okuma Sürecinde Karşılaşılan Sorunların Tespiti ve Giderilmesine Yönelik Bir Durum Çalışması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1), 70-83.
- Ünalın, Ş. (2001). *Türkçe Öğretimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Walley, K., and Hansen, J. (2006). The role of prosodic sensitivity in children's reading development. *Journal of Research in Reading*, 29(3), 288-303.
- Wilger, M. P. (2008). *Reading Fluency: A birdge from decoding to comprehension research brief*. Ottawa: Outoskills.
- Wolf, M., and Katzir-Cohen, T. (2001). Reading fluency and its intervention. *Scientific Studies of Reading*, 5, 211-239.
- Yıldırım, K., Çetinkaya, Ç., ve Ateş, S. (2013). Akıcı Okumaya Yönelik Öğretmen Bilgisi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(22), 263-281.
- Yıldırım, K., Turan, S., ve Bebek, N. (2012). Akıcı Okumayı Geliştirme Dersi: Farklı Bir Dil ve Sosyo Kültürel Kontekste Etkililiği. *Uluslar Arası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(9), 40-58.

- Yıldız, M. (2013). Okuma Motivasyonu, Akıcı Okuma ve Okuduğunu Anlamanın Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Akademik Başarılarındaki Rolü. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature And History of Turkish*, 8(4), 1461-1478.
- Young, C., and Rasinski, T. (2009). Implementing readers' theatre as an approach to classroom fluency instruction. *The Reading Teacher*, 63(1), 4-13.
- Zutell, J., and Rasinski, T. V. (1991). Training Teachers to Attend to Their Students' Oral Reading Fluency. *Theory Into Practice*, 30(3).

EKLER

EK-1 Prozodik Okuma Ölçeği

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

"BANA BİR RÜYA VER"

Küçük çocuk her gece yatarken annesine seslenirmiş: “ Anneciğim bana bir rüya verir misin? Bu gece rüyamda ne göreceğim?” Annesi karlı kış gecelerinde ona sıcak güneşi, mavi denizi armağan edermiş. Yaz gecelerinde ise gökyüzünde uçmasını dilermiş.

Bir gece çocuk yatmadan önce annesinden nasıl bir rüya isteyeceğini düşünürken yanı başında duran gazeteye göz atmış. Gazetede kapkara iki çocuk resmi varmış. Onlarla göz göze gelmişler.

Küçük çocuk onların neden kapkara olduğunu merak etmiş ve sormuş. Resimdeki çocuklar, “Güneş çok sıcak derimizi kavuruyor. Hem de çok kirlendik. İçmek için su bulamazken nasıl yıkanalım. ” demişler. Küçük çocuk peki neden bu kadar zayıfsınız diye sormuş. Çocuklar hep birlikte, “Açız! Yiyeceğimiz yok.” demişler. Çok şaşırın çocuk “Sizin ülkenizde market yok mu? Su alın, yiyecek alın.” diye eklemiş. Resimdeki çocuklar “ Bizim ülkemizde market yok. Satacağımız malımız yok. Alacak paramız da yok. Toprağımız kurak, ağaçlarımız kuru.” demişler. Baktığı resimde gerçekten de ağaçların olmadığını gören küçük çocuk daha çok şaşırılmış. O gece annesine “ Bu gece rüya istemiyorum, bu kez nereye gideceğimi biliyorum anneciğim.” demiş.

Çocuk, gözlerini kapatır kapatmaz hemen bir uçağa atlamış. O iki çocuğun olduğu ülkeye ulaşmış. Onlara cebinden çıkardığı yiyecekleri vermiş. Kızarmış tavuklar, köfteler, havuçlar, elmalar... Sonra çikolatalar, şekerler... Cebindekiler bir türlü tükenmiyormuş. Güneşten korunmaları için üzerindeki giysileri vermiş. Bakmış çıkarttığı giysinin altında başka giysi var. Üzerindekileri çıkarttıkça altında yenilerini buluyormuş. İki kara, kuru çocuk karınların doyurmuşlar. Giysilerini giymişler. Küçük çocuğa teşekkür etmişler. “ Eğer bizimde ağaçlarımız olsaydı ülkemize yağmurlar yağar, toprağımız bereketli olurdu.” Demişler.

Küçük çocuk ceplerini yoklamış, bakmış elma çekirdekleri var. “ Alın bunları, ekin.” Demiş. “Ağaçlar büyürken dallarını kırmayın, tomurcuklarını koparmayın.

Sizinde ağa larınız meyve verir. Ormanlarınız olduğunda sizinde ülkenize yağmurlar yağar. Kuraklık ve açlıktan kurtulursunuz.” Demiş

Sabah uyandığında gazeteyi yanında bulmuŐ. Gazetede ki iki küçük  ocuk, elma ağacına yaslanmış, kendine g l ms yorlarmıŐ. Küçük  ocuk da onlara gülümsemiŐ.

Aytül AKAL
Bana Bir Rüya Ver

Metni Anlama Soruları

1. Küçük  ocuk kimden rüya vermesini istiyormuŐ?
2. Metne göre resimdeki çocuklar neden kapkaraymıŐ?
3. Resimdeki  ocuklar neden su bulamıyorlarmıŐ?
4. Resimdeki  ocukların ağaçları büyütürken nasıl davranmaları gerekiyor?
5. Ormanların faydalarını yaşantınızdan ve çevremizden örnekler vererek açıklayınız?

EK-3 Deney Grubu Akıcı Okuma ve Anlama Becerileri Birinci Ara Değerlendirme Metni

ANTİKACI

Genç adam, antika merakı nedeniyle Anadolu'nun en ıssız köşelerini dolaşıyor ve gözüne kestirdiği antikaları yok pahasına satın alarak geçimini sağlıyordu. Kış kıyamet demeden sürdürdüğü yolculuklar sırasında başına gelemeyen kalmamış gibiydi. Fakat bu seferdeki hepsinden farklıydı. Yolları kapatan kar yüzünden arabasını terk etmiş ve yoğun tipi altında donmak üzereyken, yaşlı bir adam tarafından bulunmuştu. Yaşlı adam "Günlerdir hastaydım, odun kesmek için ilk kez dışarıya çıktım" dedi. "Meğer seni bulmak için iyileşmişim."

Diz boyu karla boğuşup kulübeye geldiklerinde, antikacının gözleri fal taşı gibi açıldı. Odanın orta yerindeki sobanın çevresini saran sandalyeler, onun şimdiye dek gördüğü en güzel antikalar idi. Yaşlı adam, konuğunu yatırmak için acele ediyordu. Ona birkaç lokma bir şeyler ikram edip, sedirdeki yatağını hazırlarken "Bugün soba yakamadım evladım" dedi. "Ama bu yorganlar seni ısıtır." Antikacı tüm yorgunluğuna karşın uyuyamıyordu. Ertesi gün gitmeden önce ne yapıp edip o sandalyeleri almalı, bunun için de iyi bir yalan uydurmalıydı. Örneğin, yaşamını kurtarmasına karşılık yaşlı adama, birkaç koltuk satın alabilir ve eskimiş olduğunu bahanesiyle dışarıya çıkarttığı sandalyeleri, çaktırmadan minibüsün arkasına atabilirdi. Hatta onları kaptığı gibi kaçmak bile olanaklıydı.

Genç adam, kafasındaki fikirleri olgunlaştırmaya çalışırken dalıp dalıp gidiyor ve rüzgârın sesiyle uyandığı zamanlar, kaldığı yerden devam ediyordu. Bu arada yaşlı adamın sabah hayal meyal olsa bile odun parçaladığını duymuştu. Gözlerini açtığında, onun sobanın üzerinde çorba pişirdiğini gördü. Yattığı yerden başına gelenleri düşünürken, sandalyeleri anımsadı. Hafifçe doğrulup çevresine baktı. Aman Tanrım! Sandalyelerin hiçbiri ortada yoktu. Sakin görünmeye çalışarak "Çorbanız da ne güzel koktu doğrusu. Ama akşamki sandalyeleri göremiyorum."

Yaşlı adam, odanın köşesine yığıdığı sandalye parçalarından birini daha sobaya atarken: “Sandalye dediğin dünya malı be evladım. Biz konuğumuzu üşütür müyüz?” dedi. Yaşlı adamın sandalyeleri kırmış olması, genç adamı önceleri bir hayli üzmüştü. Fakat yaşlı adamın, konuğunu üşütmemek için evindeki birkaç eşyadan biri olan sandalyeleri bu şekilde kullanması da genç adamı hem çok şaşırtmış hem de duygulandırmıştı.

Metni Anlama Soruları

1. Hikâyeye göre genç adam nasıl para kazanıyordu?
2. Genç adamın son yolculuğu sırasında başına gelen kötü olay nedir?
3. Okuduğunuz parçaya göre yaşlı adam neden günlerdir ilk kez dışarıya çıkmış?
4. Hikâyeye göre genç adam, yaşlı adamın sandalyelerini almak için nasıl fikirler üretiyor?
5. Hikâyeye göre yaşlı adam sandalyeleri neden kırmış olabilir? Size bu şekilde iyilik yapan birine nasıl teşekkür ederdiniz?

EK-4 Deney Grubu Akıcı Okuma ve Anlama Becerileri İkinci Ara Değerlendirme Metni

AŞI

Onu sevmeyen yok gibiydi. Hatta ona kızanlar bile kalplerinde ona karşı bir sıcaklık duyarlardı. Daha on iki yaşına yeni basmıştı. Canlı, sağlıklı güzel hem de çok güzel bir çocuktü. Siyah, yumuşak ve kıvrıcık gür saçları, daima alnının üzerine düşer, ona biraz daha çekicilik verirdi.

Çok zengin bir ailenin biricik yavrusuydu. Her arzusu hemen yerine getiriliyor, bir dediği iki olmuyordu. Okulda da onu seviyorlardı. Çalışkan ve terbiyeliydi. Biraz içine kapanık olmasına rağmen kendine birçok arkadaşta edinmişti. Kendisi elinden geldiği kadar arkadaşlarına yardım ettiği gibi babasını da her sene okulun fakir öğrencilerine büyük para yardımında bulunmaya alıştırmıştı.

Onun okul hayatında sevmediği bir şey vardı, o da aşı olmaktı. Onu en çok korkutan bu aşı günleriydi. İlk yıl aşı olmuştu, birkaç gün yatakta yatmıştı. Bu çok gücüne gidiyordu.

İlkokulun son sınıfında buna bir çare bulmuştu. Aşı günü doktorun önünde sıra olmuş beklerken, bir fırsatını bulup aşı olanların tarafına geçmiş ve bu sayede aşı olmaktan kurtulmuştu.

Okulun tatil olması yaklaşmıştı. Onun hastalandığını haber verdiler. Tabi öğretmen ve arkadaşları buna üzölmüşlerdi. Birkaç gün sonra onun tifo hastalığına yakalandığını söylediklerinde herkesin üzüntüsü bir kat daha arttı. Hâlbuki aşı olmuştu! Sağlam ve kuvvetli vücudu sayesinde hastalığı atlarmış ama onun artık o kıvrır kıvrır siyah ipek saçları yoktu. Üstelik kulakları da biraz ağır işitiyordu.

Muhittin Nalbantoğlu

Metni Anlama Soruları

1. Okuduğunuz hikâyedeki çocuk kaç yaşındadır?

2. Hikâyeye göre çocuğun okulda en çok korktuğu olay nedir?
3. İlk aşı olduğu yıl çocuğun başına neler gelmiştir?
4. Okuduğunuz hikâyeye göre çocuk aşı olamamak için nasıl bir yola başvuruyor?
5. Aşı olmanın önemini ve faydalarını kendi yaşantınızdan örnekler vererek açıklayınız?

EK- 5 Son Test Akıcı Okuma ve Anlama Becerileri Ölçme Metni

“YÜZÜCÜ BERK”

Berk, iki yıldan beri yüzme kursuna gidiyordu. Yüzme günlerini sabırsızlıkla bekliyordu. Bir gün okulda bir duyuru yapıldı. Okullar arasında minikler yüzme yarışı yapılacaktı. Yüzme öğretmeni, Berk’in yarışa katılmasını istedi. Berk, öğretmenin bu isteğine çok sevindi. O günden sonra daha sıkı çalışmaya başladı. Hafta sonu bir saat yüzerken bunu iki saate çıkardı.

Çalışma günleri çabuk geçti. Yarış günü geldi. O sabah Berk’in yüreği “ Küt, küt! ” diye çarpıyordu. Annesi “ Bu kadar heyecan fazla Berk, sakın ol.” dedi. Berk sakın olmaya çalıştı ama elinde değildi. Yerinde duramaz haldeydi. Bu heyecan, yarış anına kadar sürdü.

Berk, kendisinden daha uzun ve iri yüzücüleri görünce üzüldü ve korktu. Annesi, durumu anladı. Ona “ Berk oğlum! Sen iyi bir yüzücüsün, çok ta çalıştın. Çalışanlar karşılığını alırlar, sen yeter ki kendine güven. ” dedi.

Yüzme öğretmeni, onları bir kenara çekti. Çocuklar dedi; “ Şu anda yalnızca yarışı düşünün. Endişe ve korku duymayın. Bir de şunu iyi bilin, önemli olan kardeşçe yarışmaktır. Yarışı kaybetmeniz de üzülme yok. Tamam mı?” Hepside “ Tamam. “ dediler. Hazırlıklar tamamlandı. En küçük yaş grubu onlarınkiydi. Yarış başlamak üzereydi. Hemen havuzun kıyısına koşular. Başlama işareti verilince Berk, suya atladı. Sanki kendinden geçti. Kulaç atarken daha çabuktu. Kendini bir anda havuzun karşı kıyısında buldu. Bir balık gibi hızla döndü ve çok geçmeden öbür baştaydı.

Sudan çıktığında ortalık alkıştan inliyordu. Berk, önce bunun ne demek olduğunu anlamadı. Sonra durumu fark etti. Birinci olmuştu. Öğretmeni, annesi, babası koşarak geldiler. Onu öpüp kucakladılar. Annesi: “ Küçük yüzücülerin en büyüğü” dedi. Berk bu sözden çok mutlu oldu.

Hüseyin YURTTAŞ
Küçük Yüzücü

Metni Anlama Soruları

1. Berk ne zamandır yüzme kursuna gidiyordu?

2. Okuduğunuz hikâyege göre Berk yüzme yarışına nasıl hazırlandı?
3. Hikâyege göre Berk'in yarıştan önce korkutan ve üzen olay nedir?
4. Okuduğunuz hikâyege göre yüzme yarışını kim kazandı?
5. Berk'in yüzme yarışında, kendisinden daha uzun ve iri yarışmacılar karşısında kazandığı başarıyı nasıl değerlendiriyorsunuz?

ÖZGEÇMİŞ

KİŞİSEL BİLGİLER

Adı ve Soyadı :Mustafa AKYOL
Doğum Yeri ve Tarihi :Kadirli 1982
Medeni Hali :Evli, 1 Çocuk Sahibi
İletişim Bilgileri :mustafakyoll@gmail.com
0533 668 2242 (GSM)



EĞİTİM

2013 – 2014	Niğde Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enst. Sınıf Öğr. Eğitimi Programı Tezli Yüksek Lisans	NİĞDE
2002 – 2006	Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Sınıf Öğretmenliği A.B.D	ADANA
1997 – 2001	Yabancı Dil Ağırlıklı Enver Kurttepelı Lisesi	ADANA

İŞ DENEYİMİ

2006-2008	Erzurum, Çat; Kumaşlı İlköğretim Okulu
2008-2011	Kahramanmaraş, Andırın; Çuhadarlı İlköğretim Okulu
2011-.....	Adana, Yüreğir; Koza İlkokulu

YABANCI DİL

İngilizce	ÜDS: 61.25
-----------	------------

