



T.C.

**RECEP TAYYİP ERDOĞAN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI**

**AKICI OKUMA STRATEJİLERİNİN 4.SINIF
TÜRKÇE DERSLERİNDE OKUDUĞUNU ANLAMA
BECERİSİNE VE OKUMA MOTİVASYONUNA
ETKİSİ**

(Yüksek Lisans Tezi)

Ahmet Osman ÇANKAL

Dr. Öğr. Üyesi Elif AKTAŞ

Danışman

RİZE

2018

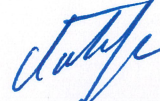
KABUL VE ONAY

Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Temel Eğitim Anabilim Dalı Ana Bilim Dalında, Ahmet Osman ÇANKAL tarafından hazırlanan *Akıcı Okuma Stratejilerinin Okuduğunu Anlama Becerisi ve Okuma Motivasyonuna Etkisi* başlıklı bu çalışma, 25.07.2018 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda oy birliği/oy çokluğuyla başarılı bulunarak jürimiz tarafından Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Jüri Üyeleri Unvanı Adı- Soyadı

İmza

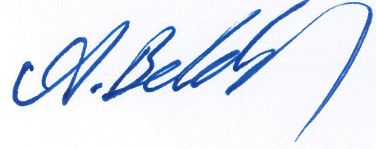
Başkan: Dr. Öğr. Üyesi Latife KIRBAŞOĞLU KILIÇ



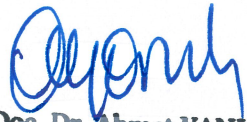
Üye : Dr. Öğr. Üyesi Elif AKTAŞ (Danışman)



Üye : Dr. Öğr. Üyesi Adem BELDAĞ




Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylıyorum.



Doç. Dr. Ahmet YANIK
Müdür

ETİK BEYAN

Bu tezdeki bütün bilgileri etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi ve tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada bana ait olmayan her türlü ifade ve bilginin kaynağına eksiksiz atıf yaptığımı bildiririm. İfade ettiklerimin aksi ortaya çıktığında ise her türlü yasal sonucu kabul ettiğimi beyan ederim.

25/07/2018

Ahmet Osman ÇANKAL

ÖN SÖZ

Okuma ve anlama insanı insan yapan en önemli yeteneklerdendir. İnsanlar yaşadıkları dünyayı okuyarak ve okuduklarını anlayıp özümseyerek tanırlar. Yine motivasyon kavramı da sosyal bir varlık olan insan için büyük önem arz eder. Motivasyon, insanı hedeflerine yönelik çalışmak için harekete geçiren itici güçtür. Bu çalışmada akıcı okumanın, okuduğunu anlama becerisi ve okuma motivasyonu üzerindeki etkisinin araştırılması amaçlanmıştır. Araştırma, nitel ve nicel veri analizlerinin uygulandığı karma yöntem ile yürütülmüştür. Araştırma sonuçlarına bakıldığında akıcı okuma stratejilerinin okuduğunu anlama becerisi ve okuma motivasyonunu anlamlı şekilde olumlu yönde etkilediği görülmüştür.

Araştırmanın temellerinin atıldığı ilk aşamadan sonuca ulaştığımız son aşamaya kadar bilgisi ve tecrübesiyle bana ışık tutan değerli danışman hocam Dr. Öğr. Üyesi Elif AKTAŞ'a, analizleri yürütürken desteğini sunan değerli meslektaşım Zarif Safa SOYLU'ya teşekkür ederim.

Beni her daim yüreklendiren, motive eden, maddi ve manevi açıdan desteklerini esirgemeyen başta annem Fadime ÇANKAL, babam İbrahim ÇANKAL ile kardeşim Mehmet Necati ÇANKAL olmak üzere tüm aileme şükranlarımı sunarım.

Ahmet Osman ÇANKAL

Rize, 2018

İÇİNDEKİLER

ETİK BEYAN	3
ÖN SÖZ	4
İÇİNDEKİLER	5
ÖZET	8
ABSTRACT	9
TABLolar LİSTESİ.....	10
ŞEKİLLER LİSTESİ	11
GRAFİKLER LİSTESİ	12
KISALTMALAR LİSTESİ	13
GİRİŞ	14
1. Problem Cümlesi.....	15
Alt Problemler	15
2. Araştırmanın Amacı	16
3. Araştırmanın Önemi.....	16
4. Sınırlılıklar	18
5. Varsayımlar	18
6. Tanımlar	18
BİRİNCİ BÖLÜM	
1. KURAMSAL ÇERÇEVE.....	20
1.1. Okuma	20
1.2. Akıcı Okuma	24
1.2.1. Doğru Okuma	26
1.2.2. Kelime Tanımanın Otomatikleşmesi (Hız)	27
1.2.3. Prozodi.....	28
1.2.4. Anlama	29
1.3. Akıcı Okuma Stratejileri	30
1.3.1. Tekrarlı Okuma	31
1.3.2. Okuyucu Tiyatroları	32
1.3.3. Eko (Yankılayıcı) Okuma.....	33
1.3.4. Eşli Okuma	33

1.3.5. Paylaşarak Okuma	34
1.3.6. Kelime Tekrar Tekniği	34
1.3.7. Koro Okuma	34
1.4. Akıcı Okuma ve Okuduğunu Anlama	35
1.5. 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda Akıcı Okumanın Yeri.....	37
1.6. Okuma Motivasyonu	39

İKİNCİ BÖLÜM

2. Alanyazın İncelemesi.....	42
2.1. Akıcı Okuma ve Okuduğunu Anlama Becerileri ile ilgili Çalışmalar	42
2.2. Okuma Motivasyonu ile ilgili Çalışmalar	47

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. YÖNTEM	51
3.1. Araştırma Modeli	51
3.2. Çalışma Grubu	52
3.3. Veri Toplama Araçları	53
3.3.1. Okuduğunu Anlama Testi.....	53
3.3.2. Okuma Motivasyonu Ölçeği.....	54
3.3.3. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu.....	54
3.4. Uygulama Süreci	55
3.4.1. Eşli Okuma Etkinlikleri	58
3.4.2. Eko Okuma (Yankılayıcı Okuma) Etkinlikleri.....	59
3.4.3. Koro Okuma Etkinlikleri	60
3.4.4. Okuyucu Tiyatroları Etkinlikleri	60
3.4.5. Tekrarlı Okuma Etkinlikleri	61
3.4.6. Paylaşarak Okuma Etkinlikleri.....	61
3.5. Verilerin Analizi.....	61

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4. BULGULAR VE YORUM	64
4.1. Nicel Araştırma ile ilgili Bulgular.....	64
4.3. Nitel Araştırma ile ilgili Bulgular	73

BEŞİNCİ BÖLÜM

5. Sonuç Tartışma ve Öneriler	83
5.1. Nitel Bulgularla ilgili Sonuç ve Tartışma	83
5.2. Nicel Bulgularla ilgili Sonuç ve Tartışma.....	87
5.3. Öneriler	92
KAYNAKÇA	94
EKLER	106
EK-1. OKUMA MOTİVASYONU ÖLÇEĞİ	106
EK-2. OKUDUĞUNU ANLAMA BECERİ TESTLERİ	110
EK-3. YARI YAPILANDIRILMIŞ GÖRÜŞME FORMU	123
EK-4. UYGULAMA FOTOĞRAFLARI.....	124
EK-5. MOTİVASYON ÖLÇEĞİ İZİNİ	126
EK-6. ARAŞTIRMA İZİNİ	127
EK-7: OKUDUĞUNU ANLAMA BECERİ TESTİ ÖRNEKLERİ	128
ÖZ GEÇMİŞ.....	140

Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü

Ana Bilim Dalı: Temel Eğitim Ana Bilim Dalı

Tez Türü: Yüksek Lisans Tezi

Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Elif AKTAŞ

Hazırlayan: Ahmet Osman ÇANKAL

Yıl: 2018

Sayfa Sayısı: 140

ÖZET

AKICI OKUMA STRATEJİLERİNİN 4.SINIF TÜRKÇE DERSLERİNDE OKUDUĞUNU ANLAMA BECERİSİNE VE OKUMA MOTİVASYONUNA ETKİSİ

Bu çalışmada; akıcı okuma stratejilerinin 4. sınıf Türkçe derslerinde okuduğunu anlama becerisine ve okuma motivasyonuna etkisi incelenmiştir. Ayrıca çalışmada öğrencilerin akıcı okuma etkinlikleri ile ilgili görüşleri tespit edilmiştir. Çalışmanın örneklemi; Muş Merkez Eko İnşaat İlkokulunda 4.sınıfta öğrenim gören 30 deney ve 29 kontrol grubu olmak üzere 59 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmada nicel ve nitel yaklaşımların bir arada kullanıldığı karma yöntem benimsenmiştir. Araştırmada toplanan nicel verilerin analizinde betimsel istatistikler, bağımlı gruplar t testi, bağımsız gruplar t testi ve Mann Whitney U testi kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanan nitel verilerin analizinde ise içerik analizi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda akıcı okuma stratejilerinin deney grubundaki öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri ve okuma motivasyonları üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğu belirlenmiştir. Ayrıca deney grubunda yer alan öğrencilerin akıcı okuma etkinlikleri ve uygulamaları hakkında olumlu görüş bildirdikleri tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Akıcı okuma, okuma motivasyonu, okuduğunu anlama, prozodi, okuma.

Recep Tayyip Erdogan University Graduate School of Social Sciences

Department: Basic Education Department

Thesis Type: Master Thesis

Supervisor: Dr. Öğr. Üyesi Elif AKTAŞ

Author: Ahmet Osman ÇANKAL

Year: 2018

Pages: 140

ABSTRACT

THE EFFECT OF READING FLUENCY STRATEGİES READING COMPREHENSION SKILLS AND READING MOTIVATION IN THE 4TH GRADE TURKISH LESSONS

The present paper dwells on the effect of reading fluency strategies on reading comprehension skills and reading motivation in the 4th grade Turkish lessons. In the study, students' opinions about reading fluency activities were also identified. The sample of the research consists of 59 (30 experimental and 29 control) students who are studying at Muş Merkez Eko İnşaat Primary School. In the research, mixed method which combined quantitative and qualitative data together was utilized. Descriptive statistics, the Student's t-test, Paired sample t-test and Mann-Whitney U test were administrated to analyze the quantitative data. On the other hand, content analysis was used to analyze the quantitative data collected through semi-structured interview form. The results of the study indicate that reading fluency strategies have a positive influence over the experiment group students' reading comprehension skills and reading motivation. Furthermore, it was found that the experimental group students expressed positive opinions about reading fluency strategies and practices.

Key words: Reading fluently, reading motivation, reading comprehension, prosody, reading.

TABLolar LİSTESİ

Tablo 1. Araştırmadaki Çalışma Grubunun Cinsiyete Göre Dağılımı.....	51
Tablo 2. Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Beceri Testi ve Motivasyon Ölçeği Öntest Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması.....	63
Tablo 3. Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin ‘Okuduğunu Anlama Beceri Testi’ ve ‘Okuma Motivasyon Ölçeği’ Sontest Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması.....	65
Tablo 4. Deney Grubundaki Öğrencilerin ‘Beceri Testi’ ve ‘Okuma Motivasyonu Ölçeği’ Öntest ve Sontest Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması	67
Tablo 5. Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Başarı Testi ve Motivasyon Ölçeği Öntest ve Sontest Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması	68
Tablo 6. Deney Grubundaki Öğrencilerin ‘Okuduğunu Anlama Beceri Testi’ ve ‘Güdülenme Ölçeği’ Öntest ve Sontest Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması	71
Tablo 7. Akıcı Okuma Stratejilerinin Faydalarına İlişkin Öğrenci Görüşlerine Ait Bulgular.....	71
Tablo 8. Öğrencilerin Akıcı Okuma Stratejilerini Sevme Gerekçeleriyle İlgili Bulgular	74
Tablo 9. Öğrencilerin Akıcı Okuma Etkinliklerinden Hangisinde/Ne Yönden Zorlandıkları ile İlgili Bulgular.....	77
Tablo 10. Öğrencilerin Türkçe Derslerini Her Zaman Akıcı Okuma Stratejileri ile İşlemek İsteyip İstemediklerine İlişkin Görüşleri.....	79

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Akıcı okumanın temel bileşenleri.....	25
Şekil 2. Uygulanan akıcı okuma etkinliklerinin işleniş sırası.....	55
Şekil 3. Uygulama sürecinin basamakları.....	57



GRAFİKLER LİSTESİ

Grafik 1. Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin eğitim öncesi okuduğunu anlama beceri testi ve motivasyon ölçeği öntest puanlarının aritmetik ortalaması.....	64
Grafik 2. Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin eğitim sonrası okuduğunu anlama beceri testi ve motivasyon ölçeği sontest puanlarının aritmetik ortalaması.....	66
Grafik 3. Deney grubundaki öğrencilerin okuduğunu anlama beceri testi ve motivasyon ölçeği öntest ve sontest puan ortalamaları.....	68
Grafik 4. Kontrol grubundaki öğrencilerin okuduğunu anlama beceri testi ve motivasyon ölçeği öntest ve sontest puan ortalamaları	69
Grafik 5. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin okuduğunu anlama beceri testi öntest ve sontest puan ortalamaları.....	70

KISALTMALAR LİSTESİ

Akt.	: Aktaran
f	: Frekans
MEB	: Millî Eğitim Bakanlığı.
Ö	: Öğrenci
TDÖP	: Türkçe Dersi Öğretim Programı.
TDK	: Türk Dil Kurumu.
TTKB	: Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı.
vb.	: ve benzeri.
vd.	: ve diğerleri.
%	: Yüzde

GİRİŞ

İçinde bulunduğumuz yüzyılda teknolojik, bilimsel, sosyal ve kültürel alandaki gelişmelere bağlı olarak bireyin edinmesi gereken bilgi artmış ve bu bilgiye ulaşma yolları çeşitlenmiştir. Bilgiye ulaşma yolları anlama temeli üzerine kurulduğundan bireyin dinleme ve okuma becerilerini kazanmış olması önemlidir. Bu becerilerden özellikle okuduğunu anlama, anlamlı öğrenmelerin gerçekleşmesi için şarttır (Coşkun, 2011: 1).

Zihnin gelişimine en büyük katkı sağlayan öğrenme alanı okumadır. Okuma sürecinde yazı karakterleri zihinsel kavramlara dönüşmekte, anlam kazanmakta ve yapılandırılmaktadır. Türkçe öğretiminde okuma alanına ayrı bir önem gösterilmesinin sebebi budur (Güneş, 2007: 117).

Okuma ve dinleme beceri alanları bireyin anlama yeteneğini oluşturur. Bu yetenek yeni bilgilere ulaşmanın bir yoludur. Kişiliği ve dil becerilerini geliştirmenin en iyi yollarından biri olan okuma aynı zamanda bir anlama faaliyetidir (Özbay, 2006: 4). Okuma ve anlama becerileri yaşamın tüm alanlarında geçerlidir. Fakat bu becerilerin insanların yaşamını etkileme derecesi insanların okumaya ilişkin tutumları ile alakalıdır (Akyol, 2008: 34).

Okulun en temel görevlerinden biri öğrencilere okuma alışkanlığı ve sevgisi aşılacaktır. Bu yaklaşım özellikle ilköğretim düzeyinde daha önemlidir. Çünkü öğrenciler özellikle küçük yaşlarda okuma becerisi ve alışkanlığı kazanırlar. İlköğretim düzeyinde öğrencilerin bu becerilerini geliştirerek tartışan, eleştiren, anlayan ve çıkarımlar yapan birer okuyucu olmaları amaçlanır (Çiftçi ve Temizyürek, 2008).

Akıcı okuma, izlenebilen performans açısından öğrencide oluşmasına rağmen onun gelişim sürecine katkı; okuldan, çevreden, aileden ve önceki yaşantılardan sağlanmaktadır. Akıcı okumanın bu denli önemli olması, yukarıda sayılan etmenlerin doğrudan dikkate alınmasını da gerektirmektedir. Bu nedenle, öğretmen, aile ve öğrenci; akıcı okumayı ulaşılması gereken ortak bir hedef olarak görmediği müddetçe istenilen hedefe ulaşılması da zorlaşacaktır. Dolayısıyla akıcı okuma becerisi, hem eğitim-öğretim programlarına hem de öğrencinin yakın çevresindeki unsurlara özenle yerleştirilmelidir (Keskin, 2012: 3).

Pek çok davranış gibi okumanın da sürekli hâle gelmesi bireyin okumaya karşı olumlu tutum geliştirmesine bağlıdır (Sancı, 2002: 24). Buradan hareketle öğrencilerin okumaya yönelik olumlu tutum geliştirmelerini ve başarılı birer okuyucu olmalarını sağlayan en önemli kavramın okuma motivasyonu olduğu söylenebilir. Okuma motivasyonu okuyucuların okumaya dönük istek ve ilgilerini etkileyerek okuyucuların harekete geçmelerini sağlar (Öztürk ve Aydemir, 2013). Ayrıca okuma motivasyonunun sağlanması öğrencilerin okuma ve okuduğunu anlama hatalarının giderilmesi açısından önemlidir (Dündar ve Akyol, 2014).

1. Problem Cümlesi

Akıcı okuma stratejilerinin ilkökul dördüncü sınıf Türkçe dersinde okuduğunu anlama becerisi, okuma motivasyonu ve öğrenci görüşleri üzerindeki etkisi nedir?

Alt Problemler

1. Akıcı okuma stratejilerinin kullanıldığı deney grubu ile mevcut ders programının kullanıldığı kontrol grubunda yer alan öğrencilerin okuduğunu anlama beceri testi puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
2. Akıcı okuma stratejilerinin kullanıldığı deney grubu ile mevcut ders programının kullanıldığı kontrol grubunda yer alan öğrencilerin okuma motivasyonlarına yönelik puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
3. Akıcı okuma stratejilerinin kullanıldığı deney grubundaki öğrencilerin uygulamaya ilişkin görüşleri nelerdir?

2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmada ilköğretim 4. sınıf Türkçe derslerinde kullanılan akıcı okuma stratejilerinin (eşli okuma, okuyucu tiyatroları ve yankılayıcı/eko, tekrarlı okuma, paylaşarak okuma ve koro akıcı okuma) öğrencilerin okuduğunu anlama becerisi, okuma motivasyonu ve görüşleri üzerindeki etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır.

3. Araştırmanın Önemi

Okuma, bilgiye ulaşmanın yanı sıra metinlerdeki bilgilerin öğrenilmesinde edinilmesi gereken temel bir beceri olarak görülmüştür. Bu nedenle okuma becerisinin kazandırılması, eğitim sisteminde öncelikli hedeflerden olmuştur. Birey birinci sınıfa başladığı andan itibaren okumayı ve yazmayı öğrenmekle meşgul olur. Bu süreçte, okuma-yazmayı öğrenmesi ve bu konuda problem yaşamaması beklenir. Çünkü okuma gelişimi, öncelikle eğitim hayatı olmak üzere yaşamın diğer alanlarını da etkiler.

Öğrencilerin okul yaşamları boyunca, nitelikli okur-yazarlar olabilmeleri için çalışılır. Bu çalışmalar hem okul ortamında formal olarak hem de ev ortamında informal olarak yürütülür. Öğrencilerin okul ortamında desteklenmesi ve uygun stratejilerin onlara kazandırılması gereklidir. Akademik hayatın her aşamasında kullanılan en temel beceri okumadır. Okumanın bu kadar önemli olması onun en fazla ilgiyi görmesi için tek başına yeterlidir. Okumanın nitelikli olarak öğretilip geliştirilmesi ve okuma ile ilgili stratejilerin öğrencilere kavratılması, onlara akademik yaşantıları boyunca kullanabilecekleri önemli bir becerinin kazandırılması anlamına gelmektedir (Keskin, 2012: 5).

Okumanın otomatikleşmesi, bilişsel enerjinin kelime çözmekten ziyade, anlamaya daha fazla ayrıldığı anlamına gelmektedir. Kelime tanıma ve doğru okuma becerileri otomatik bir şekilde çalışırken okuyucu metinden anlama noktasında yararlanıyor demektir. Bu şekilde yapılan her okuma, aynı zamanda bir sonraki okumanın da ön bilgilerini oluşturmaktadır (Keskin, 2012: 2).

Akıcı okuma, bir yönüyle konuşmaya benzetilebilir. Akyol (2008: 4) akıcı okuma kavramını “*noktalamaya, vurgu ve tonlamaya dikkat edilen, geri dönüşe ve sözcük tekrarlarına yer verilmeyen, okumanın heceleyerek ve takılarak yapılmadığı, anlam bütünlüğüne dikkat edilerek, konuşurcasına yapılan okuma*” şeklinde tanımlamaktadır. Rasinski ve diğerlerine göre (1994) akıcı konuşabilen biri otomatikleşerek, doğru ve tonlamalı konuşarak dinleyicilerin anlama düzeyini artırır; akıcı okuma becerisi olan kişi de uygun hız, telaffuz ve doğrulukla okuyarak kendi anlama düzeyini artırır. Bu doğrultuda akıcı okumanın asıl amacı, okuyucunun anlamasını arttırmaktır (Akt.: Baştuğ, 2012: 25).

Bireyler akıcı okuma becerisine ömürleri boyunca ve hayatın her alanında ihtiyaç duyarlar. Akademik ya da günlük hayatlarında insanlar, anlamak ve anlamlandırmak için okurlar. Okuyamayan ve okuduğunu anlamlandıramayan bireyler başarılı olamazlar. Çünkü yaşadığımız bilgi çağında başarılı olabilmenin yolu bilgiye sahip olmaktan geçer. Bunun da en kolay yolu anlayarak okumaktır.

Akıcı okuma becerisi gelişen bireylerin okuduğunu anlama becerilerinin de gelişeceğini söyler. Okumanın ve akıcı okumanın geliştirilebilmesi için motivasyona ihtiyaç vardır. Okuma motivasyonu, okuma alışkanlığının kazandırılmasında önemli bir yere sahiptir. Demir (2011) motivasyon kavramını, canlıların iç veya dış dürtüleri vasıtasıyla oluşturdukları faaliyetlerin gücünü ya da önceliğini belirleyen, bireylerin harekete geçmesini sağlayan iç istek olarak açıklamıştır.

Bireylerin yaşadıklarından edindikleri deneyimler onların olaylara, kavramlara yönelik tutum ve motivasyonlarını belirler. Bu sebeple motivasyon kavramı yeni bilgi ve becerileri elde etmede çok önemlidir. Yeterli seviyede motivasyona sahip bireylerin başarı elde etmesi kaçınılmaz olur.

Bu veriler ışığında akıcı okuma becerisini geliştirmek için modern eğitim teorileri öncülüğünde birtakım strateji ve tekniklere ihtiyaç duyulmaktadır. Öğrencilerin okuma motivasyonu ve okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesinde kullanılacak alternatif teknikler önemlidir. Bu bağlamda bu araştırmanın ilgili alanyazına katkı sunacağı düşünülmektedir.

4. Sınırlılıklar

1. Bu araştırmada kullanılan akıcı okuma etkinlikleri, 6 akıcı okuma stratejisi ile sınırlıdır (eşli okuma, koro okuma, okuyucu tiyatroları, yankılayıcı/eko okuma, paylaşarak okuma, kelime tekrar tekniği, tekrarlı okuma).
2. Araştırmadan elde edilen veriler, çalışma grubu ile sınırlıdır.
3. Araştırma ilköğretim 4. sınıf düzeyinde Türkçe ders kitabındaki öyküleyici ve bilgilendirici metinler ile sınırlıdır.
4. Araştırmanın deneysel işlem süresi 6 hafta/18 ders saati ile sınırlıdır.

5. Varsayımlar

Bu araştırmanın yürütülmesinde şu sayılılar benimsenmiştir.

1. Araştırmaya katılan öğrencilerin bilişsel gelişim düzeyleri normaldir.
2. Araştırmaya katılan öğrencilerin sorulara samimi bir şekilde cevap verdiği varsayılmıştır.
3. Öğrencilere akıcı okuma stratejileri hakkında verilen bilgi ve eğitim yeterli düzeydedir.

6. Tanımlar

Okuma: Bir yazıyı oluşturan ses veya işaretlere bakarak bunları çözümleme veya seslendirme işidir (TDK, 2011: 1494).

Anlama: Bir şeyin ne ifade ettiğini kavramak (TDK, 2011: 101).

Motivasyon: İsteklendirme, güdüleme işi (TDK, 2011: 1409).

Akıcı okuma: Okumada akıcılık, materyalin işaret ettiği anlamı kolayca yakalamak için çabuk kelime tanıma, cümleleri ve uzun paragrafları okuma yeteneğidir (Yılmaz, 2006).

Prozodi: Konuşma dilindeki tonlama ve ritmi ifade eden kavramdır (Keskin, Baştuğ ve Akyol, 2013).

Akıcı okuma stratejisi: Kelime tanıma, okuma motivasyonunu artırma ve okumanın otomatikleşmesini sağlayan birtakım stratejilere denir (Güneş, 2007).

Tekrarlı okuma stratejisi: Bir metnin akıcılık kazanıncaya dek tekrar tekrar okunması ile uygulanan akıcı okuma stratejisidir (Rashotte ve Torgesen, 1985'ten Akt.: Akyol, 2014).

Eko (yankılayıcı) okuma stratejisi: Sözcük, cümle ya da paragraftan oluşan parçaların öğretmen tarafından yüksek sesle okunduktan sonra öğrencinin bu parçayı tekrar okuması ile uygulanan akıcı okuma stratejisidir (Güneş, 2007).

Okuyucu tiyatroları stratejisi: Yazılı bir metnin tekrarlar ve yönlendirmeler ile bir piyes havasında okunması ile uygulanan akıcı okuma stratejisidir (Young ve Rasinski, 2009).

Paylaşarak okuma stratejisi: Okunacak parçanın kısımlarının öğretmen ve öğrenciler arasında pay edilerek okunmasını ifade eden akıcı okuma stratejisidir (Güneş, 2007: 156).

Koro okuma stratejisi: Bir öğrenci grubunun bir okuma metninin tamamını ya da bir bölümünü hep birlikte okumalarını temel alan akıcı okuma stratejisidir (Richek vd., 2002'den Akt.: Kaman, 2012).

Kelime tekrar tekniği okuma stratejisi: Okuma parçasındaki hatalı okunan kelimelerin tekrar tekrar okunması ile uygulanan akıcı okuma stratejisidir (Yılmaz, 2008b).

Eşli okuma stratejisi: İyi eğitilmiş bir okuyucunun ya da daha az eğitilmiş bir okuyucunun yardımıyla okunan, bireylerin eşleşerek kümeler oluşturdukları ve akran öğretiminin iyi bir örneğinin sergilendiği akıcı okuma stratejisidir (Akyol, 2014).

BİRİNCİ BÖLÜM

1. KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde okuma, okuduğunu anlama, akıcı okuma ve akıcı okuma stratejileri ile ilgili kuramsal çerçeveye yer verilmiştir.

1.1. Okuma

Bilişsel ve duyuşsal yönden sağlıklı olan, kendini ifade edebilen, bilimsel bir bakış açısına sahip olan bireylerin yetiştirilebilmesi için okuma temel koşuldur. Okuma becerisini kazanmış bir kişi için ikinci aşama ise, eleştirel düşünme ve bunu okumaya yansıtmadır (Yalçıntaş, 2014: 1).

Okuma, hayatımızı sürdürebilmemiz için gerekli olan pek çok sürecin birleşmesi sonucu oluşan karmaşık bir beceridir. Okuma becerisinin kazandırılması ve zamanla alışkanlığa dönüştürülmesi okuma süreçlerinin eksiksiz gerçekleştirilmesi ile sağlanır (Sancı, 2002: 1).

Kocaarslan'a (2013) göre okuma, insanların zihinsel gelişiminden tutun, kişilik gelişimi, sosyal becerileri gibi birçok yönüne etki eden mühim bir eylemdir. Okuryazarlığın birçok boyutunun ele alındığı günümüzde, okuma işi yazılı materyalleri çözümlenmenin de ötesinde her türlü imge, sosyal yaşantılar, doğa olayları ve vücut dili de dâhil olmak üzere çok geniş bir alana yayılmıştır.

Okuma, bilgiye ulaşmanın yanı sıra metinlerdeki bilgilerin öğrenilmesinde, edinilmesi gereken temel bir beceri olarak görülmüştür. Bu nedenle okuma becerisinin kazandırılması, eğitim sisteminde öncelikli hedeflerden biri olmuştur. Çocuk, birinci sınıfa başladığı andan itibaren okumayı ve yazmayı öğrenmekle meşgul olur. Öğrencinin bu süreçte, okuma-yazmayı öğrenmesi ve bu konuda sorun yaşamaması istenir. Çünkü bireyin okuma gelişimi, öncelikle eğitim olmak üzere hayatının diğer alanlarını da etkiler. “*Okuma sorunu yaşayanlar gerek akademik gerekse sosyal ve kültürel faaliyetlere katılmaktan mahrum kalmakla beraber eğitilmiş bireylerle iletişim kurmakta da güçlük yaşar.*” (Akyol, 2008). Bu açıdan

okuma, bireyin yaşamının her alanını ilgilendiren bir beceri olarak çok önemli bir yere sahiptir.

Okuma, ana dili öğretiminin anlama boyutunda yer alan ve hayat boyu kullanılan çok yönlü bir beceridir. Çok yönlü olması sebebiyle okumanın tek bir tanıma indirgenemeyeceği açıktır. Yapılan her tanım bu becerinin farklı bir boyutunu da gözler önüne sermektedir (Meydan, 2016).

Okuma; algılama, görme, seslendirme, anlamı zihinde yapılandırma gibi becerilerin ve çeşitli organların kullanıldığı çok yönlü bir süreçtir (Palavuzlar, 2009). Türkçe Sözlük' te (TDK, 2011: 1494) okuma kavramı "*Bir yazıyı oluşturan imge ve işaretlere bakarak bunları seslendirme ya da düşünceyi anlama işi*" ve "*Yazılmış bir metnin iletmek istediği mesajı almak*" şeklinde tanımlanmaktadır.

Temel dil becerilerinden bir anlama becerisi olarak tanımlanan okuma, bilgiyi elde etmenin ve onu devamlı geliştirmenin etkin yöntemlerinden biridir (Coşkun, 2011: 2). Okumada amaç okunanları anlamak, üzerinde düşünüp sorgulamak ve bunların neticesinde bir değerlendirme yapabilmektir (Tosun, 2014).

Akyol (2008) okumayı yazar ile okuyucu arasında daimî ve etkili iletişimi lüzumlu kılan, aktif bir anlam kurma süreci olarak ifade ederken okumayı bir anlam kurma süreci olarak gördüğünü söylemiştir. Buna göre okuma, ön bilgilerin kullanılarak yazar ile okuyucu arasında etkin bir iletişime dayanan, uygun yöntem ve amaçlara yönelik gerçekleştirilen anlam oluşturma sürecidir.

Okuma; kişi yaşamında doğal olmayan, fakat sonradan edinilebilen, kişiye tüm hayatını etkileyebilecek, sosyal, kültürel ve bilişsel yönden yeterlilik sağlayan karmaşık bir deneyimdir (Keskin, 2012: 1). Binbaşoğlu'na (1993: 15) göre ise "*okuma, bir sayfadaki yazıdan hareketle düşünceyi anlamak ya da okunan bir sayfayı anlamlandırma*."

Demirel (1999: 59) ise okumanın hem anlam hem de ses yönüne vurgu yapmıştır. Ona göre "*okuma bilişsel davranışlarla psikomotor becerilerin birlikte çalışmasıyla yazılı sembollerini anlamlandırma etkinliğidir.*" Bir diğer deyişle "*okuma, yazının anlamlandırılarak ses hâline dönüşmesidir.*"

Okuma ve anlama kavramları birbirlerine neden-sonuç ilişkisiyle bağlıdır. Okuma olmadan anlama olmayacağı gibi okurken anlam gerçekleşmiyorsa gereksiz bir çaba içine de girilmiş olur (Tosun, 2014). Eğer okuma eylemi sonunda anlam

gerçekleşmiyorsa bu okuma değil seslendirme olmaktadır. Koçyiğit'e göre (2003) okumada karmaşık zihinsel süreçler vardır. Yazılı sembollerin okunmasından sonra okunanlara anlam yüklenmeli, yorumlanmalı akıl yürütülmeli, muhakeme edilmeli ve değerlendirilmelidir. Yeni bir anlam oluşturma etkinliği olarak tabir edilen okuma faaliyeti Sever' e (1995: 13) göre bir iletişim, algılama ve öğrenme sürecidir. Bu yönüyle okuma; bilişsel, duyuşsal ve devinişsel özellikleri kapsayan çok boyutlu bir süreçtir. Okuma becerileri yeterince gelişmemiş bireylerde anlamının tam olarak gerçekleşmesi beklenemez.

Stauffer' in “Okuma Nedir?” sorusuna maddeler hâlinde verdiği cevaplar, okumanın kapsamı hakkında bize geniş bir perspektif sunmaktadır:

- Okuma, karmaşık bir süreçtir.
- Okuma, basılı bir metinden anlam çıkarma işidir.
- Okuma, yazılı bir kelimeyi anlamlandırma ve seslendirme yeteneğidir.
- Okuma, işaret veya sembollerin yorumlanması işidir.
- Okuma, yazar tarafından yazılı sözcüklerle anlatılmak istenen ve vurgulanan düşünceleri almaktır (Akt.: Karatay, 2007: 11).

Okumayla ilgili yapılan tüm tanımlardan yola çıkarsak okuma eyleminin iki önemli yönü göze çarpmaktadır. Birincisi yazıyı meydana getiren sembolleri görmek, tanımak ikincisi ise bu sembollerin anlamını kavrayabilmektir.

Okuma becerisi, bireylerin birbirinden farklı kaynaklara ulaşarak daha önce karşılaşmadığı bilgilere, olaylara, durumlara ve deneyimlere ulaşmasını sağlar. Dolayısıyla okuma becerisi kendi içinde öğrenmeyi, araştırmayı, yorumlamayı, tartışmayı ve eleştirel düşünmeyi barındıran bir bütünü içinde taşır (Kaçar, 2015).

Özdemir'e (1993) göre kişinin bireyselliğinin bilincine varması, içinde yaşadığı toplumla ilişkilerini düzenlemesi, dünyadaki yerini, varoluş sebebini anlamlandırması büyük ölçüde etkili okuma becerisini kazanmasıyla sağlanabilir. Çünkü bilgi dağarcığını geliştirmenin yollarından biri de okumadır. Öğrenciler, günlük yaşamlarında öğrendiklerinin büyük bir bölümünü okuma yoluyla elde eder (Akt.: Coşkun, 2011: 1).

Okulun en önemli görevi öğrencilere okumayı sevdirmek ve bir beceri hâline getirmektir. Okuma alışkanlığı kazandırmak ve okuma becerilerini geliştirmek özellikle ilkökul çağında gerçekleşmektedir. İlkokul çağında

öğrencilerin okuma becerilerini geliştirerek onların, anlayan, sorgulayan, tartışan, düşünen, ön bilgileriyle okuduklarını ilişkilendirerek yeni anlamlara ulaşabilen okuyucular olmaları amaçlanmaktadır (Çiftçi ve Temizyürek, 2008:111).

Logan' a (1997) göre okuma karmaşık bir süreç olan, okuyucunun ön bilgilerinden hareketle okuduğu şeyi yeniden yorumlaması işidir. Bu süreç bireye yaşamı boyunca katkı sağlayan ve bireyi geliştiren bir mekanizmadır. Bu mekanizmanın sağlıklı işlemesi bireyin eğitim ve sosyokültürel yaşamına olumlu yönde etki etmektedir (Akt.: Keskin, 2012: 26).

Bireyin dünyasını genişleten, eleştirel düşünmeyi sağlayan ve kişilik gelişimine katkı sağlayan okuma, hayat boyunca kullanılan en etkili öğrenme alanlarından biridir. Okuma sayesinde birey bilgi birikiminin yanında olumsuz düşünce ve kalıplardan da kurtularak yaşadığı toplumun gelişmesinde de önemli rol oynayabilir.

İçinde yaşadığımız çağda okuma becerisi kazandırılmasının yanında okuma alışkanlığı edindirmek de önemlidir. Bu noktada teknoloji devrinin sorumluluklarını yerine getirebilecek, üretken bireyler yetiştirme konusunda ailelere büyük görevler düşmektedir. Aileler, çocuklara okuma imkânları sağlamalı ve onları motive etmelidir. Çocuklarını okumaya teşvik etmeli ve onlara çeşitli hikâyeler, masallar, romanlar okumalıdır. Okunanların tartışılması ve değerlendirilmesi yapılmalıdır. Çocuklarda okuma kültürü ve arzusu oluşturulmalıdır (MEB, 2018).

Vacca ve diğerlerine göre (2006) ilköğretim dördüncü sınıf, okumanın ve anlamamanın amaç boyutunda farklılaşmaya başladığı bir dönemdir. Bu dönemde okumanın, stratejik, amaca yönelik ve anlama yönüyle de fonksiyonel olması gerekmektedir. Öğrenci için okumayı öğrenme dönemi bitmiş, öğrenme için okuma dönemi başlamıştır (Akt.: Keskin, 2012: 2). Bu bilgiler ışığında akıcı okuma becerilerinin konu edildiği çalışma için ilkokul 4. sınıf örnekleminin seçilmesi önem taşımaktadır.

Okuma yalnızca bir beceri olmanın yanında ülkelerin gelişmişlik düzeyini de ortaya koyan bir kıstas olarak kabul edilir. Bu doğrultuda bir ulusun gelişmişlik seviyesi o ulusun okuma oranı, bilgiye ulaşım ve işleme ve bilgiyi kullanabilme oranıyla doğru orantılı anılır hâle gelmiştir.

Günümüzde insanlar genellikle kurumsal yapılarda ve sistemli bir şekilde eğitim-öğretim alırlar. Okul, okuma-yazma becerisinin öğretildiği en temel eğitim öğretim kurumudur. Toplum ise bu sürecin en önemli tamamlayıcıları arasındadır. Okul hayatının ilk yılları, ağırlıklı olarak okuma becerisi ve onunla ilgili kuralların öğrenilmesi amacıyla hizmet eder. Bu süreçte, öğrencinin kelime tanıma, doğru okuma ve noktalama işaretlerini kullanma konusunda yeterli bir noktaya gelmesi beklenir. Anlama ise bu dönemde yüzeyseldir (Keskin, 2012: 1).

1.2. Akıcı Okuma

Akıcı okuma, kendi tarihsel süreci içinde bilişsel psikolojinin ortaya çıkması ve gelişmesiyle birlikte önem kazanmıştır. 1900'lü yılların başında fark edilen akıcı okuma 1970'lere kadar varlık gösterememiştir. Bunun en önemli sebeplerinden birisi, o döneme davranışçı yaklaşımın damgasını vurmasıdır. Davranışçı yaklaşıma göre, okuma faaliyetinin sadece sözcük tanıma gibi gözlenebilen becerileri üzerine odaklanılmış, anlama gibi zihinde gerçekleşen bilişsel süreçlerle bu yaklaşımın doğası gereği ilgilenilmemiştir (Samuels, 2006). Ancak, son dönemde akıcı okumaya gösterilen ilgi, onun ders programları çerçevesine alınmasına ve anlama ile olan ilişkisi sonucu üzerinde durulmasına sebep olmuştur (Kuhn vd., 2010). Bu duruma, National Reading Panel (2000) raporunda dikkat çekilmiş ve bir genel kabul olarak okuma öğretiminde nihai hedefin akıcı okuma olması gerektiği işaret edilmiştir (Akt.: Keskin, 2012: 19). Bu nedenle insanlar; daha hızlı, akıcı ve etkili okumanın yollarını aramaya yönelmişlerdir.

Okuma becerisi, sadece kelime tanıma ve seslendirme düzeyinde kalmamalıdır. Bu becerinin ileri düzeylere taşınması gerekmektedir. Öğrencilerin okuma becerilerinin ileri düzeylere taşınması söz konusu olduğunda karşımıza akıcı okuma becerisi çıkmaktadır (Bilge, 2015). Kuhn ve diğerlerine (2010) göre akıcı okuma; kelimeyi doğru okuma, okumada otomatikleşme ve prozodik özelliklerden oluşan bir yapıdır ve bütün bunlar okuyucunun anlam kurmasını kolaylaştırır.

Sürekli okuyan ve bunu alışkanlık hâline getiren bireyler her geçen gün daha fazla kavram ve bilgiye ulaşmakta ve bir süre sonra yargılarının sonucu olarak yeni fikirler üretebilmektedirler. İnsanların üretkenliğine doğrudan katkı sağlaması

bakımından okumanın en önemli çıktısı fikirlerdir. Buradan hareketle, yeterli okuma becerisine sahip olmayan bireylerin yeni fikirler üretebileceğini söylemek güçtür (Keskin, 2012: 5). Daha az okuma etkinliği, okuyucunun bir seferde okuyabildiği ve hızlıca tanıyabildiği kelime hazinesinin gelişimini de engellemektedir. Yeterli kelime hazinesi bulunmayan okuyucu için kısır bir döngü başlar ve okuyucu gittikçe sıkıntı veren ve güçleşen bir okuma etkinliği içerisinde kendisini bulur. Bu döngünün sonucu olarak da okuma güçlüğü yaşayan çocukların okuma etkinliklerine katılımı gittikçe azalmaktadır (Stanovich, 1986'dan akt.: Keskin, 2012: 24). Bunun doğal sonucu olarak daha az okuma yapan okuyucuların okumaya karşı tutumları daha fazla okuyanlara göre az olmaktadır (Özbay, Bağcı ve Uyar, 2008).

Akıcı okuma, okumanın bir üst düzeyidir. Okumadan daha üst düzey bir beceri olan akıcı okumanın bazı alt bileşenleri olduğu bilinmektedir (Baştuğ ve Keskin, 2012). Bu alt bileşenler okuma kavramından farklıdır. Akıcı okumaya ait bu alt bileşenler; doğru okuma, otomatikleşme (hız), prozodik okuma ve okuduğunu anlama olarak sıralanabilir.

Akıcı okumanın temel bileşenleri Şekil 1’de verilmiştir.



Şekil 1. Akıcı okumanın temel bileşenleri

Şekil 1’e göre akıcı okumanın dört temel bileşeni vardır: prozodi, anlama, doğru okuma ve hız. Bu temel bileşenlerin edinim süreci de önemlidir. Akıcı okuma edinim sürecinde doğru okuma ilk sırada gelmektedir. Çünkü kelimeler doğru seslendirilmediği sürece anlam kurulamaz. Sonraki edinim ise anlama olmalıdır. Anlama olmadan yapılan okuma seslendirmeden ibaret kalacaktır. Daha sonra prozodi alt bileşeni kazandırılmalıdır. Akıcı okumanın en önemli özelliklerinden olan konuşurcasına yapılan okumanın vazgeçilmezi prozodi kavramıdır. Sonra ise kelime tanımının otomatikleşmesi bileşeni kazandırılmalı ve hızlı okuma becerisi edinilmelidir.

1.2.1. Doğru Okuma

Okumanın gelişim düzeyinde öğrenci-harf ilişkisi ses bağlamında sağlanmaktadır. Yani, öğrenci harfleri isim olarak değil de ses olarak öğrenmektedir (Keskin, 2012: 27). Akyol’a (2008) göre bu sesler, harflerin

sembollerinden önce işitsel ve görsel kanallar vasıtasıyla öğrencilere kazandırılmalıdır. Sesli harflerin öğrenilmesi doğrudan verildiği için daha kolaydır. Daha sonra öğrenilen sessiz harfler, sesli harflerin önüne veya arkasına getirilmesi yoluyla yeni seslerin elde edilmesi sağlanmış olur. İşte bu basamakta doğru okumanın temelleri atılmış olur. Sonrasında planlanan okuma etkinlikleri, birden fazla harfin yan yana getirilmesi ile oluşan harf birleştirmeleri yoluyla uygulanmaktadır. Bir araya gelen bu harf örüntüleri bir anlam ifade etmelidir. Lâkin okumaya yeni başlayan bir öğrenci için bu dönem harflerin seslendirilmesi dönemidir. Harflerin dolaylı yoldan sözcüklerin doğru seslendirilmesi akıcı okumanın temelini oluşturur.

Okuma hataları yapan bir bireyin okuma hızıyla birlikte anlama seviyesi de düşecektir. Bu nedenle doğru okuma, akıcı okumanın en temel unsurlarından biridir.

1.2.2. Kelime Tanımının Otomatikleşmesi (Hız)

Otomatikleşme becerisi günlük yaşamda kullanılan temel becerilerden birisidir. Araç kullanma, hızlı klavye kullanımı, bisiklete binme, bir müzik aleti çalma gibi becerilerin temelinde otomatikleşmiş davranışlar bulunmaktadır. Benzer şekilde okumanın otomatik bir beceri hâline gelmesi de bu davranışın otomatik oluncaya kadar tekrarı ile ilgilidir. Kelimelerin otomatik olarak tanınması için öğrencilerin yeterince okuma alıştırmaları yapması gerekmektedir. Bu sürecin sonunda kelime tanımının otomatikleşmesi gerçekleşmektedir (Keskin, 2012: 28).

Okumanın yeterince hızlanması, okuma işinin otomatikleşmesine bağlı olur. Okuma sırasında sözcüklerin hızlı bir şekilde algılanarak okunması okuma işinin otomatikleştiğini gösterir. Bu otomatikleşme sözcükleri kolayca algılayıp zihinde yapılandırmaya bağlıdır. Okumanın otomatikleşmesi, aynı zamanda okunanı anlama açısından da çok büyük önem taşır. Çünkü metin yavaş ve parça parça okunduğunda anlam üniteleri arasındaki ilişkilerin anlaşılması güçleşir (Başaran, 2013).

Kelime tanımada otomatikleşemeyen bir okuyucu cümledeki her kelimeyi okuma konusunda oldukça isteklidir. Ancak akıcı okuma becerisi kazanıldıkça

okuyucular çok fazla bir çaba sarf etmeden karşılaştıkları hemen her kelimeyi tanıyabilirler (Kuhn vd., 2010). Bu duruma, araba kullanırken vites değiştirme ve klavye ile yazma örnek olarak gösterilebilir. Okuma sırasında da otomatikleşmiş bir okuyucu kelimeleri doğru okuduğundan çok anlam ile meşgul olmaktadır.

1.2.3. Prozodi

Akıcı okumada, otomatikleşme becerisinin yanı sıra bu alt bileşeni tamamlayan en önemli unsurun prozodi olduğu kabul edilmektedir. Prozodinin Yunanca kökenli bir kelime olduğu, “pros (göre)” ve “ode (şarkı)” sözcüklerinin birleşmesinden oluştuğu bilinmektedir. Şarkı sözlerinin ezgiye göre ya da ezginin şarkı sözlerine göre düzenlenmesi işine prozodi denir (Çağıl, 2013). Prozodi terimi genelde konuşma dilinde yer alan tonlama ve ritim kavramını anlatmak için kullanılır. Türk Dil Kurumu’nun (TDK, 2011: 1630) sözlüğündeki prozodiye ait tanımda ise “*Bir şiir bestesinde, hece vurgularının müzik, vurgu ve yükselişleriyle uyumlu hâlde olması*” şeklinde bir ifade yer almaktadır.

Prozodi kavramı, okuma açısından bakıldığında metni doğal bir şekilde ahenkli olarak okumak olarak tanımlanabilir. Ses tonundaki doğallık, okunan metnin içeriğine uygun bir anlatım, tonlama, duraklama ve vurgu ile sağlanır. Okuyucunun metni anladığının en önemli göstergelerinden biri prozodidir (Başaran, 2013). Prozodik okunmayan bir metin, ifade gücü yönünden yetersiz ve sıkıcı olur.

Prozodinin kazanılması çocukluğun ilk yıllarına tekabül eder. Çocuk içinde bulunduğu ortamdan o dilin ses özelliklerini ve ritmini kazanır. Bu kazanç, okul ortamında gerek sözlü anlatım gerekse sesli okuma çalışmaları ile mutlaka desteklenmelidir. Prozodinin okumaya yeni başlayan öğrencilere kazandırılması için onlara model olabilecek yetişkin okuyucular tarafından destek verilmesi doğru bir yaklaşım olacaktır (Keskin, 2012: 32).

Prozodi; vurgu, tonlama ve zamanlamayı kapsar. Bu kavramların okuma faaliyetine yansıtılmasıyla ‘prozodik okuma’ gerçekleşmiş olur. Prozodik okuma aynı zamanda cümledeki anlam ünitelerini doğru bölmeyi de içerir. Anlam üniteleri

dilde önemli bir yere sahiptir. Çünkü okunan metnin daha anlaşılır olmasını sağlar (Çetinkaya vd., 2017).

1.2.4. Anlama

Akıcı okumanın en önemli boyutu anlamadır. Anlam kavramı “*bir söz, davranış ya da kavramdan anlaşılan şey*” olarak tanımlanır. Anlamak kavramı ise “*bir şeyin ne demek olduğunu, ön bilgiler ile öğrenilen yeni bilgilerin harmanlanarak başka bir bilgi edinmek*” demektir (TDK, 2011: 101).

İnsanoğlu var olduğundan beri varlığı, hayatı, yaşadığı evrende gerçekleşen olayları anlamlandırmaya çalışmaktadır. Günlük yaşamda da insanların sağlıklı bir iletişim kurabilmeleri için anlama becerilerine sahip olmaları beklenir. Bilimsel araştırmaların temel dayanağı olan bu gayret bir nevi okuma ve anlama etkinliği olarak tüm hızıyla artarak devam etmektedir. Okuma etkinliği, insanoğlunun bilgi dağarcığını artıran, fikir ve inançlarına yön veren, ona karakter kazandıran etkili bir süreçtir. Bu sürecin özündeki gaye ise anlama çabasıdır (Epçaçan, 2008).

Anlama; okuma, dinleme ve görsel okuma ile elde edilen bilgiler doğrultusunda irdeleme, araştırma, sonuca ulaşma ve yeniden kurma işidir (Güneş, 2013). Yılmaz’a (2008a) göre okuduğunu anlama, ön bilgilerden yararlanarak okunan metinden iletilmek isteneni çıkarmaktır. Kelimeyi seslendiren okuyucu metindeki iletiyi çözer ve seslendirdikten sonra zihninde anlamlandırır.

Okuma ve anlama süreçlerinin birbirine sebep sonuç ilişkisi ile bağlı olduğu, bu süreçlerin sağlıklı bir şekilde işlemesi sonucu okuduğunu anlamının gerçekleşeceği söylenebilir. Anlamadan yapılan bir okuma faaliyetinin amacına ulaşması mümkün görünmemektedir. Anlama ile sonuçlanan okuma süreci gerçek bir okuma değeri taşır (Kanmaz, 2012).

Okuma, bireylerin yaşamında bu denli etkili ve önemliyken okumayı öğrenmek yalnızca bazı sembollerin çözümlenmesinden ibaret değildir. Çünkü okuma, sadece harflerin çözümlenmesinden ziyade metindeki duygu ve iletilerin anlamlandırılmasını içerir. Eğitim sistemimizde okuma becerisinin maalesef bu anlamda yeterince öğretilmediği gözlenmektedir. Eğitim kurumlarımızda ders yayınları, öğretmenler ya da eğitim sisteminden kaynaklı eksikliklerden dolayı

okuma becerisi anlama düzeyine çıkamayıp yalnızca sesli ifade etme düzeyinde kalmaktadır (Topuzkanamış ve Maltepe, 2010).

Okumanın temel amacı anlam kurmayı başarmaktır. Anlama; görülen ve duyulan şeyleri kavrama becerisidir. Okuma ya da dinleme etkinliklerinin de en temel amacını anlama süreci oluşturur (Temizkan, 2008). Ayrıca bireylerin okuduklarını tartışıp, eleştirip, sorgulayabilmeleri ve yorum yapabilmeleri ancak kavrayabilmeleri sayesinde gerçekleşir (Güngör, 2005). Okuma faaliyeti ne sebeple yapılırsa yapılsın sonuç olarak ulaşılmaya amaçlanan şey, okunandan doğru ve tam bir anlam çıkarabilmektir (Ateş, 2008).

Okuduğunu anlama becerisinin geliştirilmesi hususunda bazı etkenler dikkate alınmalıdır. Okuma faaliyetini sürdürmede etkin olan organların yanı sıra okuduğunu anlama ve akıcı okuma becerisini geliştiren bazı stratejilerin kullanılması buna ek olarak okuma motivasyonunun yüksek tutulması bu etkenlerden bazılarıdır.

1.3. Akıcı Okuma Stratejileri

Akıcı okuma; noktalamaya, vurgu ve tonlamaya dikkat edilerek, dönüş ve sözcük tekrarına yer verilmeyerek, heceleme ya da gereksiz duraklamaların yapılmadığı okumaya denir. Kısaca akıcı okumaya konuşmuşçasına yapılan okuma da denebilir (Akyol, 2013).

Okuma güçlüğü çeken öğrencilerin akıcı okuma becerisine ulaşması, normal gelişim hâlindeki öğrencilerden çok daha uzun sürmektedir. Bu sebeple akıcı okuma güçlüğü çeken öğrencilerin öncelikle okuma hızlarının belirlenip iyileştirilmesi ve öğrencinin durumuna göre etkili öğretim yöntemlerinin uygulanması gerekir (İşcan ve Coşkun, 2016).

Akıcı okuma çalışmaları, motivasyonu ve okumaya olan ilgiyi artırmaktadır. Bu sebeple öğretmenler, Türkçe derslerinde öğrencilerin hoşlarına gidecek ve akıcı okumayı geliştirecek stratejileri kullanmalıdır. Akıcı okumayı geliştirmek amacıyla kullanılan stratejiler şunlardır (Güneş, 2007):

- Tekrarlı okuma
- Okuyucu tiyatroları

- Eko (Yankılayıcı) okuma
- Eşli okuma
- Paylaşarak okuma
- Kelime tekrar tekniği
- Koro okuma

1.3.1. Tekrarlı Okuma

Tekrarlı okuma kolay uygulanabilir olmasından dolayı öğretmenlerin sınıf içi etkinliklerde sık sık başvurdukları bir yöntemdir. Bu okuma stratejisinde bir metin, akıcılık elde edilinceye dek tekrarlanarak okunur. Okuma güçlüğü yaşayan öğrenciler için faydalı bir stratejidir. Özellikle öğrencilerin sıkça karıştırdığı sözcüklerin doğru bir biçimde öğrenilmesine katkı sağlar. Rashotte ve Torgesen'in (1985) çalışma bulguları incelendiğinde tekrarlı okumanın daha çok okuma güçlüğü çeken öğrencilerde doğru okumayı geliştirmesinin yanında doğru okumayı da geliştirdiği ve okuma hızını yarı yarıya artırdığı görülmektedir. Buna ek olarak bu strateji çocuklarda özgüveni geliştirmekte ve okuma motivasyonunu yükseltmektedir (Akt.: Akyol, 2014).

Tekrarlı okumayı Samuels (1979), metnin öğrenci tarafından akıcılık sağlanıncaya dek okunması ve bu işlemin farklı bir metinle tekrar edilmesi biçiminde tanımlamıştır (Akt.: İşcan ve Coşkun, 2016). Samuels' e (1997) göre tekrarlı okuma kolay uygulanabilir olmasından dolayı öğretmenlerin sınıf içi aktivitelerinde sıkça başvurdukları bir yöntemdir. Bu yöntemin amacı akıcı okumayı sağlamaktır. Okuma hızının artmasıyla sözcük tanıma da kolaylaşır. Öğrenci tekrarlı okuma yöntemini kullandıkça okuma hızı da artacaktır. Ayrıca yapılan tekrarlı okuma uygulamaları beraberinde öğrencinin istenilen seviyeye çıkmasını da sağlayacaktır (Akt.: Kaman, 2012: 22).

Tekrarlı okumalar şu dört basamağı kapsar:

- Öğrenci bir metni seslendirirken öğretmen onun okumasını kayıt altına alır ve öğrencinin hatalarını belirler.
- Öğrenci aynı metni sesli ve sessiz şekilde kendi kendine okur.

- Öğrenci metni tekrarlarlarken öğretmen de onun okuma hızını ve okuma hatalarını belirler.

- Son aşamada öğretmen öğrencinin ilk ve son okuma arasındaki farkları grafikleştirir (Reutzel ve Cooter, 1996).

Koskinen ve Blum' a (1986) göre etkili bir tekrarlı okuma uygulaması için şu dört maddeye dikkat edilmelidir (Akt.: Yılmaz, 2006).

- **Kısa ve şaşırtıcı okuma parçaların seçimi:** Okuyucuların kendilerine yardım edecek kişilerle okuyabilecekleri 50 ila 75 sözcükten oluşan ve çok fazla zaman almayacak kısa metinler seçilmelidir.

- **Metinlerin öğrenci seviyesine uygun olması:** Tekrarlı okumaların amacı okuyucuya akıcı okuduğu hissini vermektir. Bu yüzden öğrenci seviyesinin üstünde olan metinler öğrencinin dikkatinin dağılmasına ve okumaya karşı olan isteğinin azalmasına sebep olur.

- **Dikkatli dinlemelerin yapılması:** Tekrarlı okuma yönteminin başlangıcında okuyucunun yapacağı dinlemeler çok önemlidir. Başlarda dinlediği kişiyi taklitte başlayan okumalar, zaman geçtikçe özgün ve doğru okumalar hâlini alacaktır.

- **Okuma rehberlerinin çalışmaya etkili şekilde katılması:** Öğrencilerin kendi aralarında yapacakları okumalarda okuyucuya rehber olan öğrencilerin onu güzel bir şekilde dinlemesi ve okuyucunun yaptığı yanlışları kayıt altına alıp okuyucuya bunları göstermesi çok önemlidir.

1.3.2. Okuyucu Tiyatroları

Okuyucu tiyatroları, yazılı bir metnin tekrarlarla ve yönlendirilerek seyircilere okunmasını temel alan bir stratejidir (Young ve Rasinski, 2009). Bu stratejide, rolleri ezberlemek zorunlu değildir fakat birkaç defa okunarak akıcılığın sağlanması hedeflenir (Akyol, 2014). Öğrenciler rollerini çalışırken metni tekrar okurlar. Bu çalışmalar neticesinde öğrencilerin akıcı okuma becerilerinin artması beklenir; çünkü yerine geçecekleri karakterleri güzel bir biçimde canlandırmak için metni konuşmuşçasına hızlı ve akıcı bir biçimde okumaları gerekir.

1.3.3 Eko (Yankılayıcı) Okuma

Eko (Yankılayıcı) okuma stratejisi; sözcük, tümce ya da kısa metinlerin öğretmen tarafından sesli okunmasının ardından öğrencilerin bu metni tekrar etmesi temeline dayanmaktadır. Yankılayıcı okuma stratejisi, okuma sırasında sesin nasıl kullanılması gerektiği üzerine yoğunlaşma fırsatı verdiği için oldukça faydalı bir teknik olarak kabul edilir (Güneş, 2007).

Eko okuma stratejisi uygulanırken şu hususlara dikkat edilmelidir:

- İyi okuyucu bir sözcüğü ya da tümceyi okur ve zayıf okuyucu da okunan metni parmağı ya da kalemi ile takip eder.
- İyi okuyucu, sözcüğü veya tümceyi okuduktan sonra zayıf okuyucunun aynı şekilde tekrarlamasını ister.
- Zayıf okuyucunun hata yaptığı veya takıldığı kısımlar iyi okuyucu tarafından tekrarlanarak okunur.
- Zayıf okuyucu ise bu kısımları tekrarlar (Duran ve Sezgin, 2012).

1.3.4. Eşli Okuma

Eşli okuma, her yaş grubundan insanın kullanabileceği bir teknik olmasının yanında iyi düzeyde ya da daha az düzeyde eğitilmiş bir kişinin yardımıyla yapılabilen okuma stratejisidir (Güneş, 2007).

Aile bireylerinden biri, öğretmen ya da iyi okuyan bir öğrenci bu etkinlikte yardıma ihtiyaç duyan öğrenciye eşlik edebilir. Uygulamadan önce okunacak kitap, amaca uygun olarak seçilmelidir. Kitap seviyesinin okuma yapacak çocuğa göre biraz üst seviyede olması beklenir. Öğrenciyle beraber başlık ve kapakta bulunan görseller hakkında konuşulduktan sonra öğrenci ve yardımcısı metni sesli bir biçimde okurlar. Okuma esnasında eğer öğrenci bazı yerleri tek başına okumak isterse ona izin verilmelidir. Yalnız çocuğun zorlandığı yerlerde, birkaç saniyelik de olsa duraksama yapması hâlinde yardımcı, ivedilikle müdahale ederek okuma işini devam ettirmelidir. Yardımcı, hızını çocuğa göre düzenlemeli ve ona olumlu geribildirim vermelidir. Ayrıca yardım edilen öğrenciye yaklaşım yapıcı olmalıdır (Akyol, 2014).

1.3.5. Paylaşarak Okuma

Metnin kimi kısımlarının öğrenci ve öğretmen tarafından pay edilerek okunmasını temel alan stratejidir. Bu strateji uygulanırken öğrenci-öğretmen ve öğrenci-öğrenci arasında yoğun bir etkileşim sağlanır. Öğrenciler bu strateji sayesinde motive olur, cesaretlenir ve etkin katılım gösterirler (Güneş, 2007).

Paylaşarak okuma stratejisi, çocuklara metnin bir kısmında bile olsa kendi başına okuma imkânı verdiği için hem öğrencinin metne karşı ilgisinin artmasına hem de başarıya duygusunu hissetmesini sağlar (McLoughlin 2010'dan akt.: Uzunkol, 2013).

1.3.6. Kelime Tekrar Tekniği

Kelime tekrar tekniği stratejisi uygulanırken metinde hatalı seslendirilen sözcükler tekrar tekrar okunur (Yılmaz, 2008b). Bu stratejinin en önemli faydalarından biri, yapılan hatanın bir an önce düzeltilmesine ve metnin daha doğru olarak okunmasına imkân vermesidir. Bu stratejide, öncelikle öğrenci metni okur, öğretmen takip eder. Metnin okunmasının ardından hatalı bir şekilde okunan sözcükler öğretmen tarafından daha önceden hazırlanmış olan kartlara yazılır ve öğretmen öğrenciden metni tekrar okumasını ister. Doğru okunabilen sözcükler kaldırılırken hatalı okunan sözcükler tekrar okutulmak için saklanır (Uzunkol, 2013).

1.3.7. Koro Okuma

Richek ve diğerlerine (2002) göre koro okuma, bir grup öğrencinin okudukları metnin bir kısmını ya da tamamını hep birlikte okumaları ile gerçekleşen akıcı okuma stratejisidir (Akt.: Kaman, 2012: 24).

Koro okuma stratejisi akıcı okumayı geliştirmesinin yanında iyi ve zayıf okuyucuyu da bir araya getirmesiyle bilinir. Öğretmen okuma gücünü çeken öğrencilere yarar sağlama amacıyla her gün bir şiiri birkaç kez okutturabilir (Akyol, 2013). Bu okuma stratejisinde bir öğrenci grubu, parçayı hep birlikte sesli

bir şekilde okur. Öğrenciler metnin tamamını beraber okur veya farklı gruplar oluşturularak paylaşım yapılabilir. Öğrenciler koro hâlinde okumayı eğlenceli bulduklarından okuma çalışması yapmak için istekli olurlar. Düşük başarıya sahip öğrencilerin de özgüvenleri artar ve bu öğrenciler, katılım konusunda arzulu olurlar. Çünkü bu etkinlik, onların prova yapmalarına imkân vererek anlamlı bir okuma gerçekleştirmelerini sağlar. Koro okuma stratejisi özellikle şiir gibi ritim ve hece uyumu olan prozodik özelliklerin öne çıktığı türlerde uygulanabilir.

1.4. Akıcı Okuma ve Okuduğunu Anlama

Okuma etkinliği duyu organlarımızdan biri olan göz kaslarının yazılı semboller üzerinde hareket etmesi ile başlayan duyu organları tarafından algılanan yazılı sembollerin beynimizdeki bilgilerle karşılaştırılarak anlamlandırılmasıyla devam eden bir süreçtir (İnce, 2012).

Okuma ve anlama becerileri gerçekte birbirlerine sebep–sonuç ilgisi ile bağlıdır. Anlama, metinle okuyucuya aktarılmak isteneni doğru olarak algılamak ve yorumlamaktır. Öyleyse, okuma bir anlama sürecidir (Palavuzlar, 2009). İnsan anlamak için okur ve okuduğunu da anlamak ister (Demirel, 1990: 68). Okuma faaliyetinin vermek istediği iletiler, aktardığı bilgiler, doğrudan ya da dolaylı olarak ortaya koyduğu tezler okuyucu tarafından anlaşılabilirliği ölçüde değer kazanır (Aydın, 2017).

Anlama, okumanın ilkelerinden biri sayılır ve anlama içeriği kavramaya yönelik bir süreçtir. İyi okuyucular aktif, okuduklarından anlam çıkaran, metinde yer alan düşünceleri genişleten bireylerdir. Kelime bilgileri ve hâkim oldukları metin yapısı sayesinde okuduklarını anlamlandırma da zorluk çekmezler ve kelimeleri hızlıca tanıyabilirler (Yılmaz, 2006). Anlama, okul öncesi dönemde dinleme ile ilkökul döneminde ise okuma vasıtasıyla geliştirilebilir (Toker, 2006).

Akıcı okuma ise, okunan metnin konuşurcasına uygun vurgu, tonlama ve prozodik özellikler ile okunması olarak tanımlanır (Hudson, Lane ve Pullen, 2005). Bir başka deyişle okumada akıcılık, materyalin işaret ettiği anlamı kolayca yakalamak için çabuk kelime tanıma, cümleleri ve uzun paragrafları okuma yeteneğidir (Yılmaz, 2006).

Akıcı okuma, anlama ve nitelikli okuma için vazgeçilmez bir beceridir. Bireyin bu beceriye sahip olması ona okul yıllarından itibaren gittikçe gelişen bir altyapı ve birikim sağlamaktadır (Stanovich, 1986'dan akt.: Keskin, 2012: 71). Bireyin enerjisini, anlamaya yönlendirmesi hususunda akıcı okuma becerisini kazanması son derece gereklidir.

Okuma akıcılığı ve okuduğunu anlama arasındaki ilişkiye bakıldığında araştırmalar, okuma akıcılığının okuduğunu anlamaya pozitif bir katkı yaptığını göstermektedir (Yamaç ve Çeliktürk, 2018). Buna göre okuduğunu anlamakta güçlük çeken ve metinler arası anlam ilişkilerini kavramakta zorlanan bireyler, diğer zihinsel becerileri geliştirmede de zorluk çekerler. Okuma ve anlama güçlükleri akademik başarı, okula yönelik tutum ve öğrenme süreçlerinin tümünde dolaylı ya da doğrudan olmak üzere olumsuz etkileri olduğu bilinmektedir (Akyol ve Dündar, 2014).

Buradan da anlaşılacağı gibi yavaş okuyan bir birey metni anlamaya çalışmak yerine enerjisini kelimeleri tanıyarak seslendirmek için harcar. Bu esnada okumanın asıl gayesinden uzaklaşarak anlamaya önem veremez. Çünkü anlayabilmesi için metni akıcı bir biçimde takılmadan okuyabilmesi gerekir. Çok yavaş okuyan bir kişinin, genel olarak uzun cümlelerde, cümle sonuna geldiğinde cümlenin başını unutmaması da olağandır. Akıcı okuma güçlüğü yaşayan kişilerin böyle uzun ve karmaşık cümlelerden oluşan metinleri okuyup anlamaları güçtür. Bu da onların akademik yönden başarısız olma sebeplerinden kabul edilir (Bilge, 2015).

Akıcı okuma sürecinde şimdiye kadar yapılan tanımların ortak sonucu olarak dikkate daha fazla önem verilmekte ve okuyucu için, kelime çözümleme yerine anlama amacıyla kullanılması gereken bir unsur olduğu üzerinde durulmaktadır. Dikkatin kelimeyi seslendirme noktasından çıkıp okuduğunu anlamaya doğru yer değiştirmesi okuyucuya daha nitelikli anlama olarak yansımaktadır (Keskin, 2012: 21).

Okuduğunu anlama zorluklarına sebep olan çevresel faktörler irdelendiğinde; ailenin okuma çalışmalarına destek olmaması, okumaya uygun ortamı oluşturmaması, aile içindeki iletişimsizlik ve yaşanan kültürel çevredeki dilin niteliği bu nedenlerden sayılabilir (Kocaarslan, 2013).

1.5. 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda Akıcı Okumanın Yeri

2018 yılında güncellenen Türkçe Dersi Öğretim Programı incelendiğinde ilkokuldan başlayarak ortaokulun sonuna kadar (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8. sınıf) akıcı okuma becerisine özel bir önem verildiği ve bu beceriye ilişkin çok sayıda kazanıma yer verildiği gözlenmektedir.

Akıcı okumaya ilişkin farklı sınıf düzeylerine ait kazanımlar aşağıda listelenmiştir:

1. Sınıf Türkçe dersi akıcı okuma ile ilgili kazanımlar:

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

2. Sınıf Türkçe dersi akıcı okuma ile ilgili kazanımlar:

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

3. Sınıf Türkçe dersi akıcı okuma ile ilgili kazanımlar:

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

4. Sınıf Türkçe dersi akıcı okuma ile ilgili kazanımlar:

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

5. Sınıf Türkçe dersi akıcı okuma ile ilgili kazanımlar:

- Noktalama işaretlerine dikkat ederek sesli ve sessiz okur.
- Metni türün özelliklerine uygun şekilde okur.
- Farklı yazı karakterleri ile yazılmış yazıları okur.
- Okuma stratejilerini uygular.

6. Sınıf Türkçe dersi akıcı okuma ile ilgili kazanımlar:

- Noktalama işaretlerine dikkat ederek sesli ve sessiz okur.
- Metni türün özelliklerine uygun şekilde okur.
- Farklı yazı karakterleri ile yazılmış yazıları okur.
- Okuma stratejilerini uygular.

7. Sınıf Türkçe dersi akıcı okuma ile ilgili kazanımlar:

- Noktalama işaretlerine dikkat ederek sesli ve sessiz okur.
- Metni türün özelliklerine uygun şekilde okur.
- Farklı yazı karakterleri ile yazılmış yazıları okur.
- Okuma stratejilerini uygular.

8. Sınıf Türkçe dersi akıcı okuma ile ilgili kazanımlar:

- Noktalama işaretlerine dikkat ederek sesli ve sessiz okur.
- Metni türün özelliklerine uygun şekilde okur.
- Farklı yazı karakterleri ile yazılmış yazıları okur.
- Okuma stratejilerini uygular (MEB, 2018).

İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (2018) yer alan akıcı okuma kazanımları incelendiğinde akıcı okuma bileşenlerinin üzerinde yeterince durulmadığı görülmektedir. Oysaki doğru okuma, prozodi, anlama ve kelime

tanımının otomatikleşmesi akıcı okumanın temel bileşenleridir. Sınıf düzeylerine göre kazanımların dağılımı ve hiyerarşisi incelendiğinde bu belirsizlik göze çarpmaktadır.

Kazanımlar içerisinde her sınıf düzeyinde yer verilen “*Vurgu, tonlama ve telaffuza dikkat ederek okur.*” ile “*Noktalama işaretlerine dikkat ederek okur.*” ifadeleri prozodiyi içermektedir. “*Okuma stratejilerine uygun okur.*” kazanımında ifade edilen okuma stratejileri kavramı ise Alanyazında yer alan akıcı okuma stratejilerinden tamamen farklıdır. Mevcut programda akıcı okuma üst başlığı altında yer verilen okuma stratejileri şunlardır: göz atarak, özetleyerek, not alarak, işaretleyerek, tahmin ederek, soru sorarak, ezberleyerek, tartışarak ve eleştirerek okuma, sesli ve sesiz okuma, okuma tiyatrosu, hızlı okuma, söz korusu, grup hâlinde okuma. Bu yöntem ve teknikler, alanyazında belirtilen akıcı okuma stratejilerinden farklıdır. Bu yöntem ve teknikler içerisinde sadece okuma tiyatrosu, söz korusu ve grup hâlinde okuma gibi yöntem ve teknikler akıcı okuma stratejilerinden okuyucu tiyatroları, paylaşarak okuma, eşli okuma ve koro okuma ile ilişkilendirilebilir. Bunun dışındaki yöntem ve tekniklerin akıcı okumayla bir ilgisi yoktur.

Bunun yanı sıra tüm sınıf düzeylerinde tekrarlanan “*Farklı yazı karakterleri ile yazılmış yazıları okur.*” kazanımının da akıcı okuma ile bir ilgisi bulunmamaktadır.

1.6. Okuma Motivasyonu

Motivasyonun tek bir tanımı üzerinde uzlaşmak zor olduğundan birçok tanımı yapılmıştır. Bu tanımların ortak yönleri irdelendiğinde; motivasyonun bireyi harekete geçiren, güdüleyen, sevk eden itici bir güç oluşu ön plana çıkmaktadır. Motivasyonun oluşması için davranışların uyarılması, seçimi, yönlendirilmesi ve devamı için itici bir güç gerekmektedir (Biehler ve Snowman, 1997’den Akt.: İleri, 2011).

Fransızca kökenli olan bu kavrama ilişkin Türk Dil Kurumu (2011) “*isteklendirme*” ve “*güdüleme işi*” tanımlarını kullanmıştır. Motivasyon kavramı

için bir şeyi sevdirmek tanımı yeterli olmayabilir. Sevdirmenin yanında bu ilgiyi sürekli ya da sürdürülebilir kılmak gerekir (İleri, 2011).

İlgili alanyazın incelendiğinde görülmektedir ki motivasyonun insan için önemi, yakıtın otomobil için önemine benzer. Motivasyon bireyi harekete geçiren itici güçtür. Öğrenme açısından bakıldığında motivasyon, öğrencinin öğrenmek için duyduğu istek ya da gösterdiği çaba olarak tanımlanabilir (Yıldız, 2010). Eğitim ortamında bireyler, bir duruma motive olduklarında istenen tepkilerde bulunmakta ve yeni bir öğrenme oluşturmaktadırlar (Karahan, 2015).

Okuma motivasyonu, insanların okumaya yönelik isteklerini ölçen, onların okuma davranışlarının sürekliliğini sağlayan ve okumaya dönük eksiklerini ortaya koymayı hedefleyen bir kavramdır (Aydemir ve Öztürk, 2013). Guthrie ve Wigfield (2000) okuma motivasyonunu, “*okuma süreçlerini, etkileyen bireysel hedefler*” olarak tanımlamıştır (Akt.: Yıldız, 2013).

Wang ve Guthrie'ye (2004) göre okumada motivasyon kavramı, içsel ve dışsal motivasyon olarak iki yapıda incelenmelidir. İçsel motivasyon merak, bağlanma, zor metinleri tercih etmeyi içerirken; dışsal motivasyon tanınma, not alma, sosyal, rekabet ve uyum olmak üzere beş alt öge içermektedir. Wigfield ve Guthrie'ye (1997) göre ise okuma motivasyonu öz yeterlik, içsel-dışsal motivasyon, değer, başarı hedefleri ve okumada sosyal motivasyon gibi boyutlardan oluşmaktadır (Akt.: Yıldız ve Akyol, 2011)

Okumada içsel motivasyonu merak, ilgi ve hırs gibi okuma motivasyonu boyutları; dışsal motivasyonu ise tanınma, not alma, uyum ve sosyallik gibi boyutlar oluşturmaktadır (Guthrie vd. 1999: 234'ten Akt.: Bozkurt ve Memiş, 2014).

Motivasyon kavramı okumada başarılı olmak için son derece önemlidir. Bazı bilim insanları, öğrencilerin okuma becerilerinin geliştirilmesiyle birlikte okuma motivasyonlarının da artacağını düşünmektedirler. Motivasyonu artan okuyucular ise daha fazla okuma çalışmasına katılacak ve buna bağlı olarak kelime tanıma düzeyi ile okuma akıcılığı artacak, okuduğunu anlama düzeyleri de gelişme gösterecektir (Akyol ve Dünder, 2014).

Okuma becerisinin ve alışkanlığının küçük yaşlardan itibaren kazandırılması için motivasyonun da sağlanması gereklidir. Okuma motivasyonunu

düşüren sebeplerin daha çok içsel olduğu söylenebilir. Bir başka deyişle, kitapların ilgi çekmemesi okuma motivasyonunu düşüren bir neden olabilirken; tanınma, sosyal, rekabet ve uyum gibi faktörlerin okuma motivasyonunu olumsuz etkilemeyeceği söylenebilir. İlgi olmadığında ise öğrenci ifadelerinde belirtildiği gibi kitap okumanın sıkıcı olması kaçınılmaz olmaktadır (Yılmaz ve Çalışkan, 2017).



İKİNCİ BÖLÜM

2. Alanyazın İncelemesi

Bu bölümde akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerileri ile okuma motivasyonu hakkındaki alanyazın incelenmiştir.

2.1. Akıcı Okuma ve Okuduğunu Anlama Becerileri ile ilgili Çalışmalar

Rasinski ve diğerleri (1994) kendilerinin geliştirdiği Akıcılığı Geliştirme Dersi'ni ikinci sınıflar üzerinde uygulamışlardır. Akıcılığı geliştirme dersi 10-15 dakika arasında ve 50-150 kelimelik metinlerle uygulanabilen ve tekrarlara yer verilen bir çalışmadır. Öntest-sontest kontrol gruplu yarı deneysel model olarak yapılan çalışmada, uygulama 2 hafta sürmüş ve öğretmen hem model okuyucu hem de dersin uygulayıcısı olarak görev almıştır. Uygulamada deney grubu 2. sınıf öğrencilerinin okuma hızında ilerleme görülmüştür. Bu çalışma, tekrarlı okumanın ve aynı zamanda da model alınarak yapılan okuma etkinliklerinin kısa sürede, okuma hızını artırıcı bir unsur olduğunu ortaya koymuştur.

Bryant vd. (2000) 60 altıncı sınıf öğrencisi üzerinde; tekrarlı okuma, işbirlikli stratejik okuma ve kelime tanıma gibi temel stratejilerin birleşimi ile oluşturulmuş karma bir öğretim etkinliği yürütmüşlerdir. Çalışma, grubun okuma çıktılarını geliştirmeye yönelik olarak dört ay boyunca sürdürülmüştür. Çalışma sonunda, gruplarda sesli akıcı okuma ve doğru okuma becerilerinin geliştiği gözlenmiştir. Düşük okuma başarısına sahip öğrencilerin bazılarında hiç ilerleme gözlenmemiştir.

Therrien ve Hughes (2008), 2 ve 3. sınıflardan seçtiği ve öğrenme güçlüğü yaşayan 32 öğrenci ile yaptığı bir araştırmada öğrencilere tekrarlı okuma ve soru üretme yöntemlerini uygulamıştır. Çalışmanın sonucunda tekrarlı okuma yapanların soru üretme grubundaki öğrencilere göre okuma ve anlama becerilerinde bir artış görülmüştür. Ayrıca tekrarlı okuma yapan grubun okuma hızında da bir ilerleme kaydedilmiştir.

Yılmaz ve Köksal (2008) çalışmalarında, “İlkokul 3. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesine, tekrarlı okuma stratejisinin etkisi var mıdır?” sorusunu araştırmayı amaçlamışlardır. Araştırma, amacına uygun şekilde seçilen 4 öğrenci ile birlikte yürütülmüştür. Uygulama sonunda elde edilen verilere göre tekrarlı okuma stratejisinin öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinde artış sağladığı tespit edilmiştir.

Baker (2008), “Anlamli okuma ile akıcı okuma arasında bir ilişki var mıdır?” sorusuna cevap aradığı çalışmasında örneklem olarak eğitim düzeyi düşük olan okullardan 1. , 2. ve 3. sınıfta öğrenim gören öğrenciler üzerinde çalışmıştır. Çalışmada sesli okuma etkinliklerinin okuma akıcılığını ve okuduğunu anlama düzeyini arttırdığı sonucuna ulaşmıştır.

Yılmaz (2008b), yaptığı çalışmada ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinden araştırma amacına uygun bir şekilde belirlenen bir öğrencinin sesli okuma hatalarını gidermede, okuduğunu anlama becerilerini geliştirmede ve akıcı okuma becerilerini geliştirmede ‘kelime tekrar tekniğinin’ etkisini incelemiştir. Öğrencinin okuma hatalarını ve okuduğunu anlama düzeyini hata analizi envanteri uygulayarak belirlemiştir. Kelime tekrar tekniği ile hazırlanmış iki buçuk aylık bir öğretim sürecinin sonunda öğrencinin okuma düzeyinin giderek arttığı gözlenmiştir. Buna ek olarak akıcı okuma becerilerinin geliştiği ve okuma hatalarında dikkate değer ölçüde azalma olduğu gözlemlenmiştir.

Sidekli (2010) araştırmasında ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma ile okuduğunu anlama güçlüklerini gidermeyi amaç edinmiştir. Bu amaçla 2006-2007 eğitim-öğretim yılında Ankara’da bir ilkokulda okuduğunu anlama güçlüğü çeken 4. sınıftaki 4 öğrenciyle araştırma yapılmıştır. Bu süreçte akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerisine yönelik testler yapılmış, öğrencilerin hataları sebepleri ile birlikte incelenmiştir. Bu hataların giderilmesine yönelik uygulamalar sonucunda elde edilen verilere göre öğrencilerin sesli okuma, akıcı okuma ve okuduğunu anlama hatalarının azaldığı ortaya konmuştur.

Keskin (2012); eşli okuma, koro okuma ve yapılandırılmış akıcı okuma stratejilerinin ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin akıcı okuma becerileri üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırmacı, çalışmasını örneklem seçimine dâhil edilen öğrenciler arasından doğru okuma, okuma hızı, okuduğunu anlama ve

prozodik okuma becerileri yönünden endişe düzeyinde kalan 39 öğrenci ile yürütmüştür. Araştırma verileri analiz edildiğinde; eşli okuma yönteminin öğrencilerin okuma hızı ve doğru okuma becerilerinde; koro okuma ile yapılandırılmış okuma yöntemlerinin de okuma hızı, doğru okuma ve prozodi becerilerinde etkili olduğu görülmüştür. Araştırma sonuçlarına göre, okuma hızını ve prozodik okumayı geliştirmede en etkili yöntemin yapılandırılmış okuma; doğru okumayı geliştirmede en etkili yöntemin eşli okuma yöntemi olduğu tespit edilmiştir.

Baştuğ (2012), yaptığı çalışmada ilkokul (2-5 arası sınıflar) öğrencilerinin akıcı okuma becerileri ile okuduğunu anlama ve yazma becerileri arasında bir ilişki olup olmadığını incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma verileri analiz edildiğinde görülmektedir ki ilkokul öğrencilerinin akıcı okuma becerileri (doğru okuma, okuma hızı ve prozodi) ile okuduğunu anlama ve yazma becerilerine ait başarıları çoğunlukla düşüktür. Öğrencilerin akıcı okuma becerileri ve okuduklarını anlama düzeyleri cinsiyet faktörüne göre farklılık göstermemiştir. Diğer yönden araştırmada sosyo-ekonomik seviyesi yüksek olan öğrencilerin bu beceriler yönünden başarılarının da yüksek çıktığı bulgulanmıştır. Buna paralel olarak öğrencilerin akıcı okuma (doğru okuma hariç) ve okuduğunu anlama becerilerinin sınıf düzeyine göre arttığı, sosyo-ekonomik seviyesi yüksek olan öğrenciler lehine anlamlı olarak farklılaştığı görülmüştür.

Kaman (2012) çalışmasını ilkokul üçüncü sınıf öğrencilerinin, okuma seviyelerini yükseltmede tekrarlı okuma stratejisinin etkisini belirlemek amacıyla yapmıştır. Araştırmalardan edinilen verilere göre tekrarlı okuma sayesinde öğrencilerin okuma düzeyi artış göstermiş, okuma esnasında yapılan hataların da azaldığı saptanmıştır.

Baştuğ ve Keskin (2012) yapmış oldukları araştırmada “beşinci sınıf öğrencilerinin akıcı okuma becerileri ile anlama düzeyleri (basit düzey ve çıkarımsal düzey) arasında bir ilişki var mıdır?” sorusuna cevap aramışlardır. Elde edilen bulgulara bakıldığında akıcı okuma becerileri ile okuduğunu anlama arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğu görülmüştür. Bununla birlikte akıcı okuma becerileri ile basit anlama arasında çıkarımsal anlamaya göre daha yüksek ilişkiler tespit edilmiştir. Bundan farklı olarak araştırmada yer alan öğrencilerin cinsiyet ve sosyo-

ekonomik seviye faktörleri akıcı okuma becerileri ile anlama seviyeleri bakımından kıyaslanmıştır. Bu kıyas neticesinde öğrencilerin akıcı okuma becerilerinde ve anlama düzeylerinde cinsiyet açısından istatistiki yönden anlamlı farklılık bulunamamıştır. Sosyo-ekonomik seviye faktörüne ait kıyaslamalarda ise sosyo-ekonomik seviyesi yüksek olan öğrencilerin, düşük olan öğrencilere oranla akıcı okuma becerileri ve anlama seviyelerine ilişkin puanlarının daha yüksek çıktığı kaydedilmiştir. Bu veriler sosyo-ekonomik bakımdan avantajlı durumda olan bireylerin, akıcı okuma ve okuduğunu anlamada daha başarılı olduğunu ortaya koymuştur.

Duran ve Sezgin (2012) akıcı okuma stratejilerinden yankılayıcı okumanın okuma güçlüğüne aşılmasına etkisini araştırmak amacıyla gerçekleştirdiği çalışmasını bir ilkökul dördüncü sınıf öğrencisi ile eylem araştırması yöntemini kullanarak yapmıştır. Uygulama sonunda yankılayıcı okuma sayesinde öğrencinin, sesli okuma hataları %57 oranında azalırken; kelime tanıma yüzdesi, %90'dan %98'e yükselmiş, anlama düzeyi ise %15'ten %85 gibi yüksek bir rakama çıkmıştır. Verilerden hareketle öğrencinin sesli okuma becerisinde de dikkate değer gelişmeler kaydedildiği söylenebilir. Çalışma öncesi ve sonrası verilere göz atıldığında, yankılayıcı okuma stratejisinin uygulanmasından sonra; öğrencinin kelime tanıma, anlama ve sesli okuma becerisinde fark edilir düzeyde gelişme olduğu saptanmıştır.

Uzunkol (2013), okuma güçlüğü yaşayan bir ilkökul üçüncü sınıf öğrencisinin okuma esnasında yaptığı hataların belirlenmesi ve bu hataların giderilmesi amacıyla bazı çalışmalar yapmıştır. Çalışmasında kelime tekrar, eko okuma, tekrarlı okuma, paylaşarak okuma, eşli okuma stratejilerini kullanmıştır. Uygulama öncesinde yapılan seviye belirleme etkinliğinde öğrencinin heceleyerek ve yavaşça okuduğu, okuma düzeyinin endişe düzeyinde olduğu gözlenmiştir. Uygulama sonucunda, öğrencinin kelime tanıma seviyesi %94 oranına, okuduğunu anlama seviyesi ise %83 oranına yükselmiştir.

Başaran (2013) "Okuduğunu Anlamanın Bir Göstergesi Olarak Akıcı Okuma" başlıklı çalışmasında, ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıkları, koşulları, durumları ile okuduğunu anlama arasındaki ilişkilerini incelemiştir. Araştırmanın bulguları akıcı okumanın, okuduğunu anlama ile

ilişkinin yüksek düzeyde olduğunu ortaya koymuştur. Bulgular ayrıca okuma hızı ve anlama arasında zayıf bir korelasyon olduğunu ortaya çıkarmıştır.

Akyol (2014) çalışmasında, yapılandırılmış akıcı okuma yönteminin ilkököl üçüncü sınıfta öğrenim gören öğrencilerin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerileri üzerindeki etkisini belirlemeyi amaç edinmiştir. Bu doğrultuda yarı deneysel bir çalışma yapmıştır. Çalışma verileri analiz edildiğinde yapılandırılmış okuma etkinliklerinin öğrencilerin doğru okuma, prozodik okuma ve okuduğunu anlama becerilerini geliştirmede etkili bir yöntem olduğu görülmüştür.

Bilge (2015), çalışmasında ortaokul (5, 6, 7 ve. 8. sınıf) öğrencilerinin akıcı okuma becerilerine sahip olma düzeylerini ve öğrencilerin akıcı okuma becerilerinin çeşitli değişkenlerle ilişkisi belirlemeyi amaç edinmiştir. Araştırmanın sonucuna göre okuma hızı daha iyi olan öğrencilerin doğru okuma yüzdeleri de daha iyidir.

Kaçar (2015) araştırmasında, hızlı okuma eğitiminin ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerine ve okumaya ilişkin tutumlarına etkisini incelemeyi amaç edinmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu özel bir ilköğretim okulunun iki sınıfında öğrenim gören 44 yedinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Yapılan istatistiksel çalışmalar sonucunda hızlı okuma tekniklerinin öğrencilerin okuma hızlarını ve okuduğunu anlama düzeylerini olumlu yönde etkilediği gözlemlenmiştir. Fakat yine hızlı okuma tekniklerinin öğrencilerin okuma tutumlarına olumlu bir etkisi olduğu tespit edilememiştir.

İşcan ve Coşkun (2016) araştırmalarında, hafif düzeyde zihinsel yetersizlik çeken bir özel eğitim beşinci sınıf öğrencisine akıcı okuma stratejilerinden oluşan bir uygulama yapmışlardır. Bu uygulamada akıcı okuma stratejilerinin öğrencinin akıcı okuma ve anlama düzeyine etkisini belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırma boyunca eşli okuma ve eko okuma stratejileri kullanılmıştır. Araştırma esnasında uygulanan akıcı okuma stratejilerinin öğrencinin akıcı okuma ve anlama düzeyine etkisi, okuma sırasında yaptığı hatalar ile metin anlama sorularından alınan yanıtlar ‘Yanlış Analiz Envanteri’ yoluyla belirlenmiştir. Araştırma sonunda akıcı okuma stratejileri sayesinde öğrencinin okuma hatalarının azaldığı ve okuma anlama düzeyinin de arttığı bulgulanmıştır.

Akyol ve Kodan (2016) okuma güçlüğü çeken bir ilkokul dördüncü sınıf öğrencisiyle okuma güçlüğü'nün giderilmesinde akıcı okuma stratejilerinin (tekrarlı, yankılayıcı, eşli okuma) etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonucunda okuma esnasında kullanılan akıcı okuma stratejilerinin öğrencinin okuma seviyesini geliştirmede ve okuma güçlüklerini gidermede etkili olduğu bulgulanmıştır.

Pircioğlu (2016) çalışmasında günlük yaşamda başka bir dil ile iletişim kurup, ölçünlü Türkiye Türkçesini okulda öğrenen çocukların okuma sırasında yaptıkları hatalarını azaltmayı ve okuduklarını anlama düzeylerini geliştirmeyi amaçlamaktadır. Çalışma sonucunda ölçünlü Türkiye Türkçesini okulda öğrenen ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin sesli okuma hatalarını düzeltmede ve okuduklarını anlamalarını sağlamada tekrarlı okuma yaklaşımının faydalı olduğu tespit edilmiştir.

Arabacı (2017) çalışmasında; 4. sınıfa devam eden, öğrenme güçlüğü olan ve olmayan öğrencilerin okuma akıcılığı (okuma hızı, doğru okuma ve prozodi becerileri) ve okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişkiyi incelenmiştir. Araştırmanın bulgularına bakıldığında, öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin aynı becerilerde elde ettikleri puanların, normal gelişim gösteren öğrencilerin doğru okuma, hız, prozodi, okuduğunu anlamada elde ettikleri puanlara göre anlamlı olarak düşük olduğu görülmüştür. Akıcılık ve anlama arasındaki ilişkiler incelendiğinde ise öğrenme güçlüğü olan öğrencilerde hız ile okuduğunu anlama arasında, normal gelişim gösteren öğrencilerde ise prozodi ile okuduğunu anlama arasında orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

2.2. Okuma Motivasyonu ile ilgili Çalışmalar

Sancı (2002) araştırmasında, ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin sosyal, ekonomik ve kültürel durumlarının onların okuma motivasyonlarına etkisini incelemiştir. Alt gruba dâhil olan öğrencilerin okuma motivasyonları üst ve orta gruba dâhil olan öğrencilere göre daha düşük çıkmıştır. Sosyo-ekonomik ve kültürel açıdan alt gruba dâhil öğrencilerin okuma motivasyonlarının yükseltilmesi için

buldukları çevrenin düzeltilmesi ve okudukları okullarda öğrencilerin okumaya yöneltmek üzere tedbirler alınması gerektiği sonuçlarına ulaşmıştır.

Yıldız (2010) araştırmasında ilköğretim 5. sınıflarda öğrenim gören öğrencilerin okuduğunu anlama, okuma motivasyonu ve okuma alışkanlığı arasındaki ilişkileri açıklamaya çalışmıştır. Öğrencilere sınıf düzeyine uygun bir metin sesli okutturularak öğrencilerin okuma esnasında yapılan hatalar ve kelime tanıma düzeyleri hesaplanmıştır. Okuma motivasyonları ise Okuma Motivasyonu Ölçeği ile hesaplanmıştır. Uygulamanın diğer bir ayağı olan prozodik okuma becerisi ise Çok Boyutlu Akıcılık Ölçeği ile ölçülmüştür. Araştırmanın sonucuna göre okuduğunu anlamada sadece bilişsel süreçler değil, motivasyon süreçlerinin de etkili olduğu bu bağlamda okuma motivasyonunun akıcı okumayı, okuduğunu anlamayı ve akademik başarıyı anlamlı şekilde etkilediği ortaya konmuştur.

Paige (2011) tarafından koro okumanın farklı bir uygulaması olan ‘tam sınıf koro okuma’ çalışması alt sosyo-ekonomik düzeyde ve Afro-Amerikan öğrencilerin çoğunlukta olduğu bir okulda uygulanmıştır. Haftanın dört günü sürdürülen çalışma sonunda, öğrencilerin okuma motivasyonlarının arttığı ve okuma becerilerinde gelişmeler sağlandığı görülmüştür.

İleri (2011) araştırmasında ekrandan okumanın okuduğunu anlama ve okuma motivasyonuna etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. 5. sınıf öğrencileriyle yürütülen araştırma sonuçlarına göre bilgisayar ekranından okuma yapan grubun basılı materyalden okuma yapan gruba göre anlama düzeyinin anlamlı bir şekilde yüksek çıktığı fakat okuma motivasyonlarında değişme olmadığı ortaya konmuştur.

Yıldız ve Akyol (2011) yaptıkları çalışmada içsel ve dışsal okuma motivasyonunun okuduğunu anlamayı ve okuma alışkanlığını etkileme durumunu test etmişlerdir. İlişkisel tarama modeli olarak yürütülen çalışmada içsel motivasyonun okuduğunu anlamayı olumlu yönde etkilediği; rekabet faktörü hariç dışsal motivasyonun ise olumsuz yönde etkilediğini sonucuna ulaşmıştır. Öğrencilerin okuma alışkanlıklarının ise okuduğunu anlama becerilerine doğrudan bir etkisinin olmadığı saptanmıştır.

Yıldız (2013) çalışmasında “Okuma motivasyonu, akıcı okuma ve okuduğunu anlama akademik başarıyı ne düzeyde etkiler?” sorusuna cevap bulmayı amaçlamıştır. İlişkisel tarama modeli kapsamında yapılan araştırma beşinci sınıfta

öğrenim gören 135 öğrenci ile yürütülmüştür. Çalışma verileri okuma motivasyonu, akıcı okuma ve okuduğunu anlamının beşinci sınıf öğrencilerinin akademik başarılarındaki değişimin %61'ini açıkladığını ortaya koymuştur. Bu veriye göre öğrencilerin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin dolaylı olarak da akademik başarılarının geliştirilmesi için okuma motivasyonunun artırılması gerekmektedir.

Bozkurt ve Memiş (2013) yaptıkları çalışmada, beşinci sınıf öğrencilerinin üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalığı ile okuma motivasyonlarını incelemiş ve okuma düzeyleri ile ilişkisini tespit etmeyi amaçlamıştır. Araştırma sonuçlarına göre okuma düzeyleri ile üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalığı arasında orta, okuma motivasyonu alt boyutları arasında düşük düzeyde bir ilişki tespit edilmiştir.

Yıldız (2013) çalışmasında ilköğretim 3, 4 ve 5. sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik içsel ve dışsal motivasyonlarının cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkenlerinden etkilenme durumunu araştırmıştır. Araştırma sonuçları, dışsal motivasyonun kız öğrencilerin okuma eğilimlerinde erkek öğrencilere göre daha etkili olduğunu ve sınıf düzeyi arttıkça okumaya yönelik içsel ve dışsal motivasyonun azaldığını ortaya koymuştur.

Katrancı (2014) çalışmasında ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin kitap okuma motivasyonu düzeylerini belirlemeyi amaçlamıştır. Çalışma sonuçlarına göre öğrencilerin kitap okuma motivasyonlarının orta düzeyde olduğu, kız öğrencilerin motivasyonları erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu bulgulanmıştır. Ayrıca anne baba öğrenim düzeyinin ve bir kitaplığa sahip olmalarının okuma motivasyonu üzerinde olumlu yönde etkili olduğu gözlenmiştir.

Karahan (2015), çalışmasında 5. ve 6. sınıf öğrencilerinin okumaya ilişkin tutum ve motivasyonları ile okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. İlişkisel tarama modeli kullanılan çalışmadan çıkan sonuçlara göre okumaya ilişkin tutumun, okuduğunu anlama becerisi üzerinde bir etkisi olmadığı, okuma motivasyonunun ise okuduğunu anlama becerisi üzerinde olumlu etki yaptığı saptanmıştır.

Sezgin (2015), Türkçe dersinde kavram odaklı okuma öğretiminin okuma motivasyonu ve anlamaya etkisini incelemiştir. İlkokul 4. sınıf öğrencileri ile yürütülen çalışmada yarı deneysel desen kullanılmıştır. Araştırma sonucunda

son test puanlarının deney grubu lehine anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiş olup deney grubu öğrencilerinin kavram odaklı okuma öğretiminin uygulanmasına dair olumlu görüşler bildirdiği bulgulanmıştır.

Kurnaz ve Yıldız (2015) araştırmalarında ortaokul öğrencilerinin okuma motivasyonlarını çeşitli açılardan incelemeyi amaçlamışlardır. Okuma motivasyonunda öğrencilerin sınıf düzeyleri, akademik başarıları, cinsiyetleri, okudukları kitap sayıları, internet kullanmaları ve ailelerinin evde kitap okumaları gibi değişkenler açısından anlamlı farklılıklar ortaya konmuştur. Bu doğrultuda internet kullanan, çok sayıda kitap okuyan ailelerin ve akademik başarıları yüksek öğrencilerin okuma motivasyonlarının yüksek olduğu görülmüştür.

Okur (2017) araştırmasında ilkokul 4. Sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonu ve okur öz algılarını çeşitlik değişkenler açısından incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonucunda elde edilen verilere göre öğrencilerin okur öz algı seviyeleri ile içsel ve dışsal motivasyon seviyeleri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki saptanmıştır.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, uygulama süreci ve veri analizinden bahsedilmiştir.

3.1. Araştırma Modeli

Araştırmada akıcı okuma stratejilerinin 4. sınıf Türkçe derslerinde öğrencilerin okuduğunu anlama becerisi ve okuma motivasyonları üzerindeki etkisini ve akıcı okuma stratejilerine yönelik görüşlerini tespit etmek için “*araştırmacının nitel ve nicel araştırma tekniklerini tek bir çalışmada birleştirmesi*” (Johnson ve Christensen, 2004) anlamına gelen karma yöntem (mixedresearch) kullanılmıştır. Johnson ve Christensen (2004)’e göre, bir araştırmada iki veya daha fazla araştırma yönteminin farklı güçlü ve zayıf yönleri düşünülerek bir araya getirilmesi, araştırmacının bu süreçte hata yapma olasılığını düşürür. Bu araştırmada karma yöntem desenlerinden biri olan açıklayıcı sıralı desen kullanılmıştır. Bu desen araştırmacının birinci aşamada nicel verileri topladığı, bulguları analiz ettiği ve daha sonra bunları kullanarak ikinci aşamayı oluşturduğu bir yaklaşımdır (Creswell, 2014: 224). Bu desenin amacı, nicel bulguları daha detaylı bir şekilde açıklamak için nitel verilerin kullanılmasıdır. Bu araştırmanın da ilk aşaması nicel verilerin toplanması ve analizini içermektedir. Daha sonra ise nitel aşamada yapılan mülakatlarla nicel boyutta verilen cevapların açıklanmasına yardımcı olmak amaçlanmıştır.

Araştırmanın nicel deseninde öntest-sontest kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Öntest-sontest kontrol gruplu modelde, yansız atama ile oluşturulmuş bir deney bir kontrol olmak üzere iki grup bulunur ve her iki grupta da deney öncesi ve deney sonrası ölçmeler yapılır (Karasar, 2012: 97). Araştırmada deney grubunda ders boyunca akıcı okuma stratejileri kullanılmış, kontrol grubunda ise öğretmen merkezli mevcut öğretim programı uygulanmıştır. Deney ve kontrol

gruplarına araştırmadan önce öntest uygulanmıştır. Aynı test, uygulamadan sonra deney ve kontrol gruplarına sontest olarak uygulanmıştır.

Araştırmanın nitel boyutunda ise veriler, deney grubundaki öğrencilerin akıcı okuma stratejilerinin kullanımına ilişkin görüşlerini belirlemeyi amaçlayan görüşme formları aracılığıyla toplanıp analiz edilmiştir.

3.2. Çalışma Grubu

Araştırmada deney ve kontrol grubu, seçkisiz örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. Seçkisiz örnekleme, tanımlanmış bir evrendeki tüm ögelere, seçilmek için eşit ve birbirinden bağımsız şans verir. Güçlü bir temsil özelliğine sahip örnekleme seçiminin geçerli ve en iyi yolu budur. Hiçbir teknik, temsil etme gücü bakımından tam bir garanti vermez, fakat bu yöntem temsil özelliği bakımından diğerlerinden daha yüksek bir olasılığa sahiptir (Özen ve Gül, 2007).

Buna göre 2017-2018 eğitim-öğretim yılı bahar yarıyılında Muş ilinde bir ilkokulda öğrenim gören, akademik ve sosyo-ekonomik olarak yakın özelliklere sahip öğrencilerden 4/E şubesinden 30 deney, 4/F şubesinden 29 öğrenci ise kontrol grubu olarak atanmıştır. Çalışma öncesinde bahsi geçen gruplara yapılan öntest sonucunda öğrencilerin okuma motivasyonlarının ve okuduğunu anlama becerilerinin benzer düzeyde olduğu belirlenmiştir. Ayrıca okul yönetimi, sınıf ve rehber öğretmenleri ile yapılan görüşmelerde ve öğrenci tanıma formlarından edinilen bilgilere göre öğrencilerin benzer düzeyde sosyo-ekonomik özelliklere ve akademik başarıya sahip oldukları belirlenmiştir.

Öğrencilerin demografik özelliklere göre dağılımı Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1. Araştırmadaki Çalışma Grubunun Cinsiyete Göre Dağılımı

Gruplar	Öğrenci sayısı	Kız	Erkek
Deney	30	11	19
Kontrol	29	14	15
Toplam	59	25	34

Deney grubunda bulunan 30 öğrencinin 19'u erkek 11'i kızdır. Kontrol grubunda bulunan 29 öğrencinin ise 14'ü kız 15'i erkektir. Bu araştırmanın nitel boyutuna ilişkin örnekleme seçimi ise deney grubunda yer alan 30 öğrenciyle sınırlı tutulmuştur. Akıcı okuma etkinlikleri sürecine yönelik algıların ortaya konulması, bu duruma ilişkin derinlemesine betimleme yapılması amaçlandığı için çalışmanın nitel boyutu sadece akıcı okuma etkinliklerini gerçekleştiren deney grubu öğrencileriyle gerçekleştirilmiştir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada, nicel verilerin elde edilmesinde Okuduğunu Anlama Beceri Testi (açık uçlu) ve Okuma Motivasyon Ölçeği kullanılmıştır. Nitel verilerin toplanmasında ise Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu kullanılmıştır.

3.3.1. Okuduğunu Anlama Testi

Öğrencilerin okuduğunu anlama becerisini ölçmek amacıyla öncelikle seviyeye uygun okuma metinleri tespit edilmiş, ardından bu metinlere bağlı açık uçlu sorulardan oluşan bir soru havuzu hazırlanmıştır. Metinlerin seçilmesinde ve okuduğunu anlamaya yönelik açık uçlu soruların hazırlanmasında 3 alan uzmanı (Türkçe Eğitimi) ve 3 sınıf öğretmenin görüşünden faydalanılmıştır.

Bu bağlamda metinler, daha önceki yıllarda Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı (TTKB) tarafından onaylanarak okullarda okutulan Türkçe 4. sınıf ders kitaplarından seçilmiştir. Metinlerin seçiminde alan uzmanları ve öğretmenlerle görüşmelere yapılmış, nihai karar verilmiştir. Ardından 6 hafta sürecek uygulama için seçilen 6 adet metne yönelik açık uçlu sorulardan oluşan okuduğunu anlama test havuzu hazırlanmıştır. Soruların hazırlanmasında Akyol (2001) tarafından sınıflandırılan ölçüt dikkate alınmıştır:

- cevabı doğrudan metin içinde olan (metin içi) sorular,
- cevabı metin içerisinde doğrudan yer almayan fakat ima edilen (metin dışı) sorular,

- metinlerarası anlam kurmayı gerektiren (metinlerarası) sorular.

Öğretmenler ve alan uzmanlarıyla yapılan görüşmeler neticesinde sorular, her bir metin için 5-7 arasında olacak şekilde ve yukarıdaki ölçütlerin her birini barındıracak şekilde hazırlanmıştır (EK-2).

3.3.2. Okuma Motivasyonu Ölçeği

Araştırmada, okuma motivasyonunun ölçülmesinde Wigfield ve Guthrie (1997) tarafından üretilmiş olan ve Guthrie ve Wang (2004) tarafından içsel ve dışsal motivasyon olmak üzere iki değişken üzerine modellenen ölçeğin, Yıldız (2010) tarafından Türkçeye uyarlanmış olan şekli kullanılmıştır. Okuma Motivasyonu Ölçeği-Türkçe Formu'nun, içsel motivasyon kısmı ilgi ve merak; dışsal motivasyon kısmı ise tanınma, sosyal, rekabet ile uyum değişkenlerinden oluşmaktadır. Yirmi bir madde olan ölçek Likert tipli ve dört dereceli özelliğe sahiptir. Derecelendirme düzeyleri 1 (benden çok farklı), 2 (benden biraz farklı), 3 (bana biraz benziyor) ve 4 (bana çok benziyor) olarak tasarlanmıştır. Bu kapsamda ölçek, Yıldız (2010) tarafından ikinci düzey doğrulayıcı faktör analizi (DFA) ile yeniden modellenmiş içsel ve dışsal motivasyon boyutları birleştirilmiştir. Ölçeğin araştırma neticesinde hesap edilen Cronbach Alpha katsayısı .81 olarak bulunmuştur (EK-1).

3.3.3. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Araştırma sonrasında deney grubundaki öğrencilerin görüşlerinin belirlenmesi amacıyla, görüşme tekniği kullanılmıştır. Görüşme; bir amaç etrafında, soru sorma ve yanıtlamaya dayalı olarak gerçekleştirilen bireylerin çeşitli konulardaki bilgi ve düşüncelerinin elde edildiği karşılıklı, etkileşimli ve keşif odaklı bir süreçtir (Glesne, 2013).

Görüşmede bireylerin geçmiş, şimdi ve gelecekle ilgili tutum, görüş ve davranışları hakkında bilgi edinilerek bireyin iç dünyasındaki gerçekliği ve bakış açısıyla dünyayı tanımlaması amaçlanır (Patton, 2002).

Bu araştırma sürecinde daha ayrıntılı bilgiye ulaşmak ve deney grubundaki öğrencilerin süreç hakkındaki düşüncelerini tam ve derinlemesine ortaya koymak amacıyla, öğrencilerle uygulama sürecine yönelik yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Bu araç, katılımcıların fikirlerini daha derinlemesine açıklamasına, yanlış anlamaların azaltılmasına, bireyselliğin korunmasına ve durumun katılımcının bakış açısıyla değerlendirmesine olanak tanır (Cohen, Manion ve Morrison, 2011).

Uygulama sonucunda deney grubunun görüşlerini almak için dört açık uçlu sorudan oluşan görüşme formu hazırlanmıştır. Formun kapsam geçerliliğini sağlamak amacıyla ölçme ve değerlendirme alanından bir, Türkçe eğitimi alanından ise üç uzman görüşüne sunulmuş, uzmanların önerileri doğrultusunda forma son şekli verilmiştir. Formda öğrencilerden akıcı okuma stratejilerinden memnun kalıp kalmadıklarını, bu stratejilerle ilgili zorlanıp zorlanmadıklarını, hangi stratejileri sevdiğini veya hangilerinden zorlandıklarını ve bu stratejilerin faydalarını gerekçeleriyle açıklamaları istenmiştir (EK-3).

3.4. Uygulama Süreci

Araştırmanın deneysel bir çalışma olması nedeni ile Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü aracılığıyla Muş İl Millî Eğitim Müdürlüğü'nden örneklem seçimi ve deneysel uygulama için izin alınmıştır. Deney ve kontrol grubunun belirlenmesinde seçkisiz örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Buna göre deneysel süreç uygulamaları araştırmacının öğretmeni olduğu sınıfta 2017-2018 öğretim yılının II. döneminde ve 18 Mart-30 Nisan 2018 tarihleri arasında yürütülmüştür. Öntest, ara testler ve sontestlerde öğrencilere yapacakları uygulamanın verilerini etkileyecek herhangi bir telkinde bulunulmamıştır.

Araştırmaya başlamadan önce uygulamaya alınacak dördüncü sınıf öğrencilerinin öğretmeni (kontrol grubu) ve okul yöneticileri ile görüşülmüştür. Okul yönetimlerinden temin edilen haftalık ders programına göre salı günü Türkçe dersinin 1 saati, çarşamba günleri ise 2 saati uygulama için kararlaştırılmıştır. Buna göre iki grup için salı günü 5. ders saati (13.00-13.40), çarşamba günleri ise 5. ve

6. ders saati (13.00-13.40 ile 13.50-14.30) uygulama günü olarak belirlenmiştir. Uygulama sürecinin haftada 2 gün olmak üzere 6 hafta boyunca yürütülmesi planlanmıştır.

Araştırmada deneysel çalışmaya başlamadan önce deney ve kontrol grubunun okuma motivasyonu ve okuduğunu anlama becerilerini ölçmeye yönelik ön-test uygulanmıştır. Bu testin sonucunda öğrencilerin okuma motivasyonları ve okuduğunu anlama becerilerinin benzer düzeyde olduğu belirlenmiştir. Bu sonucun ardından asıl uygulamaya geçilmeden önce deney grubunda yer alan öğrencilere akıcı okuma stratejilerini tanıtan sunumlar yapılmış ve sınıfça bazı uygulama örnekleri gösterilmiştir. Uygulama süresi boyunca kontrol grubundaki öğrencilere Türkçe Dersi Öğretim Programı (TDÖP) aynen uygulanmıştır. Deney grubundaki öğrencilere ise akıcı okuma etkinlikleri ile harmanlanmış bir plan dâhilinde 6 hafta süre ile uygulama yapılmıştır. Deney grubuna her hafta sırasıyla akıcı okuma ile ilgili farklı tekniklerle hazırlanmış etkinlikler gerçekleştirilmiştir.

Şekil 2’de her hafta uygulanan akıcı okuma tekniklerinin isimleri sırasıyla verilmiştir.

1. Hafta: Eşli Okuma
2. Hafta (Eko) Yankılayıcı Okuma
3. Hafta Koro Okuma
4. Hafta Okuyucu Tiyatroları
5. Hafta Tekrarlı Okuma
6. Hafta Paylaşarak Okuma

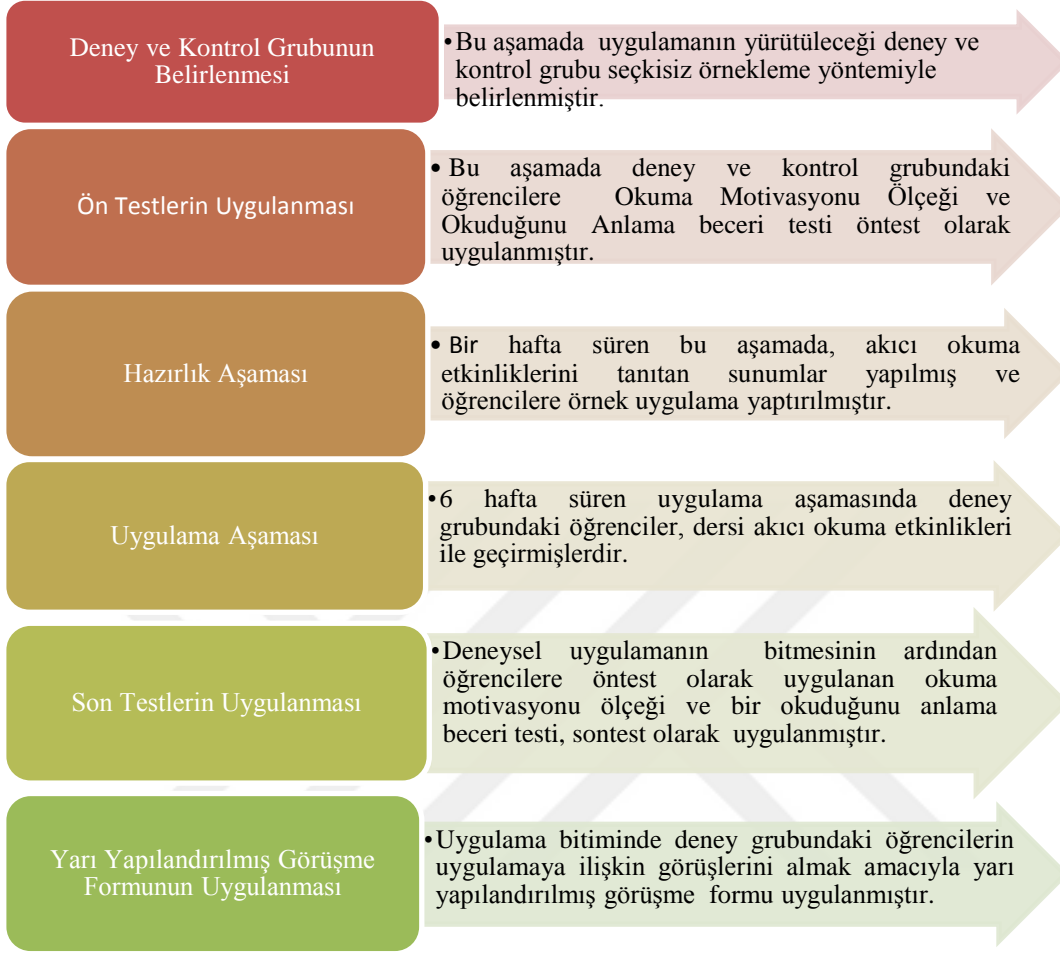
Şekil 2. Uygulanan akıcı okuma etkinlikleri işleniş sırası.

Kontrol grubunda Türkçe dersinin işlenişi mevcut sınıf öğretmeni tarafından sürdürülmüş ve ders işleme sürecine herhangi bir müdahalede bulunulmamıştır. Buna göre sınıfta okuma parçaları işlenirken önce sessiz okuma sonrada sesli okuma çalışmaları yaptırılmıştır. Sesli okuma çalışmaları öğrencilere sıra ile

yaptırılmış ve bir öğrencinin bıraktığı yerden parçaya diğer öğrenci devam etmiştir. Parçanın okunmasından sonra anlatım yapılmış ve bilinmeyen kelimelerin önce anlamlarının tahmini sonra da sözlükten buldurulması ve cümle içinde kullanılması şeklinde dersin işlenmesi devam etmiştir. Okuma parçasının yarıya kadar okunarak kalan kısmın tahmin ettirilmesi; metindeki karakterler hakkında bilgi verilmesi ve onlar üzerinde konuşma yapılması; metnin kapsadığı dil bilgisi konularının örneklerle anlatılması şeklinde dersin işlenişi sınıf öğretmeni tarafından sürdürülmüştür.

Uygulama süreci tamamlandıktan sonra deney ve kontrol grubundaki öğrencilere sonest olarak okuma motivasyonu ölçeği ile okuduğunu anlama beceri testi tekrar uygulanmıştır. Bununla birlikte uygulama hakkında deney grubu öğrencilerinin görüşlerini tespit etmek için sadece deney grubunda yer alan öğrencilere yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulanmıştır. Öğrencilerle birebir görüşülmüş yöneltilen görüşme sorularına verdikleri cevaplar ses kaydına alınmıştır. Her görüşme yaklaşık 15 dakika sürmüştür. Bu cevaplar incelenerek kodların sıklık frekansları analiz edilmiştir. Öğrencilerin açık uçlu sorulara verdiği cevaplar yazılı hâle getirilmiştir. Verilen cevaplardan yola çıkarak ve ilgili alanyazında yapılan araştırmalar göz önüne alınarak kodlar oluşturulmuştur. Aynı anlama gelen cümleler tek bir biçimde kodlanmıştır. Daha sonra bu veriler tablolaştırılmıştır. Öğrenci görüşleri belirtilirken ‘Ö’ harfi ve öğrencilere verilen numaralar alıntı sonlarına eklenmiştir. (Örnek: Ö1, Ö9...)

Uygulama sürecinin işlem basamakları Şekil 3'te açıklanmıştır.



Şekil 3. Uygulama sürecinin basamakları.

3.4.1. Eşli Okuma Etkinlikleri

İlk hafta eşli okuma etkinliği yapılmıştır. Araştırmacı, birinci ders saatinde deney grubundaki öğrencileri, bir iyi okuyan bir de yardıma ihtiyacı olan olmak üzere ikiye ayrılmıştır. Öğrenciler eşleştirilirken seviyelerinin eşit olmamasına dikkat edilmiştir. Öğrencilerin okuma hızları ve doğru okuma yüzdeleri birbirinden farklı çıkmıştır. Eşli okuma çalışmalarının bir ön şartı bütün öğrencilerin harf-ses ilişkisini kazanmış olmasıdır. Bundan dolayı gruptaki öğrencilerin içerisinde bu ilişkiyi kazanamayan öğrenci olmamasına dikkat edilmiştir.

Uygulamadan önce Türkçe ders kitabında bulunan ‘İstanbul Dünyam’ metni seçilmiştir. Okunacak metnin çocuğun seviyesinin biraz üzerinde olmasına dikkat edilmiştir. Bu metinler, araştırmacı tarafından hazırlanarak öğrencilere uygulamaya başlamadan önce dağıtılmış ve sesli olarak bir defa araştırmacı tarafından okunmuştur. Daha sonra karşılıklı olarak oturan eşler sıra ile birbirlerine metni okumuşlar ve diğer eş tarafından okuma hataları tespit edilmiş ve düzeltme yapılmıştır. Toplamda 3 ders saati süren uygulamanın 2 ders saatinde öğrenciyle birlikte ana başlık hakkında konuştuktan sonra öğrenci ve yardımcısı, sesli olarak birlikte okumaya başlamıştır. Okuma sürecinde öğrencinin tek başına okumak istediği yerler olduğunda buna izin verilmiştir. Yardımcı, hızını çocuğa göre ayarlayarak ona zaman zaman olumlu geribildirimler vermiştir. Grupta dikkatin dağılmaması için eşleştirilmiş gruplar sıra ile okuma yapmışlardır. Eşlerin yaptığı sesli okuma araştırmacı tarafından metin üzerinde takip edilmiştir. Eşlerin düzeltmediği ya da fark edemediği okuma hataları araştırmacı tarafından hatırlatılarak gerekli düzeltme yapılmıştır. Eşli okuma grubundaki uygulamanın 3. ders saatinde ise okuduğunu anlama soruları öğrencilere verilmiş ve puanlamalar yapılarak dönüt alınmıştır.

3.4.2. Eko Okuma (Yankılayıcı Okuma) Etkinlikleri

İkinci hafta ise yankılayıcı (eko) okuma etkinliği uygulanmıştır. Bu teknik için Türkçe ders kitabında bulunan ‘Komşu Kunduzlar’ metni seçilmiştir. Sınıf, bir iyi okuyucu bir de zayıf okuyucu olmak üzere ikişerli gruplara ayrılmıştır. Eko okuma stratejisi sırasında iyi okuyucu bir kelime ya da cümleyi okumuş, zayıf okuyucu da okunanları parmak ya da kalem yoluyla takip etmiştir. İyi okuyucu, sözcüğü veya tümceyi okuduktan sonra zayıf okuyucu onu tekrar etmiştir. Zayıf okuyucu tarafından yapılan hatalar ya da zayıf okuyucunun takıldığı yerler iyi okuyucu tarafından tekrar okunmuştur. Zayıf okuyucu ise bu bölümleri tekrar ederek uygulamayı sürdürmüştür. 2 ders saati okuma etkinliği yapılmıştır. 3. ders saatinde ise metinle ilgili okuduğunu anlama soruları sorulmuştur.

3.4.3. Koro Okuma Etkinlikleri

Üçüncü hafta koro okuma stratejisi uygulanmıştır. Bu teknik için Türkçe ders kitabında bulunan ‘Anadolu’ adlı şiir metni seçilmiştir. Metinler, dersten önce araştırmacı tarafından öğrencilere dağıtılmıştır. Koro hâlinde okuma stratejisi akıcı okumayı geliştirmenin yanında, en iyi ve en zayıf okuyucuyu da bir araya getiren bir stratejidir. Bu okumada öncelikle sınıf 4 gruba ayrılmıştır. Araştırmacı tarafından metin, birkaç defa bir şarkıyı ya da tekerlemeyi seslendirir gibi farklı şekillerde seslendirilerek öğrencilere gösterilmiştir. İstekli olan öğrenciler tarafından da farklı seslendirmeler yapıldığında dinlenmiş ve bu sunumlardan, öğrencilerin beğendiği bir tanesi seçilerek metin bu melodiye göre koro hâlinde seslendirilmiştir.

Öğrenciler metnin bir kısmını ya da tamamını birlikte veya farklı gruplara ayrılarak okumuşlardır. Dersin başında metin, araştırmacı tarafından bir defa, sonra da öğrencilerle birlikte 2-5 defa koro hâlinde seslendirilmiştir. Şiirlerde, bütün grup koro hâlinde; grup ikiye bölünerek her bir dörtlük farklı gruplarca; ikili eşleşmeler hâlinde olmak üzere farklı şekillerde koro okuma yapılmıştır. Çalışmalar 3 ders saati sürmüştür. 3. ders saatinde ise metinle ilgili okuduğunu anlama testi uygulanmıştır.

3.4.4. Okuyucu Tiyatroları Etkinlikleri

Dördüncü hafta, araştırmacı Türkçe ders kitabından seçtiği ‘Ayşegül’ adlı metni okuyucu tiyatroları tekniği ile uygulamıştır. Etkinlik uygulaması 2 ders saati sürmüştür. Sınıf ikiye bölünmüş ve rol dağılımı yapılmıştır. Bu teknikte, rollerle ilgili metinleri ezberlemek zorunlu değildir ancak birkaç defa okumak gerekmektedir. Öğrenciler metni tekrar tekrar okuyarak piyeslerine çalışmışlardır. Çünkü canlandıracakları karakterlerin yerine geçeceklerinden bunu en güzel şekilde yapabilmeleri için metni hızlı ve akıcı bir şekilde okumaları gerekmektedir. 3. ders saatinde ise metinle ilgili okuduğunu anlama soruları sorulmuştur.

3.4.5. Tekrarlı Okuma Etkinlikleri

Uygulamanın beşinci haftasında ise 4. sınıf Türkçe ders kitabından ‘Kumbara İçi Dolu Para’ metni seçilerek tekrarlı okuma etkinliği uygulanmıştır. Tekrarlı okuma, kolay uygulanabilir olmasından dolayı sınıf içi etkinliklerde sık sık başvurulan bir stratejidir. Bu tür okuma bir metin akıcılık elde edilinceye dek tekrar tekrar okunması ile gerçekleşmektedir. Okuma güçlüğü çeken öğrenciler için faydalı bir strateji olduğu bilinmektedir. Özellikle öğrencilerin sıkça karıştırdığı sözcüklerin doğru bir biçimde öğrenilmesini sağlamaktadır. Okuma hızının artmasıyla sözcüklerin tanınmasının kolaylaşması beklenmektedir. Etkinlik 2 ders saati boyunca uygulanmış, uygulandıktan sonra öğrencinin ilk ve son okuma durumları karşılaştırılmıştır. 3. ders saatinde ise metinle ilgili okuduğunu anlama testi uygulanmıştır.

3.4.6. Paylaşarak Okuma Etkinlikleri

Uygulamanın altıncı ve son haftasında paylaşarak okuma tekniği kullanılmış, Türkçe ders kitabından ‘Engüri’ adlı metin seçilmiştir. 2 ders saati süren uygulamada metin, öğrenci ve öğretmen arasında paylaştırılarak okunmuştur. Paylaşmayı yaparken anlam birliğine dikkat edilmiştir. Paylaşarak okuma ile çocuklar metnin bir bölümünde dahi olsa kendi başına okuma imkânı sağladığından hem öğrencinin metne ilgi göstermesi hem de başarı hissini tatması sağlanmaya çalışılmıştır. 3. ders saatinde ise metinle ilgili okuduğunu anlama testi uygulanmıştır.

3.5. Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında çalışmaya katılan 59 öğrenciye okuduğunu anlama ölçeği, okuma motivasyonu ölçeği ve 30 kişilik deney grubuna yarı yapılandırılmış görüşme soruları ile ulaşılmıştır. Bu verilere göre deney ve kontrol grubu öğrencileri arasında karşılaştırılma yapılmıştır.

Araştırmada toplanan nicel verilerin analizinde 3 farklı istatistiksel analiz uygulanmış ve bu analizler bilgisayarda SPSS for Windows 22.00 istatistik paket programı ile yapılmıştır.

- Bağımsız gruplar t testi (Student t testi)
- Bağımlı gruplar t testi (Paired sample t testi)
- Mann Whitney U testi

Bağımsız gruplar t testi (Student t testi): Bu test türü iki bağımsız örneklemin ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını ölçerken kullanılır. Bu tür testin uygulanabilmesi için verilerin her iki grupta da normal dağılıma sahip olması, aynı gruplardaki bireylerin rastgele seçilmiş olması ya da aynı gruptaki bireylerin bağımsız ve seçkisiz belirlenmesi gerekir (Büyüköztürk, 2011: 39).

Bağımlı gruplar t testi (Paired sample t testi): İki grubun ortalamaları arasındaki farkın birbirlerinden anlamlı bir biçimde farklı olup olmadığını ölçmek için kullanılan test yöntemidir. Gözlenecek iki farklı durum genellikle uygulama öncesi ve sonrası şeklindedir (Büyüköztürk, 2011: 67).

Mann Whitney U testi: İlişkisi olmayan iki grubun puan verilerinin birbirlerinden anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini ölçen test türüdür. U-testi, bağımlı değişkenin en az sıralama ölçeğinde ve gözlenen grupların birbirlerinden bağımsız olmasını gerektirir. Diğer bir deyişle iki örneğin benzer örneklemden alınmış seçkisiz örnekler olup olmadığını ölçer (Büyüköztürk, 2011: 155).

Araştırmada toplanan nitel verilerin analizinde ise içerik analizi tekniği kullanılmıştır. Verilerin analizinde kalıpları, temaları, önyargıları ve anlamları tespit etmek amacıyla belirli bir materyalin nesnel, ayrıntılı ve sistematik olarak incelenmesi ve yorumlanması anlamına gelen içerik analizinden yararlanılmıştır (Tavşancıl ve Aslan, 2001; Berg ve Lune, 2012). Cohen, Manion ve Morrison'a (2007) göre içerik analizi, yazılı belgelerin temel içeriklerinin ve içerdikleri mesajların özetlenmesi işlemidir. Ayrıca nitel verilerin analizinde, güvenilirlik için araştırmacı dışında Türkçe eğitimi alanından bir kişi tarafından da aynı kodlama yapılmıştır. Bu değerlendirmeler ışığında oluşturulan tema ve alt temalar

kapsamında “görüş birliği” ve “görüş ayrılığı” olan konular tartışılmış ve nihai karar verilmiştir.

Miles ve Huberman modelinde içsel tutarlılık olarak adlandırılan ve kodlayıcılar arasındaki görüş birliği olarak kavramsallaştırılan bu benzerlik: $\Delta = C / (C + \partial) * 100$ formülü kullanılarak hesaplanabilir. Formülde Δ : Güvenirlik katsayısını, C : Üzerinde görüş birliği sağlanan konu/terim sayısını, ∂ : Üzerinde görüş birliği bulunmayan konu/terim sayısını ifade etmektedir. İçsel tutarlılığı veren bu formüle göre kodlayıcılar arası görüş birliğinin en az %80 olması beklenmektedir (Miles ve Huberman, 1994).İki araştırmacı tarafından ayrı ayrı yapılan kodlamalarda, Miles ve Huberman’ın (1994) güvenirlik formülüne göre öngördüğü düzeyin (%80) üzerinde % 96 oranında görüş birliği sağlanmıştır [görüş birliği/(görüş ayrılığı+görüş birliği)*100= Güvenirlik].

Bu araştırmada nitel veriler için toplam terim sayısı 45’tir. Üzerinde görüş birliğine varılan terim sayısı ise 43’tür. Bu veriler ışığında çalışmada nitel verilerin kodlanmasına ilişkin güvenirlik formülü şu şekilde hesaplanmıştır:

$$[43/(2+43)*100=96]$$

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4. BULGULAR VE YORUM

Bu kısımda, araştırma sürecinde öğrencilerden toplanan verilerden istatistikî çözümlenmeler yapılmış ve bulgular yorumlanmıştır. Bulguların veriler, araştırmanın temel problemi çerçevesinde başlıklar altında toplanmış, tablolaştırılarak analiz edilmiştir.

4.1. Nicel Araştırma ile ilgili Bulgular

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin uygulama öncesi Okuduğunu Anlama Beceri Testi'nden ve Motivasyon Ölçeği'nden aldıkları öntest puanlarının karşılaştırılması Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2

Deney ve Kontrol Gruplarındaki öğrencilerin 'Okuduğunu Anlama Beceri Testi' ve 'Motivasyon Ölçeği' Öntest Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması

Ölçekler ve Alt Boyutları	Deney grubu		Kontrol grubu		t	p
	M	SD	M	SD		
Okuduğunu Anlama Beceri Testi	73,17	27,18	78,28	20,54	,812	,420
Motivasyon Ölçeği Toplam Puan	67,70	7,82	69,69	6,93	1,033	,306

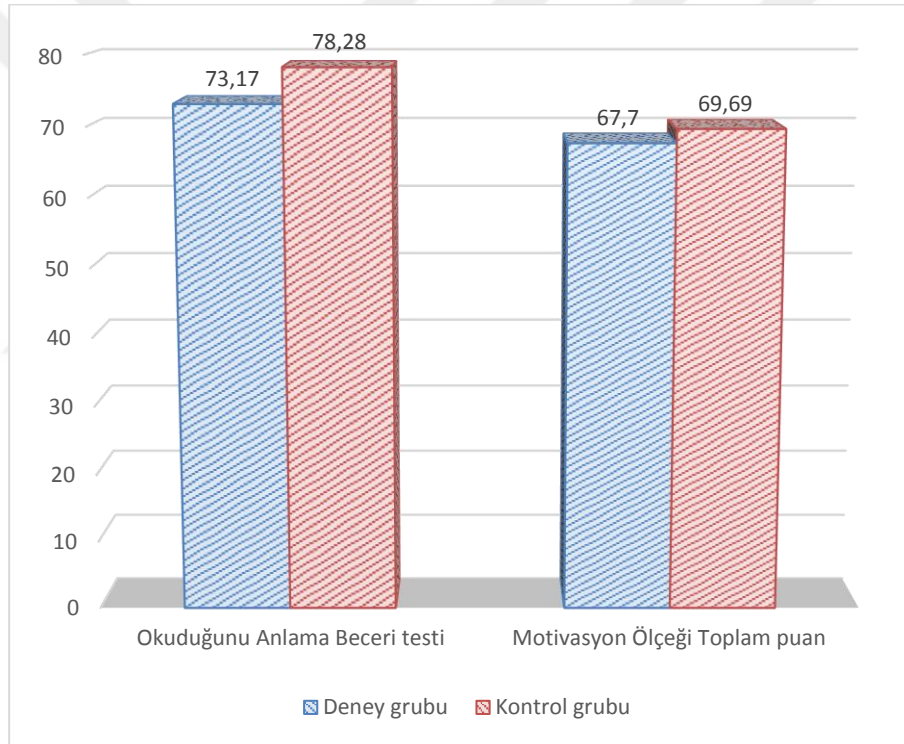
p<0,05

Deney grubu ile kontrol grubunun ‘Okuduğunu Anlama Beceri Testi’ öntesti ortalamaları ($t=,812$ $p=,420$) ve ‘Motivasyon Ölçeği’ toplam puanı ortalamaları arasındaki fark anlamsız ($t=1,033$ $p=,306$) bulunmuştur.

Sonuç olarak deney grubu ve kontrol grubundaki öğrencilerin uygulama öncesi ‘Okuduğunu Anlama Beceri Testi’ ve ‘Motivasyon Ölçeği’ toplam puanından aldıkları öntest puanları açısından aralarında fark olmadığı söylenebilir (Grafik 1).

Grafik 1

Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin eğitim öncesi Okuduğunu Anlama Beceri Testi ve Motivasyon Ölçeği öntest puanlarının aritmetik ortalaması



Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin uygulamalar sonrası ‘Okuduğunu Anlama Beceri Testi’ ve ‘Motivasyon Ölçeği’nden aldıkları sontest puanlarının karşılaştırılması Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3

Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Beceri Testi ve Motivasyon Ölçeği Sontest Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması

Ölçekler ve Alt Boyutları	Deney grubu		Kontrol grubu		t	p
	M	SD	M	SD		
Okuduğunu Anlama Beceri Testi	85,67	16,54	66,72	18,53	4,145	,000
Motivasyon Ölçeği Toplam Puan	77,97	3,10	70,86	8,90	4,121	,000

p<0,05

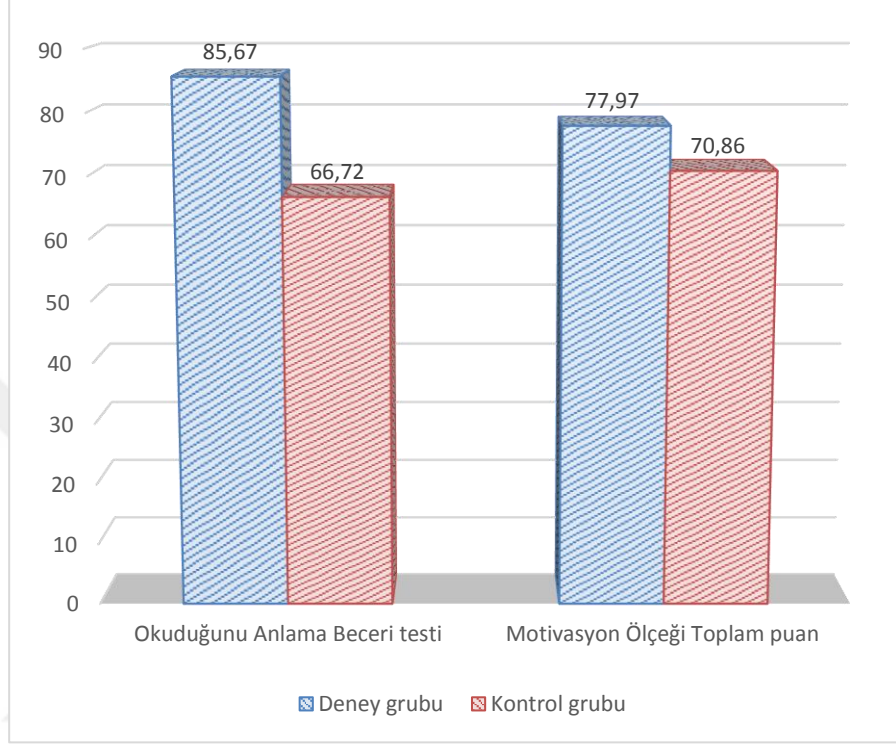
Akıcı okuma stratejilerinin kullanıldığı deney grubundaki öğrencilerin ‘Okuduğunu Anlama Beceri’ sontest puan ortalaması 85.67 ve mevcut ders programının kullanıldığı kontrol grubunun ‘Okuduğunu Anlama Beceri’ sontest puan ortalaması 66.72 olup aralarındaki fark deney grubu lehine anlamlı (t=4,145 p=.000) bulunmuştur.

Akıcı okuma stratejilerinin kullanıldığı deney grubundaki öğrencilerin ‘Motivasyon Ölçeği’ sontest puan ortalaması 77.97 ve mevcut öğretim programının kullanıldığı kontrol grubunun ‘Motivasyon Ölçeği’ sontest puan ortalaması 70.86 olup aralarındaki fark deney grubu lehine anlamlı (t=4,121 p=.000) bulunmuştur.

Sonuç olarak deney grubu ve kontrol grubundaki öğrencilerin uygulama sonrası ‘Okuduğunu Anlama Beceri’ ve ‘Motivasyon Ölçeği’ toplam puanından aldıkları sontest puanları açısından aralarında deney grubu lehine fark olduğu söylenebilir (Grafik 2)

Grafik 2

Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin eğitim sonrası ‘Okuduğunu Anlama Beceri Testi’ ve ‘Motivasyon Ölçeği’ son test puanlarının aritmetik ortalaması



Deney grubundaki öğrencilerin eğitim öncesi ve akıcı okuma stratejilerinin kullanıldığı uygulama sonrası ‘Okuduğunu Anlama Beceri Testi ve ‘Motivasyon Ölçeği’nden aldıkları öntest ve son test puanlarının karşılaştırılması Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4

Deney Grubundaki Öğrencilerin ‘Beceri Testi’ ve ‘Okuma Motivasyonu Ölçeği’ Öntest ve Sontest Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması (n=30)

Ölçekler ve Alt Boyutları	Öntest		Sontest		t	p
	M	SD	M	SD		
Okuduğunu Anlama Beceri testi	73,17	27,18	85,67	16,54	2,693	,012
Motivasyon Ölçeği Toplam puan	67,70	7,82	77,97	3,10	-8,206	,000

p<0,05

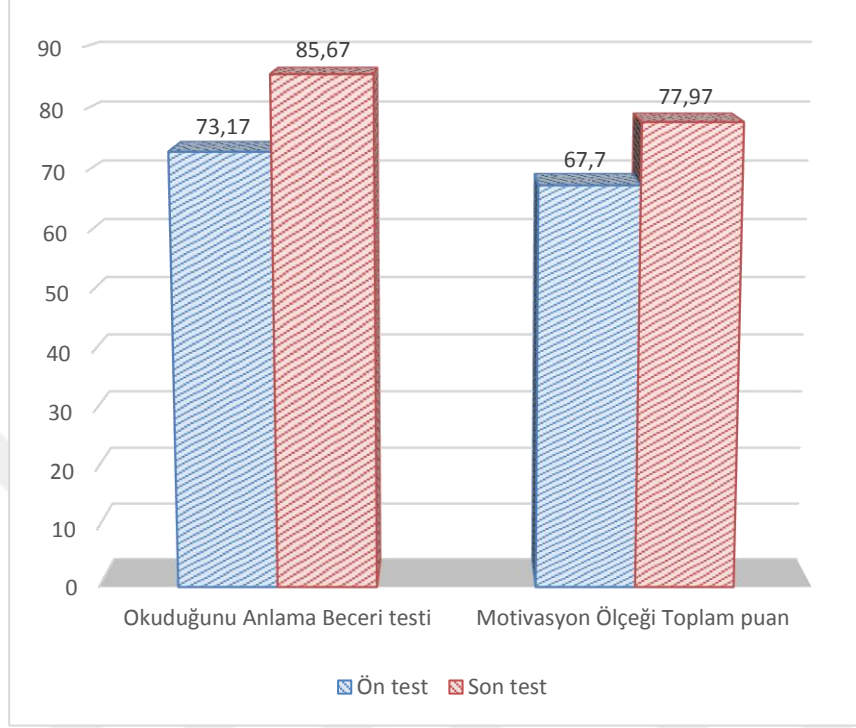
Deney grubundaki öğrencilerin ‘Okuduğunu Anlama Beceri Testi’ öntest puan ortalaması 73.17 ve sontest puan ortalaması 85,67 olup aralarındaki fark sontest lehine anlamlı bulunmuştur (t=-2,693 p=.000).

Deney grubundaki öğrencilerin ‘Motivasyon Ölçeği’ toplam öntest puan ortalaması 67.70 ve sontest puan ortalaması 77,97 olup aralarındaki fark sontest lehine anlamlı bulunmuştur (t=-2,693 p=.000).

Sonuç olarak akıcı okuma stratejileri kullanılarak yapılan uygulamanın deney grubundaki öğrencilerin ‘Okuduğunu Anlama Beceri Testi’ ve ‘Motivasyon Ölçeği’ toplam puanları üzerinde etkili olduğu söylenebilir (Grafik 3).

Grafik 3

Deney grubundaki öğrencilerin ‘Okuduğunu Anlama Beceri Testi’ ve ‘Motivasyon Ölçeği’ öntest ve sontest puan ortalamaları



Kontrol grubundaki öğrencilerin uygulama öncesi ve akıcı okuma stratejilerinin kullanıldığı uygulama sonrası ‘Okuduğunu Anlama Beceri Testi’nden ve ‘Motivasyon Ölçeği’nden aldıkları öntest ve sontest puanlarının karşılaştırılması Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5

Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Başarı Testi ve Motivasyon Ölçeği Öntest ve Sontest Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması (n=30)

Ölçekler ve Alt Boyutları	Öntest		Sontest		t	p
	M	SD	M	SD		
Okuduğunu Anlama Beceri Testi	78,28	20,54	66,72	18,53	3,201	,003
Motivasyon Ölçeği Toplam Puan	69,68	6,93	70,86	8,90	,883	,395

p<0,05

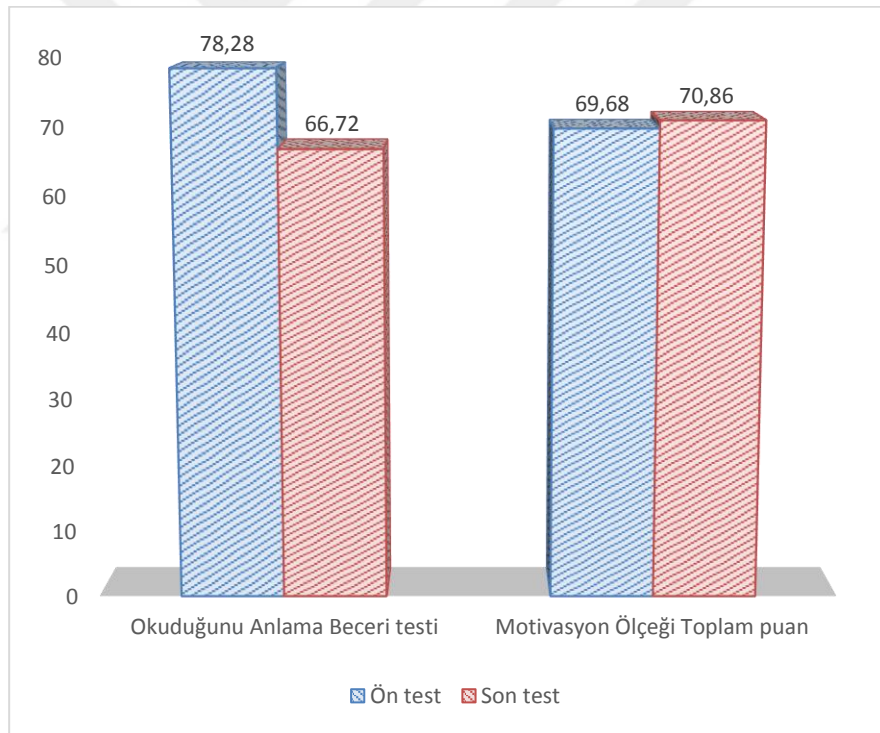
Kontrol grubundaki öğrencilerin ‘Okuduğunu Anlama Beceri Testi’ öntest puan ortalaması 78,28 ve sontest puan ortalaması 66,72 olup aralarındaki fark sontest aleyhine anlamlı bulunmuştur ($t=3,201$ $p=.003$).

Kontrol grubundaki öğrencilerin ‘Motivasyon Ölçeği’ toplam öntest puan ortalaması 69,68 ve sontest puan ortalaması 70,86 olup aralarındaki fark anlamsız bulunmuştur ($t=.883$ $p=.395$).

Sonuç olarak mevcut öğretim programı kullanılarak yapılan uygulamaların kontrol grubundaki öğrencilerin ‘Okuduğunu Anlama Beceri Testi’ ve ‘Motivasyon Ölçeği’ toplam puanları üzerinde etkisinin olduğu fakat deney grubunda yapılan uygulamanın daha etkili olduğu söylenebilir. (Grafik 4).

Grafik 4

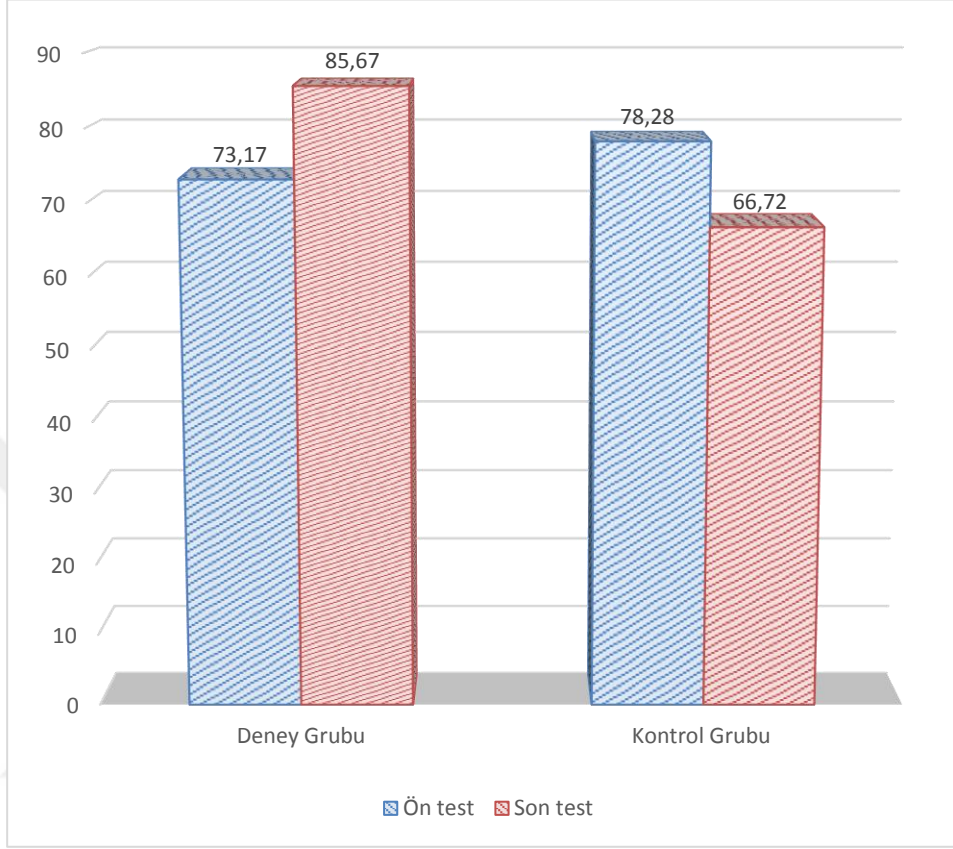
Kontrol grubundaki öğrencilerin ‘Okuduğunu Anlama Beceri Testi’ ve ‘Motivasyon Ölçeği’ öntest ve sontest puan ortalamaları



Genel olarak deney grubuna akıcı okuma stratejileri kullanılarak yapılan uygulamanın kontrol grubuna uygulanan mevcut öğretim programına göre daha etkili olduğu ve akıcı okuma stratejilerinin kullanılarak yapılan uygulamanın okuduğunu anlama becerisi üzerindeki etkisinin de mevcut öğretim programına göre daha iyi olduğu söylenebilir (Grafik 5).

Grafik 5

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin 'Okuduğunu Anlama Beceri Testi' öntest ve sontest puan ortalamaları



Deney grubundaki kız ve erkek öğrencilerin uygulama öncesi ve akıcı okuma stratejilerinin kullanıldığı uygulama sonrası 'Okuduğunu Anlama Beceri Testi'nden ve 'Motivasyon Ölçeği'nden aldıkları öntest ve sontest puanlarının karşılaştırılması Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6

Deney Grubundaki Öğrencilerin ‘Okuduğunu Anlama Beceri Testi’ ve ‘Güdülenme Ölçeği’ Öntest ve Sontest Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması

		Erkek (n=19)		Kız (n=11)		U	p
		M	SD	M	SD		
Okuduğunu Anlama Beceri	Öntest	67,11	26,53	83,64	26,18	64,500	,085
	Sontest	83,16	19,16	90,00	10,00	89,500	,525
Motivasyon Ölçeği Toplam	Öntest	65,36	7,81	71,72	6,28	52,500	,023
	Sontest	77,42	3,39	78,91	2,39	75,000	,216

p<0,05

Deney grubundaki erkek öğrencilerin ‘Okuduğunu Anlama Beceri Testi’ öntest puan ortalaması 67.11 ve kız öğrencilerin öntest puan ortalaması 83,64 olup aralarındaki fark anlamsız bulunmuştur (U=64,500 p=.085).

Deney grubundaki erkek öğrencilerin ‘Okuduğunu Anlama Beceri Testi’ sontest puan ortalaması 83.16 ve kız öğrencilerin sontest puan ortalaması 90.00 olup aralarındaki fark anlamsız bulunmuştur (U=89,500 p=.525).

Deney grubundaki erkek öğrencilerin ‘Motivasyon Ölçeği’ öntest puan ortalaması 65.36 ve kız öğrencilerin öntest puan ortalaması 71,72 olup aralarındaki fark erkeklerin lehine anlamlı bulunmuştur (U=52,500 p=.023).

Deney grubundaki erkek öğrencilerin ‘Motivasyon Ölçeği’ sontest puan ortalaması 77.42 ve kız öğrencilerin sontest puan ortalaması 78.91 olup aralarındaki fark anlamsız bulunmuştur (U=75,000 p=.216).

Sonuç olarak akıcı okuma stratejilerinin kullanıldığı uygulama sonrası deney grubundaki öğrencilerin cinsiyetlerine göre ‘Okuduğunu Anlama Beceri

Testi' ve 'Motivasyon Ölçeği' toplam puanları açısından farklılaşmadığı söylenebilir.

4.3. Nitel Araştırma ile ilgili Bulgular

Uygulama sonrası deney grubu öğrencilerine akıcı okuma stratejilerine dönük uygulamalar hakkında görüşme soruları yöneltilmiş ve öğrencilerin bu sorulara verdikleri cevaplardan elde edilen bulgular tablolandırılmıştır.

Tablo 7

Akıcı Okuma Stratejilerinin Faydalarına İlişkin Öğrenci Görüşlerine Ait Bulgular

Kazanımlar	f	(%)	
Sosyalleşme	12	%38	
Akıcılaşma	3	%9	
Okuma Becerileri	Hızlı Okuma	16	%51
	Noktalamaya dikkat etme	5	%16
Zevk Alma	4	%12	
Sorumluluk Alma	4	%12	
Uyum	1	%3	
Okuduğunu Anlama	2	%6	
Yardımselik	2	%6	

Tablo 7'ye göre 24 öğrenci, akıcı okuma stratejilerinin okuma becerilerini geliştirdiğini dile getirmiştir. Okuma becerilerinin gelişimini ise 3 kişi akıcılaşma, 16 kişi hızlı okuma, 5 kişi noktalamaya dikkat etme becerilerinin gelişimiyle ilişkilendirmiştir. Bunun yanı sıra öğrencilerden 12 kişi akıcı okuma stratejilerine yönelik uygulamalar sayesinde sosyalleştiğini, 4 kişi zevk aldığını, 4 kişi sorumluluk alma duygusunu tattığını, 2 kişi okuduğunu anlama becerisinin geliştiğini, 2 kişi yardımseverlik duygusunu tattığını ve 1 kişi de uyum becerisi kazandığını belirtmiştir. Bu becerinin alt boyutlarına bakıldığında fedakârlık, yapıcı olma, dostluk kurma, paylaşımcı olma, empati yapabilme, şefkatli olma gibi değerler göze çarpmaktadır. Değerler eğitiminin bu denli önem kazandığı günümüz eğitim programlarında akıcı okuma stratejilerinin sosyal değerleri öğrencilere kazandırması bu anlamda oldukça dikkat çekicidir.

Tablo 7'ye göre 4 öğrenci katıldığı etkinliklerden zevk aldığını, 4'ü ise sorumluluk bilincini yaşadığını belirterek bu yönde fayda gördüklerini söylemişlerdir. Bu veriler incelendiğinde akıcı okuma stratejilerinin akademik açıdan sağladığı faydaların yanında evrensel, insanî değerlerin kazandırılmasına ve değer eğitimi çalışmalarına da katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Akıcı okuma stratejilerinin faydalarına ilişkin öğrenci görüşlerinden bazı örnekler aşağıda verilmiştir:

“Okumam hızlandı ve bu sayede okumaya karşı ilgim arttı.” (Ö 16)

“Bana görev verilmesi hoşuma gitti ve eğlendim.” (Ö 15)

“Arkadaşlık ilişkilerimiz gelişti, sorumluluk almak ve uyumlu okumak hoşuma gitti.” (Ö 7)

“Severek okuyorum. Zayıf okuyucu arkadaşlarım bile çekinmeden katılabiliyorlar.” (Ö 9)

“Eskiden noktalama işaretlerine dikkat etmeden okuyordum. Şimdi buna dikkat ediyorum.” (Ö 22)

“Sesleri tanımakta güçlük çekiyordum. Kendimi geliştirdim.” (Ö 4)

“Akıcı okuma becerilerimi geliştirdi.” (Ö 26)

“Ekleri okumayan ve atlama yapan arkadaşım şimdi daha iyi bir okuyucu haline geldi.” (Ö 28)

“Arkadaşıma yardım etmek çok hoşuma gitti.” (Ö 30)

“Eğlenceli etkinlikler yapmış olduk.” (Ö 9)

“Okuduklarımı daha iyi anlıyorum.” (Ö 5)



Tablo 8

Öğrencilerin Akıcı Okuma Stratejilerini Sevme Gerekçeleriyle ilgili Bulgular

Yöntem	Sebeup	f	(%)
Yankılayıcı Okuma	Fayda	2	%6
	Okuma Becerisi Geliştirme	2	%6
Eşli Okuma	Mutlu Olma	2	%6
	Yardımseverlik	6	%19
	Başarı	3	%9
	Sosyalleşme	3	%9
	Öğretici Rolüne Bürünme	3	%9
	Zevk Alma	3	%9
Koro Okuma	Okuma Becerisi Geliştirme	1	%3
	Birlik-Berberlik	2	%6
	Uyum	4	%12
Okuyucu Tiyatroları	Zevk Alma	4	%12
	Sorumluluk Bilinci Geliştirme	2	%6
	Okuma Becerisi Geliştirme	1	%3
	Başarı	3	%9
Tekrarlı Okuma	Zevk Alma	1	%3
	Okuma Becerisi Geliştirme	4	%12
	Okuma Becerisi Geliştirme	4	%12
Paylaşarak Okuma	Sorumluluk Bilinci Geliştirme	2	%3

Tablo 8'e göre öğrenciler akıcı okuma stratejilerinden sevdiklerini sevme sebebiyle beraber belirtmişlerdir. Buna göre öğrencilerin 6'sı yardımseverlik becerisi kazandırması sebebiyle 13'ü diğer sebeplerden olmak üzere toplam 19'u eşli okuma stratejisini sevdiğini belirtmiştir. Bunun yanı sıra öğrencilerin 10'u koro okumayı, 8'i tekrarlı okumayı, 7'si okuyucu tiyatrolarını sevdiklerini çeşitli nedenler ile belirtmişlerdir. 2 kişi paylaşarak okumayı sorumluluk bilinci geliştirmesi sebebi ile 2 kişi ise yankılayıcı okumayı fayda göstermesi sebebiyle sevdiğini belirtmiştir. Tablodan da anlaşılacağı üzere öğrencilerin en çok hoşuna giden akıcı okuma stratejisi, yardımlaşma ve sosyalleşme değerlerini kazandırması sebebi ile eşli okuma stratejisi olmuştur.

Bu görüşme sorusunun cevaplarına bakıldığında bir önceki görüşme sorusunda elde edilen verilerden yorumlanan sonuçların paralellik gösterdiği dikkat çekmektedir. Stratejilerin hangi yönden fayda sağladığına ilişkin sebepler incelendiğinde sosyalleşme, evrensel değerler, zevk alma, yardımseverlik gibi değerler belirtilmiştir. Bu görüşme sorularına verilen cevaplara bakıldığında en sevilen akıcı okuma stratejilerine sebep olarak sosyalleşme, zevk alma, mutlu olma, yardımseverlik, birlik-beraberlik gibi değerlerin gösterilmesi oldukça anlamlıdır. Eşli okuma stratejisinde öğrencilerin sosyalleşme becerilerinin gelişmesinin yanında öğretici role bürünmeleri ve bu durumdan zevk aldıkları dikkat çekmektedir. Bu durum aynı zamanda başarılı bir akran öğretimi örneği de sayılabilir. Koro okumada da öğrencilerin birlik-beraberlik ve uyumdan zevk aldıkları görülmüştür. Okuyucu tiyatrolarında ise sorumluluk almaktan mutlu oldukları, tekrarlı okuma ile de okuma becerisini geliştirdikleri tespit edilmiştir.

Öğrencilerin akıcı okuma stratejilerini sevme gerekçeleriyle ilgili görüşlerinden bazı örnekler aşağıda verilmiştir:

“Eşli okuma sayesinde arkadaşım ile yardımlaştığımız için kendimi mutlu hissettim.” (Ö 2)

“Koro okuma, çünkü tüm sınıf birlik ve beraberlik içinde katıldı.” (Ö 12)

“Okuyucu tiyatroları stratejisi beni çok eğlendirdi.” (Ö 7)

“Koro okuma etkinliğini çok sevdim. Çünkü zayıf okuyan arkadaşlarımız da hiç çekinmeden katılabildiler.” (Ö 22)

“Eşli okuma stratejisini sevdim çünkü kendimi, küçük bir öğretmenmiş gibi hissettim.” (Ö 10)

“Koro okumayı sevdim çünkü birlikte uyumlu bir şekilde okuduk.” (Ö 15)

“Eşli okumayı daha çok sevdim. Bu sayede zayıf okuyan arkadaşımıza yardımcı olduk ve arkadaşlığımız da gelişti.” (Ö 7)

“Tekrarlı okuma stratejisi okumamı geliştirdi ve akıcılaştırdı.” (Ö 23)

“Tekrarlı okuma stratejisini sevdim. Her okuduğumuz tekrarda, hatalarımız daha da giderilmiş oldu.” (Ö 18)



Tablo 9

Öğrencilerin Akıcı Okuma Etkinliklerinden Hangisinde/Ne Yönden Zorlandıkları ile İlgili Bulgular

Yöntem	Sebeup	f	(%)
Yankılayıcı Okuma	Uyumsuzluk	2	%6
Eşli Okuma	Uyumsuzluk	6	%19
	Kaygı	1	%3
Koro Okuma	Uyumsuzluk	7	%22
	İsteksizlik	2	%6
Okuyucu Tiyatroları	Kaygı	2	%6
	Uyumsuzluk	1	%3
Tekrarlı Okuma	Sıkıcılık	3	%9
Zorlanmadım		6	%19

Tablo 9'a göre öğrencilerin "Akcı okuma etkinliklerinden hangisinde zorlandınız?" sorusuna yönelik görüşleri incelendiğinde, koro okuma stratejisinden uyumsuzluk sebebiyle zorlandığını söyleyen 7, isteksizlik sebebiyle zorlandığını söyleyen 2 kişi olmuştur. Ayrıca eşli okuma stratejisinden uyumsuzluk sebebiyle 6, tekrarlı okuma stratejisinden sıkıcılık sebebiyle 3 kişinin zorlandığı tespit edilmiştir. Bu stratejileri takiben okuyucu tiyatrolarından kaygı sebebiyle 2, uyumsuzluk sebebiyle 1; koro okumadan isteksizlik sebebiyle 2, yankılayıcı okumadan uyumsuzluk sebebiyle 2 ve eşli okumadan kaygı sebebiyle 1 kişi zorlandığını belirtmiştir.

Ayrıca Tablo 6'ya bakıldığında öğrencilerin 6 tanesi stratejilerden zorlanmadıklarını belirtmişlerdir. Tabloda da görüldüğü gibi öğrencileri en çok koro ve eşli okuma stratejilerinde yaşadıkları uyum problemi zorlamıştır. Bilindiği üzere bu stratejinin uygulanmasında uyum çok önemlidir. Dolayısıyla uyumsuz bir örneklem içinde öğrenciler zorlanacaklardır. İkinci olarak en çok zorlanılan strateji

ise eşli okumadır. Bu stratejinin uygulanması esnasında öğrencilerden 6'sı uyumsuzluk, 1'i ise kaygı sebebiyle zorlandığını belirtmiştir. En faydalı bulunan ve en sevilen eşli okuma stratejisinin aynı zamanda en çok zorlanılan strateji olması dikkat çekicidir. Bunun sebebi zayıf okuyucu açısından bakıldığında kendini yetersiz hissetmek veya arkadaşıyla kendisini kıyaslamak şeklinde düşünülebilir. Bu aynı zamanda öğrenci psikolojisini olumsuz yönde etkilemektedir. Dikkat çekici bir diğer nokta ise tekrarlı okumanın okuma becerisini geliştirmesinin yanında 3 öğrenci tarafından sıkıcı bulunmasıdır. Aynı metnin defalarca tekrar edilmesi okuma becerisinin gelişmesini sağlamakla birlikte sıkıcılığa da sebep olabilmektedir. Bunun yanı sıra hiçbir stratejide zorlanmadığını söyleyen 6 öğrenci olmuştur.

Öğrencilerin akıcı okuma etkinliklerinden hangisinde/ne yönden zorlandıkları ile ilgili görüşlerinden bazı örnekler aşağıda verilmiştir:

“Eşli okumada zorlandım. Karşımda okuyan zayıf okuyucunun ses tonu yetersiz geldi.” (Ö 5)

“Koro okuma stratejisinde zorlandım. Öğrencilerden bazıları uyumsuz ses çıkarıyorlardı. Kimi yüksek, kimisi çok düşük veya tiz sesler çıkardıkları için zorlandım.” (Ö 11)

“Okuyucu tiyatroları stratejisinde, sahneye çıkınca heyecanlandığım için zorlandım.” (Ö 22)

“Eşli okumada, zayıf okuyucu olan arkadaşım; atlama, ekleme, parmakla takip gibi okuma hatalarını çok fazla yaptığı için onu düzeltmekte zorlandım.” (Ö 15)

“Koro okuma stratejisinde, bazı arkadaşlar, geriden veya ileriden takip ettikleri için zorlandım.” (Ö 29)

“Tekrarlı okuma stratejisinde sıkıldığım için bu yöntemden pek hoşlanmadım.” (Ö 16)

“Yankılayıcı okumada arkadaşımın ses tonu yetersizdi. Zorlandım.” (Ö 7)

Tablo 10

Öğrencilerin Türkçe Derslerini Her Zaman Akıcı Okuma Stratejileri ile İşlemek İsteyip İstemediklerine İlişkin Görüşleri

Evet-Hayır	Sebepler	f	(%)
Evet	Eğlenceli	20	%64
	Öğretici	4	%12
	Okuma Becerilerini Artırıcı	12	%38
	Sosyalleşmeye Katkı Sağlayıcı	5	%16
Hayır		0	%0

Tablo 10'a göre deney grubu öğrencilerinin tamamı "Türkçe derslerini her zaman akıcı okuma stratejileri ile işlemek ister miydiniz?" sorusuna 'evet' cevabını vermiştir. Tablo 10'a bakıldığında deney grubu öğrencilerinin tamamı Türkçe derslerini akıcı okuma stratejileri ile işlemek istediklerini belirtmiştir. Bunların sebepleri incelendiğinde 20 kişi bu stratejileri eğlenceli bulduğu için her zaman dersleri bu şekilde işlemek isteyecekleri yönünde görüş bildirmiştir. Yine öğrencilerden 12'si okuma becerilerini artırdığı, 5'i sosyalleşmeye katkı sağlayarak arkadaşlık ilişkilerini geliştirdiği, 4'ü ise öğretici bulduğu yönünde görüş bildirmiştir. Türkçe derslerinde bu stratejilerin kullanılmasının dersi sıkıcılıktan kurtardığı ve öğrencilere akademik başarının yanında duyuşsal yönden olumlu katkı sağladığı görülmüştür. Ayrıca bu stratejilerin öğrencilerin motivasyon düzeylerini artırdığı ve okumaya yönelik olumlu tutum geliştirmelerine yardımcı olduğu söylenebilir.

Öğrencilerin Türkçe derslerini her zaman akıcı okuma stratejileri ile işlemek isteyip istemediklerine ilişkin görüşlerinden bazı örnekler aşağıda verilmiştir:

"Evet, isterdim çünkü ders başarımız daha da artardı." (Ö 5)

"Eğlenerek öğrenmek için isterdim." (Ö 9)

"Daha öğretici, eğlendirici ve zekâ geliştirici olduğu için isterdim." (Ö 11)

“Çocuklar derse karşı daha ilgili olurdu.” (Ö 15)

“Düz okuma yapmak sıkıcı oluyor. Böylesi daha eğlenceli.” (Ö 12)

“Dersler böyle işlensin isterdim çünkü okumam hızlandı ve akıcılaştı.” (Ö 1)

“Daha değişik yöntemlerle okumak güzel olurdu.” (Ö 14)

“Arkadaşlarımla yardımlaştık, eğlendik ve öğrendik. Tabi ki isterim.” (Ö 3)

“Düz okuma teknikleri sıkıcılaşmaya başlamıştı.” (Ö 1)

“Evet isterdim. Bu stratejiler bence çok zevkli. Hem eşli okuma da arkadaşlarımla da akıcı okumasını sağlıyorum.” (Ö 9)

“Bu etkinliklerle ders işlenirse zayıf okuyan arkadaşlarımızın da ilgisini çeker.” (Ö 21)



BEŞİNCİ BÖLÜM

5. Sonuç Tartışma ve Öneriler

Bu kısımda, araştırmanın bulgularına yönelik sonuçlara yer verilmiştir. Bu sonuçlar ilgili alanyazın doğrultusunda tartışılmış ve çalışmanın sonuçları doğrultusunda önerilerde bulunulmuştur.

5.1. Nitel Bulgularla ilgili Sonuç ve Tartışma

Akıcı okuma stratejilerinin kullanıldığı deney grubundaki öğrencilerin uygulamaya ilişkin görüşlerinin belirlenmesi bu çalışmanın üçüncü alt problemini oluşturmaktadır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu yoluyla toplanan veriler analiz edildiğinde deney grubu öğrencilerinin akıcı okuma stratejileri hakkında olumlu görüş bildirdikleri tespit edilmiştir.

Araştırmada görüşme sorularından elde edilen verilere göre (Tablo 7) öğrencilerin %76'sı bu stratejilerin kullanılmasını okuma becerilerini geliştirmesi, %12'si ise sosyalleşme ve sınıf içi arkadaşlık becerilerini geliştirmesi yönünden faydalı bulduğunu belirtmiştir. Zevk alma (%12), sorumluluk alma (%12), okuduğunu anlama (%6), yardımseverlik (%6), uyum (%3) gibi faydalardan bahseden öğrenciler de olmuştur. Tablo verileri incelendiğinde öğrencilerin akıcı okuma stratejilerinin en faydalı buldukları yönünü akıcılaşma, hızlı okuma, noktalamaya dikkat etme gibi becerilerin geliştirilmesi ile ilişkilendirmişlerdir. Bu sonuç Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın (2018) hedefleri ile örtüşmektedir. Bununla beraber stratejilerin öğrenciler arasındaki insanî ilişkilerin gelişmesine katkı sağladığı ve sosyalleşmeyi de sağladığı tespit edilmiştir. Bunun yanı sıra öğrenciler tarafından akıcı okuma stratejilerinin akademik başarıyı artırmanın yanında onlara duyuşsal yönden de fayda sağladığının belirtilmesi çok önemlidir.

Öğrencilerin (Tablo 8) akıcı okuma stratejilerinden hangisini daha çok sevdiklerine yönelik veriler incelendiğinde en çok sevilen stratejinin eşli okuma stratejisi (%58) olduğu tespit edilmiştir. Bu stratejiyi sevenler; yardımseverlik (%19), başarı (%9), sosyalleşme (%9), öğretici rolüne bürünme (%9), mutlu olma

(%6), okuma becerisi geliştirme (%6) gibi sebeplerle sevdiklerini belirtmişlerdir. Bir akran öğretimi örneğinin sergilendiği bu stratejiyi öğrenciler okuma becerisini geliştirmesinin yanında sosyal sebeplerle de sevdikleri anlaşılmaktadır. En sevilen ikinci strateji ise koro okuma stratejisi (%30) olmuştur. Uyum (%12), zevk alma (%9), birlik-beraberlik (%6) ve okuma becerisinin gelişmesi (%3) gibi sebepler, öğrencilerin bu stratejiyi sevme sebeplerini oluşturmaktadır. Öğrencilerin bu stratejiyi arkadaşları ile uyumlu bir şekilde okuma yaptıkları ve bundan çok zevk aldıkları için sevdikleri söylenebilir. Stratejinin birlik-beraberlik ve dayanışma gibi değerleri de kazandırdığı söylenebilir.

Öğrencilerin %24'ü tekrarlı okuma stratejisini sevdiğini belirtmiştir. Bu stratejiyi sevme sebepleri ise okuma becerisini geliştirme %12, başarılı bir okuma sağlama (%9) ve zevkli olma (%3)'dür. Tekrarlı okuma bir okuma metnini akıcılık sağlanıncaya dek okunması demektir. Verilere göre öğrencilerin bu strateji sayesinde okuma becerilerini geliştirdikleri görülmüştür.

Diğer bir sevilen akıcı okuma stratejisi okuyucu tiyatroları (%21) olmuştur. Zevk alma (%12), sorumluluk bilinci geliştirme (%6) ve okuma becerisi geliştirme (%3) gibi sebeplerle öğrenciler bu stratejiyi sevmişlerdir. Öğrenciler, yankılayıcı okuma stratejisini fayda (%6), paylaşarak okuma stratejisini ise sorumluluk bilinci geliştirme (%3) sebebiyle sevdiklerini belirtmişlerdir. En az sevilen strateji ise paylaşarak okuma olmuştur.

Öğrencilerin (Tablo 9) akıcı okuma stratejilerinden hangisinde/ne yönden zorlandıklarına yönelik verdikleri cevaplar incelendiğinde; en çok zorlanılan stratejinin koro okuma stratejisi (%28) olduğu belirtilmiştir. Bu stratejide zorlananlar, uyumsuzluk (%22) ve isteksizlik (%6) gibi sebepleri gerekçe göstermişlerdir. Koro okuma, iyi ve zayıf okuyucuyu bir araya getiren bir stratejidir. Bu stratejiyi eğlenceli kılan şey, öğrenciler arasındaki iş birliği ve uyumdur. Bu uyum yakalanamadığı durumlarda öğrencilerin stratejiyi uygulamada zorlandıkları görülmüştür. Sosyal becerileri zayıf olan ya da özgüven eksikliği çeken öğrencilerin de bu stratejiye katılımında isteksiz davrandığı görülmüştür. Eşli okumada zorlandığını belirten öğrenciler (%22); uyumsuzluk (%19) ve kaygı (%3) sebeplerini sıralamışlardır. Koro okumada olduğu gibi eşli okumada da uyum çok önemlidir. Uyum sağlandığı ölçüde öğrenciler okumadan keyif alır ve okuma

becerilerini geliştirirler. Eşli okumada zorlanan öğrenciler, kaygı yönüyle zorlandıklarını belirtmişlerdir. Kaygı sebebini öne süren öğrencilerin zayıf okuyucular olması öğrencinin iyi okuyucuya karşı yetersizlik duygusuna kapılabileceğinin işareti olabilir. Hiçbir stratejide zorlanmayan öğrenci sayısının da (%19) azımsanmayacak bir oranda olması öğrencilerin akıcı okuma stratejilerine seveerek katıldığının göstergesi olarak yorumlanabilir. Okuyucu tiyatrolarında zorlananlar (%9); kaygı (%6) ve uyumsuzluk (%3) sebeplerini öne sürmüşlerdir. Tekrarlı okumada sıkıldığını (%9) ve yankılayıcı okumada uyumsuzluk sebebiyle zorlandığını (%6) belirtenler de olmuştur. Tekrarlı okuma, okuma becerilerini geliştirmenin yanında öğrencilerce sıkıcı bulunan bir strateji olarak belirtilmiştir. Bu durumda yankılayıcı okuma gibi eşleşme içeren stratejilerde uyumun önemi ortaya çıkmaktadır.

Öğrencilere Türkçe derslerini her zaman akıcı okuma stratejileri ile işlemek isteyip istemedikleri sorulduğunda (Tablo 10); öğrencilerin tamamı (%100) ‘evet’ cevabını vermiştir. Buna sebep olarak ise eğlenceli (%64), okuma becerilerini geliştirici (%38), sosyalleşmeye katkı sağlayıcı (%16), öğretici (%12) gibi gerekçeler sunmuşlardır. Olumlu cevap belirten öğrencilerin çok büyük kısmının akıcı okuma stratejilerinin eğlenceli olmasını sebep olarak sunması, bu stratejilerin öğrencilerde okumaya ve Türkçe dersine yönelik motivasyonu artıracak ve olumlu tutum geliştireceği şeklinde yorumlanabilir. Öğrencilerin bu stratejileri okuma becerilerini geliştirdiği kadar sosyalleşmeye katkı sağlaması ve zevkli olması yönüyle de sevindikleri dikkat çekmektedir. Dolayısıyla bu stratejiler değer eğitiminde kullanılabilecek stratejiler arasında gösterilebilir. Başka bir deyişle, değer eğitiminin yapıldığı derslerin başında gelen Türkçe öğretiminde, bu stratejilerin kullanımı duyuşsal ve sosyal gelişim açısından önem arz etmektedir.

Tahiroğlu (2014) çalışmasında değerler eğitimi yöntemleriyle desteklenerek geliştirilen akıcı okuma ve okuduğunu anlama etkinliğinin okuma ve okuduğunu anlama yetersizliği görülen bir öğrencide akıcı okumaya, okuduğunu anlamaya ve okumayla ilgili değer duygusunu geliştirmeye yönelik etkilerinin belirlenmesini amaçlamıştır. Araştırma verilerinden gözlem ve görüşme sorularına verilen cevaplar incelendiğinde; öğrencinin akıcı okuma stratejileri ile okumaktan zevk aldığı, okuma motivasyonunun yükseldiği ve okuduğunu anlama becerisinin

geliştiği görülmektedir. Bu araştırmanın bulguları çalışma sonuçlarımızı destekler niteliktedir. Buna benzer olarak Baydık vd. (2012) araştırmasında ilköğretim üçüncü sınıf oğretmenlerinin okuma güçlüğü olan oğrencilerin okuma akıcılığı sorunlarına ve bu sorunlara yönelik yaptığı uygulamalara ilişkin görüşlerinin belirlenmesini amaçlamıştır. Çalışmanın verileri incelendiğinde; oğretmenler okuma oğretimi ve okuma güçlükleri ile baş etme konularında kendilerini yeterli gördüklerini ve büyük bir oranının hizmetiçi eğitime gereksinim duymadıklarını belirtmişlerdir. Buna karşın, oğretim ve değerlendirme uygulamalarına ilişkin sonuçlar bu eğitimi almaları gerektiğini göstermiştir. Oğretmenlerin büyük çoğunluğu (%92.3) okuma akıcılığının desteklenmesinde önemli bir yöntem olan tekrarlı okuma stratejisini kullandığını belirtmiştir. Biz araştırmamızda tekrarlı okuma stratejisinin okuma akıcılığını geliştirdiğini tespit etmiştik. Ayrıca sınıf oğretmenliği lisans programlarında okuma yazma oğretimi için daha fazla saat ayrılması ve bu konudaki uygulamalara daha fazla yer verilmesi görüşlerine rastlanmıştır. Yurdakal (2014) araştırmasının nitel boyutunda sınıf oğretmenlerinin okuma güçlüğünün ne olduğuna ilişkin görüşlerini, sınıflarında uyguladıkları eğitsel faaliyetleri, yaptıkları sınıf düzenlemelerini, okuma güçlüğü yaşayan oğrencilerin yaşadıkları akademik ve sosyal problemlere ilişkin görüşlerini ve okuma güçlüğü yaşayan oğrencilerin de bu eğitsel faaliyetlerin yeterliliğine ilişkin görüşlerini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonuçlarına göre sınıf oğretmenlerinin okuma güçlüğüne ilişkin yeterli düzeyde bilgi sahibi oldukları, eğitsel uygulamalara ilişkin algılarının yüksek olduğu bu algıların cinsiyete, kdeme ve okutulan sınıfa göre farklılaştığı ancak yaşa ve mezun olunan fakülteye göre farklılaşmadığı belirlenmiştir. Bunun yanı sıra okuma güçlüğü yaşayan oğrencilerin, oğretmenlerin yaptıkları eğitsel uygulamalardan memnun olmadıkları görülmüştür. Okuma güçlüğü yaşayan oğrencilere yönelik eğitsel uygulamalarda akıcı okuma stratejilerine yer verilmesinin fayda sağlayacağı belirtilebilir.

Ateş ve Yıldırım (2014) yaptıkları çalışmada sınıf oğretmenlerinin Türkçe dersindeki sınıf içi uygulamalarında ne tür okuma etkinlikleri gerçekleştirdikleri ve anlama sürecine yönelik strateji oğretimine yer verip vermediklerini ortaya koymayı amaçlamışlardır. Araştırma sonuçları; sınıf oğretmenlerinin strateji oğretimine yönelik uygulamalarının çok zayıf olduğunu ve buna yönelik acilen

öğretmen yeterliliğinin artırılmasına ihtiyaç duyulduğunu ortaya koymuştur. Bu açıdan bakıldığında akıcı okuma stratejilerinin öğretim programlarında daha fazla yer alması gerektiği ve öğretmenlerin bu stratejiler hakkında bilgilendirilmesi gerektiği söylenebilir.

5.2. Nicel Bulgularla ilgili Sonuç ve Tartışma

Akıcı okuma etkinliklerinin (eşli okuma, eko okuma, tekrarlı okuma, okuyucu tiyatroları, paylaşarak okuma, koro okuma); ilkokul 4.sınıf Türkçe derslerinde okuma motivasyonlarına ve okuduğunu anlama becerilerine etkisini incelemeye ilişkin yapılan bu çalışmaya ait sonuçlar ilgili alanyazınla karşılaştırılmış ve tartışılmıştır.

Bu araştırmada; akıcı okuma stratejilerinin ilkokul dördüncü sınıf Türkçe derslerinde öğrencilerin okuduğunu anlama becerisi ve okuma motivasyonu üzerinde etkisinin olup olmadığı araştırılmıştır. Araştırmanın birinci alt problemi, akıcı okuma stratejilerinin kullanıldığı deney grubu ile mevcut ders programının kullanıldığı kontrol grubunda yer alan öğrencilerin okuduğunu anlama becerisi öntest ve sontest puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı ile ilgilidir. Bunun için 6 hafta boyunca 6 farklı akıcı okuma yönteminin uygulandığı okuma metinleri hazırlanmış ve okuduğunu anlama soruları ile bu sorulardan alınan puanlar analiz edilmiştir. Sonuç olarak akıcı okuma stratejileri ile hazırlanmış metinlere bağlı anlama beceri testi puanları analiz edildiğinde, deney grubundaki öğrencilerin okuduğunu anlama puanlarında önemli artışlar meydana geldiği görülmüştür. Dolayısıyla akıcı okuma stratejilerinin okuduğunu anlamaya pozitif yönde etkisinin olduğu saptanmıştır.

Bu çalışmada; uygulama kapsamında toplam 6 akıcı okuma stratejisi (tekrarlı okuma, eşli okuma, paylaşarak okuma, okuyucu tiyatroları, koro okuma, yankılayıcı okuma) kullanılmıştır. Bu uygulama sonucunda deney grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama puanlarının yükseldiği ve okumaya karşı olan ilgilerinin arttığı görülmüştür. Buna benzer olarak Rasinski ve diğerleri (1994) kendilerinin geliştirdiği Akıcılığı Geliştirme Dersi'ni ikinci sınıflar üzerinde uygulamışlardır. Uygulamada deney grubu 2. sınıf öğrencilerinin okuma hızında

ilerleme görülmüştür. Yine Bryant ve diğerleri (2000) 60 altıncı sınıf öğrencisi üzerinde, tekrarlı okuma, işbirlikli stratejik okuma ve kelime tanıma gibi temel stratejilerin birleşimi ile oluşturulmuş karma bir öğretim etkinliği yürütmüşlerdir. Çalışma sonunda, gruplarda sesli akıcı okuma ve doğru okuma becerilerinin geliştiği gözlenmiştir. Bu kapsamda Therrien ve Hughes (2008) öğrenme güçlüğü yaşayan 32 öğrenci ile yaptığı bir çalışmada öğrencilere tekrarlı okuma ve soru üretme yöntemleri uygulanmıştır. Tekrarlı okuma yapan grubun okuma hızında da ilerleme olmuştur. Bahsedilen çalışmalarda kullanılan akıcı okuma stratejilerinin öğrencilerin akıcı okuma, doğru okuma ve hızlı okuma becerilerini geliştirdiği tespit edilmiştir. Bu çalışmada da benzer şekilde akıcı okuma stratejilerinin öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirdiği tespit edilmiştir.

İlgili alanyazın incelendiğinde, bu çalışmanın sonuçlarına benzer olarak bazı akıcı okuma stratejilerini kullanan bazı çalışmalarda, öğrencilerde okuma hızının ve seviyesinin arttığı aynı zamanda okuduğunu anlama becerisinin geliştiği tespit edilmiştir. Sözelimi Yılmaz (2008b), çalışmasında ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinden araştırmanın amacına uygun olarak seçilen bir kişinin sesli okuma hatalarını düzeltmek, okuduğunu anlama becerisini geliştirmek ve akıcı okumayı sağlamak amaçlarıyla kelime tekrar tekniğinin etkisini incelemiştir. Çalışma sonucunda elde edilen bulgulara göre kelime tekrar tekniği ile oluşturulan 2.5 ay süren bir öğretim sürecinin sonunda öğrenci okuma seviyesinin ve okuduğunu anlama becerisinin geliştiği gözlenmiştir. Benzer şekilde Yılmaz ve Köksal (2008) yaptıkları çalışmada, ilkokul 3. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesinde tekrarlı okuma yönteminin etkisini araştırmışlardır. Çalışma sonunda öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinde yüksek bir artış olduğu gözlenmiştir. Kaman (2012) da çalışmasında ilkokul 3. sınıf öğrencilerinin okuma becerilerini geliştirmede, akıcı okuma yöntemlerinden tekrarlı okuma yönteminin etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonucundan elde ettiği verilere göre okuma ve okuduğunu anlama düzeyi deney grubunda bulunan öğrencilerin lehine artmıştır. Dolayısıyla bazı akıcı okuma stratejilerinin (tekrarlı okuma) kullanıldığı çalışmalardan elde edilen sonuçlar, bu çalışmanın sonuçlarıyla paralellik göstermektedir.

Benzer şekilde Pircioğlu (2016) çalışmasında günlük yaşamda başka bir dil ile iletişim kurup ölçünlü Türkiye Türkçesini okulda öğrenen çocukların okuma sırasında yaptıkları hatalarını azaltmayı ve okuduklarını anlama düzeylerini akıcı okuma stratejilerinden tekrarlı okuma ile geliştirmeyi amaçlamıştır. Çalışma sonucunda ölçünlü Türkiye Türkçesini okulda öğrenen ilköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin sesli okuma hatalarını azaltmada ve okuduğunu anlama becerilerini geliştirmede tekrarlı okuma yaklaşımının faydalı olduğunu tespit etmiştir.

Paige (2011) tarafından akıcı okuma stratejilerinden koro okumanın farklı bir uygulaması olan ‘tam sınıf koro okuma’ uygulanmıştır. Çalışma sonunda, öğrencilerin okuma motivasyonlarının arttığı ve okuma becerilerinde gelişmeler sağlandığı görülmüştür. Bu çalışmada da koro okumanın kullanıldığı akıcı okuma stratejilerinin öğrencilerin okuma motivasyonlarında ve okuduğunu anlama becerilerinde olumlu etkiye sahip olduğu tespit edilmiştir.

Tuna (2016) da, bu çalışmanın sonuçlarıyla benzer şekilde kendi araştırmasında akıcı okuma stratejilerini kullanmanın öğrencilerinin okuma tutumunda, okuduğunu anlama becerisinde etkili bir yöntem olduğunu ortaya koymuştur.

Baştuğ ve Keskin (2012) yaptıkları çalışmada ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin akıcı okuma becerileri ile okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamışlardır. Çalışmada verilerden yola çıkarak çalışmada yer alan öğrencilerin cinsiyet faktörü ve sosyo-ekonomik seviyeleri, akıcı okuma becerileri ile anlama seviyeleri bakımından kıyaslanmıştır. Bu kıyas neticesinde araştırma sonuçlarımıza benzer olarak öğrencilerin akıcı okuma becerilerinde ve anlama düzeylerinde cinsiyet açısından istatistikî yönden anlamlı farklılık bulunamamıştır. Buna ek olarak akıcı okuma becerileri ile okuduğunu anlama becerisi arasında olumlu yönde orta düzey bir ilişkiye rastlanmıştır.

Baştuğ ve Akyol (2012), çalışmalarında ilköğretim birinci kademe (2-5. sınıflar) öğrencilerinin akıcı okuma becerilerinin okuduğunu anlamayı yordama düzeyi ve akıcı okuma becerileri ile okuduğunu anlama arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. incelenmiştir. Yapılan çoklu regresyon sonuçlarına göre akıcı okuma becerilerinin okuduğunu anlamayı önemli ölçüde yordadığı tespit edilmiştir. Araştırma sonucunda akıcı okumanın okuduğunu anlamayla ilişkili olduğu ve

prozodinin okuduğunu anlamının önemli bir yordayıcısı olduğu tespit edilmiştir. Bu çalışmada da akıcı okuma stratejilerinin akıcı okuma becerisini geliştirdiği ve okuduğunu anlamaya olumlu yönde katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır.

Duran ve Sezgin (2012) araştırmalarında yankılayıcı okuma yönteminin okuma güçlüklerinin giderilmesindeki etkisini amaçlamıştır. Çalışma sonunda öğrencinin sesli okuma hatalarının azaldığı, kelime tanıma yüzdesinin ve anlama düzeyinin ise arttığı tespit edilmiştir. Yine bu doğrultuda sesli okuma becerisinde de pozitif yönde önemli gelişmeler gözlenmiştir. Ayrıca yankılayıcı okuma etkinliklerinin kelime tanıma, anlama ve sesli okuma becerilerine de fark edilir düzeyde olumlu katkı sağladığı tespit edilmiştir.

Keskin (2012) ise akıcı okuma stratejilerinden olan eşli okuma, koro okuma ve yapılandırılmış akıcı okuma yöntemlerinin, ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin akıcı okuma becerileri üzerindeki etkisini incelediği deneysel çalışmada, eşli okuma yönteminin öğrencilerin okuma hızı ve doğru okuma becerilerinde; Koro okuma yönteminin okuma hızı, doğru okuma ve prozodi becerilerinde; yapılandırılmış okuma yönteminin ise okuma hızı, doğru okuma ve prozodi becerilerinde etkili bir yöntem olduğunu tespit etmiştir.

Uzunkol (2013), çalışmasında okuma güçlüğü yaşayan bir ilkokul üçüncü sınıf öğrencisinin okuma hatalarının belirlenmesini ve bu hataların giderilmesine yönelik yapılacak uygulamaların ortaya konmasını amaçlamıştır. Uygulamaları esnasında akıcı okuma yöntemlerinden kelime tekrar, eko okuma, tekrarlı okuma, paylaşarak okuma, eşli okuma yöntemlerini kullanmıştır. Çalışma sonunda, “Yanlış Analiz Envanteri” kullanılarak değerlendirmesi yapılan öğrencinin kelime tanıma düzeyi %94 ve okuduğunu anlama düzeyi %83 olarak tespit edilmiştir. Öğrencinin okuma düzeyinin ise endişe düzeyinden öğretim düzeyine yükseldiği saptanmıştır. Bu sonuçlardan hareketle akıcı okuma stratejilerinin okuduğunu anlama becerisini geliştirdiği ortaya çıkmaktadır.

Yıldız (2013) çalışmasında okuma motivasyonu, akıcı okuma ve okuduğunu anlamının akademik başarı üzerindeki etkilerini belirlemeyi amaçlamıştır. İlişkisel tarama modelinin kullanıldığı araştırmada yapısal bir model geliştirilmiştir. Elde edilen bulgulara göre okuma motivasyonu, akıcı okuma ve okuduğunu anlamının ilköğretim beşinci sınıf öğrencileri üzerinde okul başarısı açısından pozitif yönde

%61'lik bir artış gösterdiğini ortaya koymuştur. Bu bulgudan hareketle öğrencilerin okuma motivasyonunun akıcı okuma etkinlikleri ile geliştiği söylenebilir.

Akyol (2014) Yapılandırılmış Akıcı Okuma Yöntemi'nin ilkokul üçüncü sınıf öğrencilerinin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerileri üzerindeki etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Bu doğrultuda yarı deneysel desenin kullanıldığı araştırmada, yapılandırılmış okuma çalışmalarının öğrencilerin doğru okuma, prozodik okuma ve okuduğunu anlama becerilerini geliştirmede etkili bir yöntem olduğu tespit edilmiştir.

Kaçar (2015), araştırmasında hızlı okuma eğitiminin ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerine ve okumaya ilişkin tutumlarına etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonuçlarından elde edilen bulgulara göre hızlı okuma tekniklerinin okuma hızı ve okuduğunu anlama seviyesi üzerinde olumlu etkilerinin olduğu gözlemlenmiştir. Fakat yine hızlı okuma tekniklerinin öğrencilerin okuma tutumlarına olumlu bir etkisi görülmemiştir.

Yine özel eğitim alanında çalışan İşcan ve Coşkun (2016), hafif düzeyde zihinsel yetersizlik çeken bir özel eğitim beşinci sınıf öğrencisine akıcı okuma stratejilerinden oluşan bir eğitim planı uygulamışlardır. Araştırma sonunda öğrencinin okuma hatalarının azaldığı ve okuma anlama düzeyinin de arttığı bulgulanmıştır.

Akyol ve Kodan (2016), çalışmalarında okuma güçlüğü çeken bir ilkokul dördüncü sınıf öğrencisinin okuma güçlüğü gidermede akıcı okuma stratejilerinin (tekrarlı, yankılayıcı, eşli okuma) etkisinin olup olmadığını incelemiştir. Çalışma sonucunda akıcı okuma stratejilerinin (tekrarlı, yankılayıcı, eşli okuma) okuma güçlüğü gidermede etkili bir yöntem olduğu tespit edilmiştir.

Araştırmanın ikinci alt problemi, akıcı okuma stratejilerinin kullanıldığı deney grubu ile mevcut ders programının kullanıldığı kontrol grubunda yer alan öğrencilerin okuma motivasyonlarına yönelik puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı ile ilgilidir. Toplanan veriler ışığında yapılan analizlere göre deney ve kontrol gruplarının yapılan testlerden aldıkları okuma motivasyonu ölçeği son test puanları incelendiğinde iki grup arasında deney grubu lehine anlamlı bir

farklılık görülmektedir. Bu sonuç akıcı okuma stratejilerinin öğrencilerin okuma motivasyonuna olumlu yönde etki ettiğini ortaya koymaktadır.

Bu sonuca benzer şekilde, Yıldız (2013) okuma motivasyonu, akıcı okuma ve okuduğunu anlamının akademik başarı üzerindeki etkisini belirlemeyi amaçladığı çalışmada akıcı okuma stratejilerinin okuma motivasyonunu artırdığı sonucuna ulaşmıştır. Kaçar (2015) ise araştırmasında hızlı okuma eğitiminin ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin okumaya ilişkin tutumlarına olumlu bir etkisi olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Hızlı okuma ile akıcı okuma arasında bir ilişki bulunmamasına rağmen akıcı okumanın temel bileşenlerinden birinin hız olduğu bilinmektedir. Dolayısıyla hızlı okuma, bu yönüyle akıcı okuma becerisi ile ilişkilendirilebilir.

5.3. Öneriler

1. Öğretmenler Türkçe derslerinde öğrencilerin okuma ve okuduğunu anlama düzeylerini yükseltmek için akıcı okuma stratejilerine (eşli okuma, tekrarlı okuma, okuyucu tiyatroları, koro okuma, paylaşarak okuma, kelime tekrar tekniği ile okuma ve yankılı okuma) sıkça yer vermelidir.

2. Öğretmenlerin bu stratejileri kullanarak öğrenci başarılarını artırmaları için uygulama öncesi akıcı okuma stratejilerini nasıl gerçekleştirecekleri hakkında bilgilendirilmesi gerekir. Bunun için hizmet içi eğitimler yapılabilir.

3. Öğretmenler akıcı okuma stratejileri ile ilgili olarak öğrencilerini bilgilendirmeli ve örnek uygulamalar yapmalıdırlar.

4. Öğretmen-veli iş birliği için bu akıcı okuma stratejilerinin veliler tarafından evde öğrenci ile uygulanabilmesi adına velilere öğretmenlerce gerekli eğitim verilebilir.

5. Bilim insanları farklı düzey ve kademelerde akıcı okuma stratejileri ile ilgili deneysel çalışmalar yaparak bulguları ilgili alanyazınla paylaşabilir.

6. Çalışmamızda akıcı okuma stratejilerinin okuma motivasyonunu olumlu yönde etkilediğini bulgulamıştık. Duyuşsal yönden okumaya karşı olumsuz tutum geliştirmiş olan bireylerin motivasyonları bu stratejileri kullanarak geliştirilebilir.

7. Türkçe Dersi Öğretim Programı (2018) incelendiğinde akıcı okuma ile ilgili kazanımların yetersiz olduğu görülmektedir. Ayrıca akıcı okuma başlığı altındaki kazanımların alanyazında yer alan akıcı okumanın temel bileşenlerini (doğru okuma, hız, anlama ve prozodi) tam olarak içermediği görülmektedir. Bu hususta da akıcı okuma stratejileri öğretim programına daha etkin bir şekilde dâhil edilmelidir.



KAYNAKÇA

- Akyol, H. (2001). İlköğretim okulları 5. sınıf kitaplarındaki okuma metinleriyle ilgili soruların analizi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 26, 169-178.
- Akçamete, G. (1990). Üniversite öğrencilerinin okumalarının değerlendirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 22 (2), 735-753.
- Arabacı, G. (2017). *Öğrenme güçlüğü olan ve olmayan çocuklarda akıcı okuma ve okuduğunu anlama arasındaki becerinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Akyol, H. (2008). *Türkçe ilköğretim yazma öğretimi*. (7.Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Akyol, H. (2013). *Türkçe Öğretim Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Akyol, M. (2014). *Yapılandırılmış akıcı okuma yönteminin üçüncü sınıf öğrencilerinin akıcı okuma ile okuduğunu anlama becerisi* (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Akyol, H. & Kodan, H. (2016). Okuma güçlüğü olan bir öğrencinin okuma güçlüğünün giderilmesine yönelik bir uygulama: Akıcı okuma stratejilerinin kullanımı. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35 (2), 7-21.

Ateş, S. . & Yıldırım, K. (2014). Sınıf öğretmenlerinin okuma becerisine yönelik uygulamaları: strateji öğretimi ve anlama. *Elementary Education Online*, 13(1), 235-257.

Ateş, M. (2008). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyleri ile Türkçe dersine karşı tutumları ve akademik başarıları arasındaki ilişki (Doktora Tezi).
<https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.

Aydın, R. I. (2017). *Eleştirel okuma ve tartışarak okuma yöntemlerinin 6. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeylerine etkisi: Muş ili örneği* (Yüksek Lisans Tezi).
<https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.

Baker, Scott K., Smolkowski, K., Katz, R., Fien, H. , Seeley, J., Kameenui, E. & Beck, T. (2008). Reading fluency as a predictor of reading proficiency in low-performing, High Poverty Schools. *School Psychology Review*, 37(1), 18-37.

Başaran, M. (2013). Reading fluency as an indicator of reading comprehension. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 13(4), 2287-2290.

Baştuğ, M. (2012). İlköğretim 1. kademe öğrencilerinin akıcı okuma becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. (Doktora Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.

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

- Baydık, B., Ergül, C. & Kudret, Z. B. (2012). Okuma güçlüğü olan öğrencilerin okuma akıcılığı sorunları ve öğretmenlerinin bu sorunlara yönelik öğretim uygulamaları. *Elementary Education Online*, 11(3), 778-789.
- Bilge, H. (2015). *Ortaokul öğrencilerinin akıcı okuma becerilerinin çeşitli değişkenlere göre karşılaştırılması* (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Binbaşıoğlu, C. (1993). Okuma mekanizması ve okuma aracının bazı nitelikleri. *Çağdaş Eğitim*, 28 (193), 15-20.
- Bozan, A. (2012). *Hızlı okuma eğitiminin 10.sınıf öğrencilerinin okuma hızlarına ve anlama düzeylerine etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Bryant, D. P. Sharon, V., Linan-Thompson, S., Ugel, N., Allison, H., & Hougen, M. (2000). Reading outcomes for students with and without reading disabilities in general education middle-school content area classes. *Learning Disability Quarterly*, 23(4), 238-252.
- Büyüköztürk, Ş. (2011). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (17. Baskı). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Çetinkaya, F. , Yıldırım, K. & Ateş, S. (2017). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin üzerinde konuşma ve okuma prozodisinin etkisi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar dergisi*, 451-464.
- Çağıl, N. (2013). Kutsal metinler ve müzik. *Atatürk Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 39. 2-44.

- Çiftçi, Ö. & Temizyürek, F. (2008). İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin ölçülmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(5). 110-126.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2011). *Research method in Education*. London: Routledge.
- Coşkun, S. (2011). *Bilişsel farkındalık stratejilerine dayalı okuma eğitimi etkinliklerinin, okuduğunu anlama becerilerini geliştirmeye etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Creswell, J.W. (2014). *Research design, qualitative, quantitative and mixed methods approaches* (Çev. SB. Demir) Ankara: Eğiten Yayınları.
- Demir, T. (2011). İlköğretim öğrencilerinin yaratıcı yazma becerileri ile yazma özyeterlik algısı ve başarı amaç yönelimi türleri ilişkisinin değerlendirilmesi (Doktora Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Demirel, Ö. (1990). *Yabancı dil öğretimi ilkeler-yöntemler-teknikler*. Ankara: Usem Yayınları.
- Demirel, Ö. (1999). *Türkçe Öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Duran, E. . & Sezgin, B. (2012). Yankılayıcı okuma yönteminin akıcı okumaya etkisi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31 (2), 145-164.
- Dündar, H. & Akyol, H. (2014). Okuma ve anlama problemlerinin tespiti ve giderilmesine ilişkin örnek olay çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 39(171). 361-372.

- Epçayan, C. (2008). Okuduğunu anlama stratejilerinin bilişsel ve duyuşsal öğrenme ürünlerine etkisi (Doktora Tezi).
<https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Glesne, C. (2013). *Nitel araştırmaya giriş* (Çev. Ed. A. Ersoy & P. Yalçınoğlu) Ankara: Anı Yayıncılık.
- Güneş, F. (2013). *Türkçe öğretimi modeller ve yaklaşımlar*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Güneş, F. (2007). *Ses temelli cümle yöntemi ve zihinsel yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayınevi.
- Güngör, A. (2005). 6. 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama stratejilerinin kullanma düzeyleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28. 101-108.
- Hudson, R. F., Lane, H. B. & Pullen, P. C. (2005). Reading fluency assessment and instruction: what, why, and how? *The Reading Teacher*, 58(8), 702-714.
- İşcan, G. & Coşkun, İ. (2016). Okuma stratejilerinin hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan bir öğrencinin akıcı okumasına ve anlama düzeyine etkisi. *Turkish Studies Dergisi*. 11(3). 821-846.
- İleri, Z. (2011). *Ekrandan okumanın ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama ve motivasyonu düzeylerine etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.

İnce, Y. (2012). *Sınıf öğretmenlerinin Türkçe derslerinde kullandıkları okuduğunu anlama stratejileri* (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.

Johnson, B. & Christensen, L. (2004). *Educational research: Quantitative, qualitative, and mixed approaches* (2nd ed.). Need ham Heights, MA: Allynand Bacon.

Kaçar, K. (2015). *Hızlı okuma eğitiminin ortaokul 7.sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerine ve okumaya ilişkin tutumlarına etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.

Kaman, Ş. (2012). *Akıcı okuma stratejilerini kullanmanın ilköğretim üçüncü sınıf öğrencilerinde okuma becerisini geliştirmeye etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.

Kanmaz, A. (2012). *Okuduğunu anlama stratejisi kullanımının, okuduğunu anlama becerisi, bilişsel farkındalık, okumaya yönelik tutum ve kalıcılığa etkisi* (Doktora Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.

Karatay, H. (2007). *İlköğretim Türkçe öğretmen adaylarının okuduğunu anlama becerileri üzerine alan araştırması* (Doktora Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.

Karahan, B. (2015). *5. ve 6. sınıf öğrencilerinin okumaya karşı tutum ve motivasyonlarının okuduğunu anlama becerileri ile ilişkisi* (Doktora Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.

Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.

Keskin, H. K., Baştuğ, M. & Akyol, H. (2013). Sesli okuma ve konuşma prozodisi: ilişkisel bir çalışma. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2), 168-180.

Keskin, H. K. (2012). Akıcı okuma yöntemlerinin okuma becerileri üzerindeki etkisi (Doktora Tezi).
<https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.

Kuhn, M. R. , Schwanenflugel, P. J., Meisinger, E. B., Levy, B. A. , & Rasinski, T. V. (2010). Aligning theory and assessment of reading fluency: Automaticity, prosody, and definitions of fluency. *Reading Research Quarterly*, 45(2), 230-251.

Kurnaz, H. & Yıldız, N. (2015). Ortaokul öğrencilerinin okuma motivasyonlarının çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*. 19(3). 107-119.

Kuşdemir, Kayıran B. , Karabay A. (1-3 Ekim 2009). İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerileri ve okumaya ilişkin tutumları arasındaki ilişki. 18. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, İzmir. 159.

Özen, Y. & Gül, A. (2007). Sosyal ve Eğitim Bilimleri Araştırmalarında Evren Örnekleme Sorunu, KKEFD / OKKEF, 15, 394-422.

Kocaarslan, M. (2013). Sınıf öğretmenlerinin Türkçe dersinde okuduğunu anlamasına ilişkin görüşleri: nitel bir araştırma. *International Journal Of Social Science*. 6(8), 373-393.

- Koçyiğit, S. (2003). *İlköğretim 1. kademedeki öğrencilerin okuduğunu anlama becerisinin öğrencilere kazandırılmasının incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- MEB. (2017) Türkçe Dersi (1-8. Sınıflar) Öğretim Programı. <http://ttkb.meb.gov.tr/www/ogretim-programlari/icerik/72> adresinden (01.07.2018) edinilmiştir.
- Meydan, H. (2016). *Ortaokullarda okuma becerileri dersinin uygulama alanları: Kayseri ili örneği* (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Okur, B. (2017). *İlkokul 4.sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonu ve okur öz algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Özbay, M. (2006). *Türkçe özel öğretim yöntemleri II*. Ankara: Öncü Kitap.
- Öztürk, E. & Aydemir, Z. (2013). Başlangıç düzeyi okuyucularının okuma motivasyonlarının, günlük kitap okuma süreleri ve ailenin okuma durumuna göre değerlendirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*. 3(21), 1105-1116.
- Paige, D. D. (2011) That sounded good!: Using whole-class choral reading to improve fluency. *Reading Teacher*, 64(6). 435-438.
- Palavuzlar, T. (2009). *Hikâye ve deneme türü metinlerde okuduğunu anlama becerilerinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.

- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research & evaluation methods* (3rd ed.). USA: Sage Publication.
- Reutzel, D. R., & Cooter, Jr. R. B. (1996). *Teaching children to read: from basals to books* (2nd ed). Columbus, OH: Merrill an Imprint of Prentice Hall.
- Samuels, S. J. (2006). Towards a model of reading fluency. In S. J. Samuels & A. E. Farstrup (Eds.), *What research has to say about fluency instruction* (pp.24-46). Newark, DE: International Reading Association.
- Sancı, D. (2002). *İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin toplumsal, ekonomik ve kültürel durumlarının okuma motivasyonlarına etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Sever, S. (1995). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sezgin, Z. Ç. (2015). Kavram odaklı okuma öğretiminin okuma motivasyonu ve anlamaya etkisi (Doktora Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Sidekli, S. (2010). Eylem araştırması: ilköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma ve anlama güçlüklerinin giderilmesi. *TÜBAR*, 17, 564-578.
- Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2012). *Using multivariate statistics* (6th ed.). New Jersey: Pearson.

- Tahiroğlu, M. (2014). Değerler eğitimi yontemleriyle desteklenen bir akıcı okuma ve okuduğunu anlama alışması. *Turkish Studies*, 9(8), 793-811.
- Temizkan, M. (2008). Bilişsel okuma stratejilerinin Türkçe derslerinde bilgiye dayalı metinleri okuduğunu anlama üzerindeki etkisi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 28(2), 129-148.
- Therrien, W. J. & Hughes, C. (2008). Comparison of repeated reading and question generation on students' reading fluency and comprehension. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*. 6(1), 1-16.
- Topuzkanamış, E. & Maltepe, S. (2010). Öğretmen adaylarının okuduğunu anlama ve okuma stratejilerini kullanma düzeyleri. *TÜBAR*, 27, 664-675.
- Tosun, M. (2014). *Ortaokullarda eleştirel okuma eğitiminin Türkçe ğretmenlerinin görüşlerine göre incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Toker, T. (2006). *İlkokuma yazma yontemlerinin okuduğunu anlamaya etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- TDK. (2011). *Büyük Türkçe sözlük*. Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Uzunkol, E. (2013). Akıcı okuma sürecinde karşılaşılan sorunların tespiti ve giderilmesine yönelik bir durum alışması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1), 70-83.

- Yalçıntaş, E. (2014). *İlkokullarda eleştirel okuma eğitiminin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Yamaç, A. & Çeliktürk, S. Z. (2018). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma kaygıları, akıcılıkları, motivasyonları ve okuduğunu anlamaları arasındaki ilişkiler. *Eğitim ve Bilim*, 43(194), 225-243.
- Yurdakal, İ.H. (2014). *İlkokullarda okuma güçlüğünde yaşanan sorunlar ile eğitim uygulamalarına ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri* (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Yıldız, M. (2010). İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, okuma motivasyonu ve okuma alışkanlıkları arasındaki ilişki (Doktora Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Yıldız, M. (2013). İlköğretim 3, 4 ve 5. sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonlarının incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 38(168), 261-271.
- Yılmaz, M. (2008b). Kelime tekrar tekniğinin akıcı okuma becerilerini geliştirmeye etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(2), 323-350.
- Yılmaz, M. (2008a) Türkçe okuduğunu anlama becerilerini geliştirme yolları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(9), 132-139.
- Yılmaz, M. (2006). İlköğretim 3. sınıf öğrencilerinin okuma hatalarını düzeltmede ve okuduğunu anlama becerilerini geliştirmede tekrarlı okuma yönteminin etkisi (Doktora Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.

Yılmaz, C. . & Çalışkan, M. (2017). Yatılı ortaokul öğrencilerinin okuma motivasyonlarının incelenmesi. *Turkish Studies*, 12(33), 573-588.

Yılmaz, M. . & Köksal, K. (2008). Tekrarlı okuma yönteminin okuduğunu anlamaya etkisi. *Millî Eğitim Dergisi*, 179, 51-65.



EKLER

EK-1. OKUMA MOTİVASYONU ÖLÇEĞİ

Sınıfı:

Adı ve Soyadı:

Numarası:

Sınıf: 3 () 4 () 5 ()

Cinsiyeti: Kız () Erkek ()

Okuma Motivasyonu Ölçeği-Türkçe Formu

Sevgili öğrenciler,

Aşağıdaki cümleler bazı öğrencilerin okuma hakkındaki duygularını anlatmaktadır. Her bir cümleyi dinleyerek, bahsedilen kişinin size benzeyip benzemediğine karar veriniz. Bu okunanlarda, doğru ya da yanlış cevap yoktur. Sadece okuma hakkındaki duygularınızı öğrenmek istiyoruz.

Cümlelerin çoğunu, sınıfta okuduklarınızı düşünerek cevaplamalısınız.

Okuma hakkındaki sorulara başlamadan önce birkaç farklı soru deneyelim:

Dondurma severim.

Benden çok farklı	Benden biraz farklı	Bana biraz benziyor	Bana çok benziyor
1	2	3	4

Eğer cümle sizden çok farklıysa, 1'i yuvarlak içine alınız.

Eğer cümle sizden biraz farklıysa, 2'yi yuvarlak içine alınız.

Eğer cümle size biraz benziyorsa, 3'ü yuvarlak içine alınız.

Eğer cümle size çok benziyorsa, 4'ü yuvarlak içine alınız.

İspanak severim.

Benden çok farklı	Benden biraz farklı	Bana biraz benziyor	Bana çok benziyor
1	2	3	4

Evet, şimdi okuma hakkındaki cümlelere başlamaya hazırız. Unutmayınız, cevaplarınızı verirken sınıfta okuduklarınızı düşünmelisiniz. Doğru ya da yanlış cevap yoktur, sadece SİZİN okuma ile ilgili fikirlerinizle ilgileniyoruz. Cevabınızı vermek için, her bir satırda sadece BİR sayıyı yuvarlak içine alınız. Cevap satırları her bir cümlelerin hemen altındadır.

Sayfayı çevirip başlayalım. Ben okurken, her bir cümleyi lütfen benimle takip edin ve daha sonra cevabınızı yuvarlak içine alın.

1- Okuduklarımı arkadaşlarıma anlatırım.

Benden çok farklı	Benden biraz farklı	Bana biraz benziyor	Bana çok benziyor
1	2	3	4

2- Uzun ve sürükleyici hikâyeler, romanlar hoşuma gider.

Benden çok farklı	Benden biraz farklı	Bana biraz benziyor	Bana çok benziyor
1	2	3	4

3- Farklı ülkelerdeki insanlarla ilgili kitaplar okumak hoşuma gider.

Benden çok farklı	Benden biraz farklı	Bana biraz benziyor	Bana çok benziyor
1	2	3	4

4- Okuduklarımızla ilgili sorulara arkadaşlarımdan daha fazla doğru cevap vermeye çalışırım.

Benden çok farklı	Benden biraz farklı	Bana biraz benziyor	Bana çok benziyor
1	2	3	4

5- Arkadaşlarım bazen iyi bir okuyucu olduğumu söylerler.

Benden çok farklı	Benden biraz farklı	Bana biraz benziyor	Bana çok benziyor
1	2	3	4

6- Okuma ile ilgili ödevlerimi her zaman öğretmenin tam istediği gibi yaparım.

Benden çok farklı	Benden biraz farklı	Bana biraz benziyor	Bana çok benziyor
1	2	3	4

7- Çok fazla macera hikâyesi okurum.

Benden çok farklı	Benden biraz farklı	Bana biraz benziyor	Bana çok benziyor
1	2	3	4

8- Okumada sınıfın en iyisi olmaktan hoşlanırım.

Benden çok farklı	Benden biraz farklı	Bana biraz benziyor	Bana çok benziyor
1	2	3	4

9- Yeni şeyler hakkında okumak hoşuma gider.

Benden çok farklı	Benden biraz farklı	Bana biraz benziyor	Bana çok benziyor
1	2	3	4

10- Arkadaşlarımdan daha iyi okumak için daha çok çalışmaya istekliyim.

Benden çok farklı	Benden biraz farklı	Bana biraz benziyor	Bana çok benziyor
1	2	3	4

11- Aileme ne okuduğumu anlatmak hoşuma gider.

Benden çok farklı	Benden biraz farklı	Bana biraz benziyor	Bana çok benziyor
1	2	3	4

12- Merak ettiğim konular hakkında yeni bilgiler elde etmek için okurum.

Benden çok farklı	Benden biraz farklı	Bana biraz benziyor	Bana çok benziyor
1	2	3	4

13- Annem ve babam sık sık bana ne kadar iyi okuduğumu söylerler.

Benden çok farklı	Benden biraz farklı	Bana biraz benziyor	Bana çok benziyor
1	2	3	4

14- Eğer öğretmen ilginç bir şeyler anlatırsa, bu konuda daha fazla okurum.

Benden çok farklı	Benden biraz farklı	Bana biraz benziyor	Bana çok benziyor
1	2	3	4

15- Arkadaşlarımdan okumayla ilgili çalışmalarına yardım etmek hoşuma gider.

Benden çok farklı	Benden biraz farklı	Bana biraz benziyor	Bana çok benziyor
1	2	3	4

16- Birisi iyi okuduğumu fark edince mutlu olurum.

Benden çok farklı	Benden biraz farklı	Bana biraz benziyor	Bana çok benziyor
1	2	3	4

17- Okumayla ilgili ödevlerimi hep zamanında bitirmeye çalışırım.

Benden çok farklı	Benden biraz farklı	Bana biraz benziyor	Bana çok benziyor
1	2	3	4

18- İsmimi çok okuyanlar listesinde görmek benim için önemlidir.

Benden çok farklı	Benden biraz farklı	Bana biraz benziyor	Bana çok benziyor
1	2	3	4

19- Bazen aile bireylerime (anne, baba, kardeş vb.) kitap okurum.

Benden çok farklı	Benden biraz farklı	Bana biraz benziyor	Bana çok benziyor
1	2	3	4

20- Gizemli hikâyeler (esrarengiz, sürprizlerle ilerleyen) hoşuma gider.

Benden çok farklı	Benden biraz farklı	Bana biraz benziyor	Bana çok benziyor
1	2	3	4

21- Okuma ile ilgili her ödevimi bitirmek benim için çok önemlidir.

Benden çok farklı	Benden biraz farklı	Bana biraz benziyor	Bana çok benziyor
1	2	3	4

EK-2. OKUDUĞUNU ANLAMA BECERİ TESTLERİ

BEN, MİMAR SİNAN (Sontest)

Ben, Mimar Sinan, 29 Mayıs 1490 yılında Kayseri'nin Ağırnas köyünde doğdum. O gün, İstanbul'un fethinin otuz yedinci yıl dönümüydü. Sevgili gençler, doksan sekiz yıl yaşadım. Devlete tam yetmiş yıl hizmet ettim. Size hayatımı ve çağımı anlatmak istiyorum, ilginç bulacağınızı umuyorum. Padişah Yavuz Sultan Selim döneminde birkaç yıllık bir ön eğitimden sonra İstanbul'daki Acemi Ocağına alındım. Acemi Ocağı, orta öğretim düzeyinde bir teknik okuldur. Osmanlı ordusuna eleman yetiştirir. Ağırlıklı dersim marangozluktu. Bir yandan bu sanatı öğrenmek için bıkip usanmadan çalışıyor; bir yandan da Osmanlı İmparatorluğu'nun başkenti İstanbul'u tanımaya, anlamaya çalışıyordum. Öğrenimim sona erince Yeniçeri ordusunda görevlendirildim. Artık Yeniçeri ordusuyla birlikte savaşlara katılacaktım. Katıldım da. Birçok doğu ve batı ülkesine gittim. Gördüğüm her binayı ve harabeyi bir ders gibi inceledim. Bu arada savaşın gerektirdiği işler arasında pratiğimi de geliştiriyordum. Bir gün geldi ki artık kendimi göstermek için fırsat gözlemeye başladım. Çünkü bilgiyle dolmuştum. Bu fırsatı 1554 yılında yakaladım, kırk dört yaşındayken. Gençler dikkatinizi çekerim. Bu, bazı insanlarımızın neredeyse emekli olmayı düşündükleri yaştır.

Turgut ÖZAKMAN

Toplu Oyunlar 3 (Kısaltılmıştır.)

'Ben, Mimar Sinan' metni okuduğunu anlama soruları:

1. Mimar Sinan kaç yılında ve nerede doğmuştur?
2. Mimar Sinan'ın doğum gününün nasıl bir önemi vardır?
3. Mimar Sinan'ın öğrenmeye çalıştığı ilk sanat dalı nedir?
4. Mimar Sinan'ın yeniçeri ordusundaki görevi, sanatını nasıl etkilemiştir?
5. İnsanların neredeyse emekli olmayı düşündükleri yaşta Koca Sinan'ın mimarlığa başlaması sizin için ne ifade ediyor?
6. Bu metnin ana fikri nedir?

KOMŞU KUNDUZLAR (Yankılayıcı okuma)

Bir varmış, bir yokmuş. Ağaçların arasında şırıl şırıl akan güzel bir dere varmış. Bu derede bir de kunduz ailesi yaşarmış. Hani şu marangoz olan kunduzlardan bahsediyorum. Ağaç dallarını ustaca üst üste koyup baraj kurarlar ya, işte onlardan...

Bir gün anne kunduz, yavrularını da alıp karşı derede yaşayan annesini ziyarete gitmiş. Nine kunduz da torunları da bu işe çok sevinmişler. Ee, sevinçli olunca da zaman su gibi akarmış. Bu sefer de öyle olmuş. Saatler kanat açmış, günler uçup gitmiş bir kuş gibi.

Bir hafta sonra kunduzlar yuvalarına dönünce çok şaşırılmışlar. Yabancı bir kunduz gelip onların iki kavak ötesine yerleşmiş. Anne kunduz bu duruma çok içerlemiş. Gitmiş, komşu kunduzun yanına. Hoş geldin bile demeden vermiş veriştirmiş:

— Sen ne hakla gelip bizim yakınımıza yuva yapıyorsun? diye çıkışmış. Komşu kunduz, onun bu sözleri karşısında şaşırıp kalmış:

— Niye kızılıyorsun komşu? Allah'ın koca deresi sana da yeter, bana da demiş. Anne kunduzun kızgınlığı daha da artmış. Açmış ağzını, yummuş gözünü:

— Hayır! Komşu falan dinlemem ben! Su, senin artıklarını alıp benim yuvama getirecek. Onlarla uğraşacak hâlim yok! Ya bugün yıkarsın yuvanı ya da ben yapacağımı bilirim! (2) Akşam olmuş, çekip giden yok. Gece yarısı olmuş, yuvayı yıkan yok. Herkes uykuya dalınca anne kunduz, sessizce yeni komşunun yuvasına gitmiş. Yuvadaki ağaçların bağını çözmüş. Ne olduysa o zaman olmuş. Koca koca odun parçaları yürümüş üzerine. Bir de barajda biriken sular hücum etmesin mi? Anne kunduz, canını zor kurtarmış. Fakat yuvası ve çocukları onun kadar şanslı değilmiş. Yuvası darmadağın olmuş, yavruları da sele kapılıp gitmiş. Yavrular hem lıkır lıkır su yutuyor hem de bağıryorlarmış:

— Anne, ne olur kurtar bizi! Anne kunduz bir yandan çocuklarını kurtarmaya çalışıyor, bir yandan da bağıryormuş:

— Lütfen yardım edin! Yavrularımı sel götürüyor! Komşu kunduz kendisini kısa sürede toparlayıp yardıma koşmuş. Anne kunduzla birlikte beş yavruyu da

kurtarmışlar. Tabi anne kunduz ne diyeceğini bilememiş. Bu olayı duyan Kral Kuskunduz, bütün kunduzları toplamış ve onlara şöyle demiş: (3)

— Küçük bir haksızlığa uğradığınız zaman, onu gidermek için daha büyük bir haksızlık yapmayın! O günden sonra kunduzlar, birbirleriyle çok iyi geçinmişler. Aralarındaki sorunları hep iyilikle çözmüşler.

Bestami YAZGAN

(Masal Denizi)

Komşu Kunduzlar metni okuduğunu anlama soruları:

1. Kunduz ailesi nerede yaşıyormuş?
2. Kunduz ailesi kimi ziyarete gitmiş?
3. Anne kunduz evlerinin yakınına taşınan komşu kunduzlara nasıl davranmış?
4. Siz bir haksızlığa uğradığınız zaman nasıl davranırsınız ve neler hissedersiniz?
5. Bu metinde asıl anlatılmak istenen nedir?

ANADOLU (Koro okuma)

Sen ne güzel bulursun
Gezsen Anadolu'yu,
Dertlerden kurtulursun,
Gezsen Anadolu'yu.

Billur ırmakları var,
Buzdan kaynakları var,
Ne hoş toprakları var,
Gezsen Anadolu'yu.

Gülerken köylü kızlar,
Güler sanki yıldızlar,
Ne kalbin, gönlün sızlar,
Gezsen Anadolu'yu.

Derde şifa bulursun,
Halkta vefa bulursun,
Kim der, cefa bulursun?
Gezsen Anadolu'yu.

Kırlarında koşar at,
At, ruhunu savur, at.
Ruhun da açar kanat,
Gezsen Anadolu'yu.

M. Faruk GÜRTUNCA Çocuklara En Güzel şiirler (kısaltılmıştır)

Anadolu Őiri okuduğunu anlama soruları:

1.Anadolu'nun ırmakları ve kaynakları nasıldır?

2.Sizin de Anadolu'da gezmek istediğiniz yerler var mı? Varsa nereler?

Anlatınız.

3.Böyle bir vatanda yaşamak size neler hissettiriyor?

4.Őiirin ana duygusu nedir?

5.Siz de bir dörtlük de siz eklemek isteseydiniz, nasıl bir dörtlük yazardınız?



İSTANBUL DÜNYAM (Eşli okuma)

O yaz babam bizi İstanbul'a götürdü. Teyzemlerde kaldık. Bir buçuk ay boyunca annem ve babam bizi İstanbul'da karış karış gezdirdiler. Ne güzel bir il İstanbul! Hem kocaman... İstanbul'da binbir çeşit dünya var. İstanbul için “yedi tepeli, iki yakalı şehir” ve “Taşı, toprağı altın.” diyorlar. Diğer yanlarını tam çözemedim ama “iki yakalı şehir” dedikleri doğru. Atlıyorsun bir vapura. “Vuuuuuut! Vuuuuut!” düdüğü sesleri arasında Anadolu yakasına geçiyorsun. Atlıyorsun bir vapura, aynı biçimde Avrupa yakasına geçiyorsun. Boğaz, olağanüstü! Öyle sevdik ki Boğaz'ı. Babam bizi kaç kez Boğaz'da karşıdan karşıya geçirdi. Vapurların güvertesinde Boğaz'a, denize, su sesine karşı çay içtik. Bazı günler de denizin başka yerlerinde sandalla gezdik. İlk kez bir plaja gittik, denize girdik. Ben denizden hiç korkmadım. Daha önce derelerde, havuzlarda çimmiştım ya! Bir gün hayvanat bahçesine gittik. Uuuuuu! Ne kadar büyük bir bahçe! Neredeyse dünyadaki bütün hayvanlar var orada. Maymunlar, aslanlar, kaplanlar, balıklar ve daha bir sürü hayvan. Kediler, köpekler, eşekler, yılanlar bile var. En uzun hayvan zürafa, en büyük hayvan fil. Onlardan korktum önce ama kafeste oldukları için korkum geçti.

— Baba, hayvanları niçin kafeste saklıyorlar?

— Hem kaçmasınlar hem de insanlar onları görüp tanınsınlar, diye.

— Özgür olsalar daha iyi değil mi?

— Elbette iyi. Ama yırtıcı olanlar insanlara zarar verebilir.

İstanbul'da kocaman kocaman birçok yapı var. Öyle de güzeller ki... Camiler, saraylar, çeşmeler, bir de surlar.

Annemle babam bize Dolmabahçe Sarayı'nı, Topkapı Sarayı'nı, çeşmeleri, surları, Ayasofya'yı ve daha birçok camiyi gezdirdi. İkisi de her gezdiğimiz yerde bize bilgiler veriyorlardı. Öğrenmekle bitmeyecek bir dünya İstanbul.

Annem bana bir sürü şiir kitabı aldı. O kitaplarda bir sürü İstanbul şiiri var.

— Ben de kitaplardaki gibi İstanbul şiiri yazabilir miyim?

— Yazarsın elbet! iyice öğren de...

Bir buçuk ay sonra Gümüşhane'ye döndük.

Nursel SAYGINAR Benim Dünyalarım (Düzenlenmiştir.)

İstanbul Dünyam metni okuduğunu anlama soruları:

- 1.Çocuk o yaz ailesiyle nereye gitmiş? Kimde kalmışlardır?
2. “Çocuk iki yakalı şehir” ifadesinin doğru olduğunu nasıl anlamış olabilir?
- 3.Çocuk denizden korkmamasını nasıl açıklıyor?
- 4.Çocuğun bu şehirde gördüğü yapılar nelerdir?
- 5.Yeni bir şehre gittiğinizde nereleri gezerdiniz?
- 6.Bu metinde ne anlatılmaktadır?



AYŞEGÜL (Okuyucu tiyatroları)

Burası çok ağaçlık, çok sulak, çok meyveli ve serin. İşte bir pınar başındayım. Oluğun altına bir sepet iri, olgun şeftali koymuşlar. Başı yemenili, saçları iki örgü, ayağı takunyali sarışın bir köylü kızı bana sordu:

— Yer misin amca?

Aldım. Buz gibi derisi, ısırırken dudaklarımı yaktı. Ezdikçe ağzıma serinlik, koku, öz su doluyor. Buna biraz da çamların nefesi karışıyor. Ah, ne güzel meyve! Bana şeftali ikram edene baktım: Ne güzel kız!

— Yavrum, şu görünen köyün adı nedir?

— Müftüler.

— Daha ötede neresi vardır?

— Nergislik.

— Ya bu suya ne derler?

— Zerdali Oluk.

— Şu yukarıdaki dağ?

— Kınalı Tepe.

— Şu yol nereye gider?

— Dere Bahçe'ye.

Ne güzel isimler! Lübnan; portakal, turunç, hurma ve muz memleketiydi. Burası bana daha aşına meyveler diyarı. Şeftaliler, erikler, kızcıklar etrafımı kaplıyor. Çiçekleri de öyle. Hep bildiğim şeyler. Nergisler, kınalar, küpeler ve yıldızlar. Sonra her evin pencerelerinde Müslüman ve fakir meskenlerin âdeta yarı mukaddes bir yeşilliği olan fesleğenler, fesleğen saksıları.

— Kızım o başına taktığın kırmızı çiçeğin adını bilir misin?

— Bilirim: Kadife.

— Bu su kenarında açan yeşil şeyler?

— İnci çiçeği.

— Ya senin adın nedir?

Utandı usulca: Ayşegül, dedi.

Burada meyveler, çiçekler, ağaçlar, isimler, hepsi her şey güzel ve tertemiz. Ya Ayşegül? Hepsinden daha güzel. Küçük Türk kızı isimlerinin üzerimde ne hoş

etkisi vardır. Zehralara, Haticelere, Fatmalara, Şerifelere karşı yakınlık duyarım. Ayşegül, takunyalarını sürterek kadife ve inci çiçekleri arasında kaybolurken hayranlıkla arkasından baktım. Sevdiğimin ismi imiş gibi içimden şöyle söyleniyorum:

— Küçük Ayşegül, cici, şirin, şen Ayşegül, güzel Ayşegül! Millet sevgisini insan sadece meclis salonlarında, savaş meydanlarında değil; böyle küçük bir köylü kızının yüzünde okuduğu zaman duygusunun derinliğini, yüreğinin sızısını duyuyor.

Refik Halit KARAY

Güzel Yazılar-Hikâyeler 1

(Düzenlenmiştir.)

Ayşegül metni okuduğunu anlama soruları:

1. Ayşegül ve amca nerede karşılaşmışlardır?
2. Köylü kızı Ayşegül'ün nasıl bir görüntüsü vardır? Anlatınız.
3. Adam ismini sorunca, Ayşegül ne tepki vermiştir?
4. Siz Ayşegül'ün yerinde olsaydınız böyle bir yerde yaşamak ister miydiniz? Neden?
5. Yazarın bu beldeyi sevme sebebi nedir? Açıklayınız.
6. Bu metnin ana fikri nedir?

KIRMIZI KARINCA AİLESİ İLE BENCİL KARINCA (Öntest)

Ülkenin birinde yaşayan bir aile varmış. Kırmızı Karınca ailesiymiş bu. Darda kalan herkese yardım ederlermiş. Yuvası yıkılana yuva, çıplak kalana giyecek, aç kalana yiyecek verirlermiş. O kadar zengin değilmiş Kırmızı Karınca ailesi. Peki, nereden geliyormuş bunca yiyecek, giyecek? Nereden olacak, diğer karıncalar yardım ederlermiş. “Bu yardımı kötü günler için saklayın.” derlermiş. Kırmızı Karınca ailesi de bu yardımları saklarmış.

Karıncalardan biri, bu yardım denen şeyden nefret edermiş. Hayatında bir kez olsun kırık bir iğne bile vermemiş Kırmızı Karınca ailesine. Bir gün karıncaların başına büyük bir felaket gelmesin mi? Korkunç bir sel neleri var, neleri yok alıp götürmüştü. Karıncalar yuvasız, aç, çıplak kalıvermişler. Kırmızı Karınca ailesi hazırlıklıymış. İmdatına yetişmiş karıncaların. Yaralıların yaraları sarılmış, açlar doyurulmuş, evler yeniden yapılmış. Ya bencil karınca? “Ah! Dost kara günde belli olurmuş. İyilik eden iyilik bulurmuş.” demiş. Artık o da Kırmızı Karınca ailesine yardım etmeye başlamış.

Aziz SİVASLIOĞLU

İlköğretim Okulları İçin Okul Tiyatrosu
(Kısaltılmıştır.)

Kırmızı Karınca Ailesi İle Bencil Karınca metni okuduğunu anlama soruları:

- 1.Kırmızı karınca ailesi darda kalanlara nasıl yardım edermiş?
- 2.Kırmızı karınca ailesi yardım etmek için kullandığı malzemeleri nereden elde etmektedir?
- 3.Bencil karınca felaketten sonra nasıl davranmıştır?
- 4.Siz kırmızı karınca ailesinin yerinde olsaydınız bencil karıncaya yardım eder miydiniz? Neden?
- 5.Bu metinde asıl anlatılmak istenen nedir?

KUMBARA, İÇİ DOLU PARA (Tekrarlı okuma)

Kumbaranız ağzına kadar dolduğunda ne yaparsınız? Elbette her çocuk gibi hemen açar, ne kadar paranız olduğunu sayarsınız. İnsanın kendine ait parası olması gerçekten de çok güzel bir duygudur. Peki, sahip olduğunuz bu parayla ne yapmayı düşünürsünüz? Sormaya bile gerek yok aslında. Almayı isteyecek o kadar çok şey var ki... Bisiklet, çikolata, kitap, giysi, paten, çanta... Ancak para sahibi olmak bir yandan da zor bir iş. Çünkü paranızı nasıl kullanacağınızı belirlemek için birtakım kararlar vermeniz gerekir. Bu kararları vermek için de kendinize bazı sorular sorarsınız. Bunlardan biri “Buna gerçekten gereksinim var mı?” sorusudur. Diyelim ki resim dersinde kullandığınız boya kalemlerinizi bitti. Bu durumda da bu kalemlere ‘gereksininiz’ var demektir. Öte yandan arkadaşınızın evinde gördüğünüz oyuncacı da bir türlü unutamıyorsunuz. Ne kadar çok istersiniz o oyuncaktan size de alınmasını. Bir düşünün bakalım, bu durumda hangisinin öncelikle alınması gerekiyor? Boya kalemleri mi, oyuncak mı? Elbette, boya kalemleri. Ancak üzülmeğin, istediğiniz oyuncacı almak için de para biriktirebilirsiniz. Öyleyse bu durumda bir para biriktirme planı yapmak yararlı olur.

Oyuncağı almak için gereken para miktarını belirleyerek işe başlayabilirsiniz. Ardından bu parayı biriktirmek için harçlıklarınızdan ne kadar süreyle, kaç lira ayırmanız gerektiğini hesaplırsınız. Artık bir ‘bütçe’ yapmanın zamanı gelmiştir. Bütçenizde gelir ve giderlerinizin tümü yer alır. Önemli olan, gelir ve giderlerinizin eşit yani ‘denge’ de olmasıdır. Bu dengeyi korumak için bütçenize uygun davranmanız gerekir. Size para biriktirmeyle ilgili küçük bir de sır verelim. Biriktirmek istediğiniz para miktarını ‘gider’ olarak kabul edip bir kenara ayırırsanız işiniz çok daha kolaylaşır. Biriktirdiğiniz parayı da büyüklerinizin desteğiyle bir bankaya yatırabilirsiniz.

Zuhal ÖZER

(Düzenlenmiştir.)

Bilim Çocuk dergisi

Kumbara içi dolu para metni okuduğunu anlama soruları:

1. Yazara göre kumbarası dolan bir ocuk, neler yapar? Neleri almayı düşünür?
2. Yazara göre insanın kendine ait bir parasının olması nasıl bir duygu ve nasıl bir sorumluluktur?
3. Metne göre “gereksinim” ne demektir?
4. Bütçe nasıl yapılır? Bütçe yapılırken nelere dikkat edilmelidir?
5. “Sizce kumbara sahibi olmak ile tasarruf alışkanlığı geliştirmek arasında nasıl bir ilişki vardır?”



ENGÜRİ (Paylaşarak okuma)

Selçuklu Türklerinin Anadolu'yu fethinden sonra şehrin adı Engüri olarak geçer. Bir söylentiye göre Ankara ve çevresinde Anadolu'nun en güzel üzümleri yetişir, sultan sarayına üzüm buradan gönderilirmiş. Bu nedenle Ankara'ya üzüm şehri anlamına gelen Engüri denilmiştir.

Hititler devrinde Ankara adının 'Ankuva' olduğunu söyleyen bilginler de vardır.

Ankara'nın adı üzerine çok efsane ve hikâye var. Onun son ve gerçek efsanesi, Atatürk'le dile gelir. Gelecek kuşaklar, yoktan nasıl bir şehir, yokluktan nasıl bir Türkiye yaratıldığını uzun uzun anlatacak ve parmaklarıyla bir tepeyi gösterecekler. Buna Anıtkabir, derler. Bu kadar güçlü, bu kadar büyüktü Atatürk!

Mehmet ÖNDER
Aldı Sözü Anadolu

Engüri metni okuduğunu anlama soruları:

- 1.Yukarıdaki metne göre 'Engüri' adı ne zamandan itibaren kullanılmaya başlanmıştır?
- 2.Ankara'ya 'Engüri' adı niçin verilmiştir?
- 3.Ankara, Hititler döneminde hangi adla anılmaktadır?
- 4.Yazar, Ankara'yla ilgili olarak gelecek kuşakların hangi efsaneyi anlatacağını düşünmektedir? Neden?
- 5.Bu metinde ne anlatılmaktadır? Açıklayınız.

EK-3. YARI YAPILANDIRILMIŞ GÖRÜŞME FORMU

GÖRÜŞME FORMU

Değerli Öğrenciler,

Bu formda uygulama yaptığımız akıcı okuma stratejileri ile ilgili görüşlerinize ihtiyaç duyulmaktadır. Yapacağımız görüşmede vereceğiniz cevaplar bilimsel bir araştırma için kullanılacak olup kimseyle paylaşılmayacaktır. Görüşmeye katılmakta gönüllülük esastır. Yaptığımız uygulamalarla ilgili görüşlerinizi samimi bir şekilde cevaplamanız önem taşımaktadır. Katılımınız için teşekkür ederim.

Ahmet Osman ÇANKAL
4-E Sınıf Öğretmeni

Görüşme soruları:

1. Akıcı okuma etkinliklerinden hangisinde zorlandınız? Tüm yönleri ile açıklayınız.
2. Akıcı okuma yöntemlerinden en sevdiğiniz yöntem hangisi oldu? Neden?
3. Akıcı okuma yöntemlerinin size ve arkadaşlarınıza kazandırdığı şeyler nelerdir? Tüm yönleri ile açıklayınız.
4. Türkçe derslerini her zaman akıcı okuma etkinlikleri ile işlemek ister miydiniz? Neden?

EK-4. UYGULAMA FOTOĞRAFLARI





EK-5. MOTİVASYON ÖLÇEĞİ İZİNİ


Re: Ynt: Ben sınıf öğretmenim Ahmet Osman Çankal.

MY MUSTAFA YILDIZ <mustafa@gaziedu.tr>
3.12.2017 (922), 13:59
Siz'e

Yanıtla

3.12.2017 14:56 tarihinde yanıt verdimiz.

 Okuma Motivasyonu Ölçme...
77 KB

 OMO Açıklamadoc
28 KB

2 ekim (105 KB) Tamamını indir Tamamını Okudum - Kişisel Konumuna Kayıttık

Öğretmenim merhaba,
Yogunluktan mesajınıza cevap vermek için ancak fırsat bulabildim. Ölçek ve açıklamaları ekte.
Akademik çalışmanızda kullanabilirsiniz.
Kolaylıklar dilerim.
Selam ve saygılarımla.

Doç. Dr. Mustafa YILDIZ
Gazi Üniversitesi
Gazi Eğitim Fakültesi
Temel Eğitim Bölümü

Assoc. Prof. Mustafa YILDIZ
Gazi University
Gazi Faculty of Education

EK-6. ARAŞTIRMA İZNİ



T.C.
MUŞ VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 63326527-355.01-E.3343274
Konu : Araştırma İzni
Ahmet Osman ÇANKAL

16.02.2018

RECEP TAYYİP ERDOĞAN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı

İlgi :Recep Tayyip ERDOĞAN Üniversitesi 30.01.2018 tarih ve E.166 sayılı yazısı

İlgi yazınız doğrultusunda Üniversiteniz Sosyal Bilimleri Enstitüsü Yüksek Lisans Programı Öğrencisi Ahmet Osman ÇANKAL in "Akıcı okuma etkinliklerinin ilk okul 4 sınıf Türkçe derslerinde okuduğuna anlama becerisi ve okuma motivasyonuna etkisi " konulu tez çalışması ilimiz okullarında yapılması için Müdürlüğümüzden izin talebinde bulunulmuştur. Millî Eğitim Müdürlüğümüz bünyesinde bulunan "Anket ve Araştırma izni komisyonu"muzca derslerin aksatılmadan ve gönüllülük esasına göre araştırmanın okullarımızda yapılması uygun görülmüştür.

Bilgilerinize arz ederim.

Metin İLCİ
İl Millî Eğitim Müdürü

Güvenli Elektronik İmza
Aslı ile Aynıdır.
27.1.2018
Fehmi GÜLER

4/F

**EK-7: OKUDUĞUNU ANLAMA
BECERİ TESTİ ÖRNEKLERİ**

BEN, MİMAR SİNAN (Son test)

Ben, Mimar Sinan, 29 Mayıs 1490 yılında Kayseri'nin Ağırnas köyünde doğdum. O gün, İstanbul'un fethinin otuz yedinci yıl dönümüydü. Sevgili gençler, doksan sekiz yıl yaşadım. Devlete tam yetmiş yıl hizmet ettim. Size hayatımı ve çağımı anlatmak istiyorum, ilginç bulacağınızı umuyorum. Padişah Yavuz Sultan Selim döneminde birkaç yıllık bir ön eğitimden sonra İstanbul'daki Asemî Ocağına alındım. Asemî Ocağı, orta öğrenim düzeyinde bir teknik okuldur. Osmanlı ordusuna eleman yetiştirir. Ağırıklı dersim marangozluktu. Bir yandan bu sanatı öğrenmek için bıyıp usanmadan çalışıyor, bir yandan da Osmanlı İmparatorluğu'nun başkenti İstanbul'u tanıması, anlamaya çalışıyordum. Öğrenimim sona erince Yeniçeri ordusunda görevlendirildim. Artık Yeniçeri ordusuyla birlikte savaşlara katılacaktım. Katıldım da. Birçok doğu ve batı ülkesine gittim. Gördüğüm her binayı ve harabeyi bir ders gibi inceledim. Bu arada savaşın gerektirdiği işler arasında pratiğimi de geliştiriyordum. Bir gün geldi ki artık kendimi göstermek için fırsat gözlemeye başladım. Çünkü bilgiyle dolmuştum. Bu fırsatı 1554 yılında yakaladım, kırk dört yaşındayken. Gençler dikkatinizi çekerim. Bu, bazı insanların zihin neredeyse emekli olmayı düşündükleri yaşta.

Turgut ÖZAKMAN

Toplu Oyunlar 3 (Kısaltılmıştır.)

'Ber, Mimar Sinan' metni okuduğumu anlama soruları:

1-Mimar Sinan'ın doğum gününün nasıl bir önemi vardır?

o gün İstanbul'un fethinin
yedinci - yıl dönümüdür

10

2-Mimar Sinan kaç yaşında ve nerede doğmuştur?

1490 yılında

Ağırnas köyünde doğmuştur

10

3-Mimar Sinan'ın öğrenmeye çalıştığı ilk sanat dalı nedir?

Marangozluk

20

4-Mimar Sinan'ın yeniçeri ordusundaki görevi, sanatını nasıl etkilemiştir?

Mimar sinan orduda harabe ve yıkılmış
evleri incelemesi; ana mimarlık işini
kolaylaştırır

20

5-İnsanların neredeyse emekli olmayı düşündükleri yaşta Koca Sinan'ın mimarlığa başlatması
sizin için ne ifade ediyor?

Mimar sinan marangoz ve orduda evlere
bakarsaydı simiden mimar olamazdı ama
o taran yıkık veya harabe binaları inceleris.

20

6-Du metnin ana fikri nedir?

mimar sinanın gençliğini anlatıyor.

20

KIRMIZI KARINCA AİLESİ İLE BENCİL KARINCA (Ön test)

Çiçekin birinde yaşayan bir aile varmış. Kırmızı Karınca ailesiymiş bu. Darda kalan herkese yardım ederlermiş. Yuvası yıkılana yuva, çıplak kalana giyecek, aç kalana yiyecek verilermiş. O kadar zengin değilmiş Kırmızı Karınca ailesi. Peki, nereden geliyormuş humca yiyecek, giyecek? Nereden olacak, diğer karıncalar yardım ederlermiş. "Bu yardımı kötü günler için saklayım." derlermiş. Kırmızı Karınca ailesi de bu yardımları saklamış.

Karıncalardan biri, bu yardım denen şeyden nefret edermiş. Hayatında bir kez olsun kırık bir iğne bile vermemiş Kırmızı Karınca ailesine. Birgün karıncaların başına büyük bir felaket gelmesin mi? Korkmuş bir sel neleri var, neleri yok alıp götürmüştü. Karıncalar yuvasız, aç, çıplak kalıvermişler. Kırmızı Karınca ailesi hazırıklymış, İmdatına yetişmiş karıncaların. Yaralıların yaralarını sarmış, açlar doyurulmuş, evler yeniden yapılmış. Ya bencil karınca? "Ah! Dost! kara günde belli olurmuş. İyilik eden iyilik bulurmuş." demiş. Artık o da Kırmızı Karınca ailesine yardım etmeye başlamış.

Aziz SİVASI,İOĞLU

İlköğretim Okulları İçin Okul Tiyatrosu (Kısaltılmıştır.)

Kırmızı Karınca Ailesi İle Bencil Karınca metni okuduğumu anlama soruları:

1. Kırmızı karınca ailesi darda kalanlara nasıl yardım edermiş?

Yuva yapılarak, yiyecek ve giyecek vererek.

2. Kırmızı karınca ailesi yardım etmek için kullandığı malzemeleri nereden ekte etmektedir?

Diğer karıncalardan malzeme alarak.

3. Bencil karınca felaketten sonra nasıl davranmıştır?

Hep kırmızı karınca ailesine
yardım ederek.

4. Siz kırmızı karınca ailesinin yerinde olsaydınız bencil karıncayı yardım eder miydiniz?
Nasıl?

Ederim çünkü oda
zor durumda kalmıştır.

5. Bu metinde asıl anlatılmak istenen nedir?

Zor durumda kalanlara
yardım etmeliyiz ve
yardım toplayanlara yardım
etmeliyiz.

KIRMIZI KARINCA AİLESİ İLE BENÇİL KARINCA (Ön test)

Ülkenin birinde yaşayan bir aile varmış. Kırmızı Karınca ailesiymiş bu. Darda kalan herkese yardım ederlermiş. Yuvası yıkılana yuva, çıplak kalana giyecek, aç kalana yiyecek verirlermiş. O kadar zengin değilmiş Kırmızı Karınca ailesi. Peki, nereden geliyormuş bunca yiyecek, giyecek? Nereden olacak, diğer karıncalar yardım ederlermiş. "Bu yardımı kötü günler için saklayın." derlermiş. Kırmızı Karınca ailesi de bu yardımları saklamış.

Karıncalardan biri, bu yardım denen şeyden nefret edermiş. Hayatında bir kez olsun kırıntı bir iğne bile vermemiş Kırmızı Karınca ailesine. Birgün karıncaların başına büyük bir felaket gelmesin mi? Korkunç bir sel neleri var, neleri yok alır götürmüştü. Karıncalar yuvasız, aç, çıplak kalıvermişler. Kırmızı Karınca ailesi hazırlıklıymış. İmdatına yetişmiş karıncaların Yaralıların yaralarını sarıyormuş, açları doyuruyormuş, evler yeniden yapılmış. Ya bençil karınca? "Ah! Dost kara günde belli olurmuş. İyilik eden iyilik bulurmuş." demiş. Artık o da Kırmızı Karınca ailesine yardım etmeye başlamış.

Aziz STAVASTIOĞLU

İlköğretim Okulları İçin Okul Tiyatrosu (Kısaltılmıştır.)

Kırmızı Karınca Ailesi ile Bençil Karınca metni okuduğunuzun anlaşma soruları:

1. Kırmızı karınca ailesi darda kalanlara nasıl yardım edermiş?

Yuvası yıkılana yuva, çıplak kalana giyecek, aç kalana yiyecek verir böyle yardım ederlermiş 20

2. Kırmızı karınca ailesi yardım etmek için kullandığı malzemeleri nereden elde etmektedir?

Diğer karıncalar yardım ederlermiş 20

3. Bencil karınca felaketten sonra nasıl davranmıştır?

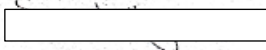
Ah dost kara günde belli olur
iyilik yapan iyilik bulmuş
20 dedi

4. Siz kırmızı karınca ailesinin yerinde olsaydınız bencil karıncaya yardım eder miydiniz?
Neden?

Ederdim çünkü hem iyilik amaçlı
20hinde o bencil karınca elbet
o karınca iyiliği anlayıp o da ihtiyacı olanlara yardım edecektir.

5. Bu metinde asıl anlatılmak istenen nedir?

iyilik yapan iyilik bulur ve
dost kara günde belli olur
yani iyilik yaparsat karşılığını da
buluruz. 20



100

BEN, MİMAR SİNAN (Son test)

Ben, Mimar Sinan, 29 Mayıs 1490 yılında Kayseri'nin Ağırnas köyünde doğdum. O gün, İstanbul'un fethinin otuz yedinci yıl dönümüydü. Sevgili gençler, doksan sekiz yıl yaşadım. Devlete tam yetmiş yıl hizmet ettim. Size hayatımı ve çağımı anlatmak istiyorum, ilginç bulacağınızı umuyorum. Padişah Yavuz Sultan Selim döneminde birkaç yıllık bir ön eğitimden sonra İstanbul'daki Acedmi Ocağına alındım. Acedmi Ocağı, orta öğretim düzeyinde bir teknik okuldur. Osmanlı ordusuna eleman yetiştirir. Ağırbklı dersim marangozluktur. Bir yandan bu sanatı öğrenmek için bıkmıp usanmadan çalışıyor; bir yandan da Osmanlı İmparatorluğu'nun başkenti İstanbul'u tanımaya, anlamaya çalışıyordum. Öğrenimim sona erince Yeniçeri ordusunda görevlendirildim. Artık Yeniçeri ordusuyla birlikte savaflara katılacaktım. Katıldım da, Bı-yok doğu ve han ülkesine gittim. Gördüğüm her binayı ve her şeyi bir ders gibi inceledim. Bu arada savafla gerektirdiği işler arasında pratiğimi de geliştiriordum. Bir gün geldi ki artık kendimi göstermek için fırsat gözlemeye başladım. Çözümlü bilgile dolmuşum. Bu fırsatı 1554 yılında yakaladım, kırk dört yaşındayken. Gençler dikkalinizi çekirim. Bu, bazı insanların neredeyse emekli olmayı düşündükleri yaştaır.

18

Turgut ÖZAKMAN

Toplu Oyunlar 3 (Kısaltilmiştir.)

'Ber., Mimar Sinan' metni okuduğunu anlama soruları:

1-Mimar Sinan'ın doğum gününün nasıl bir önemi vardı?

İstanbulun fethinin 37. yıl dönemiydi.
10

2-Mimar Sinan kaç yılında ve nerede doğmuştur?

29 Mayıs 1495 yılında - Kayseri'nin Ağırnas köyünde doğmuş
10

3-Mimar Sinan'ın öğrenmeye çalıştığı ilk sanat dalı nedir?

Harapçuluk
20

4-Mimar Sinan'ın yeniçeri onlusundaki görevi, sanattı nasıl e kilermiştir?

Birçok işi vebatı almış ve gittim. Gördüğüm her binayı ve harabeyi
birden gibi inceledim.
20

5-İnsanların neredeyse emekli olmayı düşündükleri yaşta Koca Sinan'ın mimarlığa başlaması
sizin için ne ifade ediyor?

Mimar Sinan'ın çok çalışmaya sevmesi, insanlar emekli olurken
oda çalışmaya başlamış.
20

6-Bu metnin ana fikri nedir?

Mimar Sinan'ın hayatiyeti
20

Sınıf: 4-E
Adı ve Soyadı: Hasan Süleyman
Numarası: 488
Sınıf: 3 () 4 (X) 5 ()
Cinsiyeti: Kız () Erkek (X)

Okuma Motivasyonu Ölçeği-Türkçe Formu

Sevgili öğrenciler,

Aşağıdaki cümleler bazı öğrencilerin okuma hakkındaki duygularını anlatmaktadır. Her bir cümleyi dikkatle okuyarak, bahsedilen kişinin size benzeyip benzemediğine karar veriniz. Bu okunanlarda, doğru ya da yanlış cevap yoktur. Sadece okuma hakkındaki duygularınıza öğrenmek istiyoruz.

Cümlelerin çoğunu, sınıfı okuduklarınızı düşünerek cevaplamalısınız.

Okuma hakkındaki sorulara başlamadan önce birkaç farklı soru deneyelim:

Dondurma severim.

Benden çok farklı	Benden biraz farklı	Bana biraz benziyor	Bana çok benziyor
1	2	3	(4)

Eğer cümle sizden çok farklıysa, 1'i yuvarlak içine alınız.

Eğer cümle sizden biraz farklıysa, 2'yi yuvarlak içine alınız.

Eğer cümle size biraz benziyorsa, 3'ü yuvarlak içine alınız.

Eğer cümle size çok benziyorsa, 4'ü yuvarlak içine alınız.

Ispanak severim.

Benden çok farklı	Benden biraz farklı	Bana biraz benziyor	Bana çok benziyor
(1)	2	3	4

Evet, şimdi okuma hakkındaki cümlelere başlamaya hazırız. Unutmayınız, cevaplarınızı verirken sınıfı okuduklarınızı düşünmelisiniz. Doğru ya da yanlış cevap yoktur, sadece SİZİN okuma ile ilgili fikirlerinizle ilgileniyoruz. Cevabınıza vermek için, her bir satırda sadece BİR sayıyı yuvarlak içine alınız. Cevap satırları her bir cümle için hemen altındadır.

Sayıyı çevirip başlayalım. Ben okurken, her bir cümleyi lütfen beziyle takip edin ve daha sonra cevabınızı yuvarlak içine alınız.

1- Okuduklarımı arkadaşlarıma anlatırım.

Benden çok farklı	Benden biraz farklı	Bana biraz benziyor	Bana çok benziyor
1	2	3	4

2- Uzun ve sürükleyici hikâyeler, romanlar hoşuma gider.

Benden çok farklı	Benden biraz farklı	Bana biraz benziyor	Bana çok benziyor
1	2	3	4

3- Farklı ülkelerdeki insanlarla ilgili kitaplar okumak hoşuma gider.

Benden çok farklı	Benden biraz farklı	Bana biraz benziyor	Bana çok benziyor
1	2	3	4

4- Okuduklarımızla ilgili sorulara arkadaşlarımdan daha fazla doğru cevap vermeye çalışırım.

Benden çok farklı	Benden biraz farklı	Bana biraz benziyor	Bana çok benziyor
1	2	3	4

5- Arkadaşlarım bazen iyi bir okuyucu olduğumu söylerler.

Benden çok farklı	Benden biraz farklı	Bana biraz benziyor	Bana çok benziyor
1	2	3	4

6- Okuma ile ilgili ödevlerimi her zaman öğretmenin tam istediği gibi yaparım.

Benden çok farklı	Benden biraz farklı	Bana biraz benziyor	Bana çok benziyor
1	2	3	4

7- Çok fazla macera hikâyesi okurum.

Benden çok farklı	Benden biraz farklı	Bana biraz benziyor	Bana çok benziyor
1	2	3	4

8- Okumada sınıfın en iyisi olmaktan hoşlanırım.

Benden çok farklı	Benden biraz farklı	Bana biraz benziyor	Bana çok benziyor
1	2	3	4

9- Yeni şeyler hakkında okumak hoşuma gider.

Benden çok farklı	Benden biraz farklı	Bana biraz benziyor	Bana çok benziyor
1	2	3	4

10- Arkadaşımdan daha iyi okumak için daha çok çalışmaya istekliyim.

Benden çok farklı	Benden biraz farklı	Bana biraz benziyor	Bana çok benziyor
1	2	3	4

11- Aileme ne okuduğumu anlatmak hoşuma gider.

Benden çok farklı	Benden biraz farklı	Bana biraz benziyor	Bana çok benziyor
1	2	3	4

12- Merak ettiğim konular hakkında yeni bilgiler elde etmek için okurum.

Benden çok farklı	Benden biraz farklı	Bana biraz benziyor	Bana çok benziyor
1	2	3	4

13- Annem ve babam sık sık bana ne kadar iyi okuduğumu söylerler.

Benden çok farklı	Benden biraz farklı	Bana biraz benziyor	Bana çok benziyor
1	2	3	4

14- Eğer öğretmen ilginç bir şeyler anlatsa, bu konuda daha fazla okurum.

Benden çok farklı	Benden biraz farklı	Bana biraz benziyor	Bana çok benziyor
1	2	3	4

15- Arkadaşımdan okumayla ilgili çalışmalarına yardım etmek hoşuma gider.

Benden çok farklı	Benden biraz farklı	Bana biraz benziyor	Bana çok benziyor
1	2	3	4

16- Birisi iyi okuduğunu fark edince mutlu olurum.

Benden çok farklı	Benden biraz farklı	Bana biraz benziyor	Bana çok benziyor
1	2	3	4

17- Okumayla ilgili ödevlerimi hep zamanında bitirmeye çalışırım.

Benden çok farklı	Benden biraz farklı	Bana biraz benziyor	Bana çok benziyor
1	2	3	4

18- İsmimi çok okuyanlar listesinde görmek benim için önemlidir.

Benden çok farklı	Benden biraz farklı	Bana biraz benziyor	Bana çok benziyor
1	2	3	4

19- Bazen aile bireylerime (anne, baba, kardeş vb.) kitap okurum.

Benden çok farklı	Benden biraz farklı	Bana biraz benziyor	Bana çok benziyor
1	2	3	4

20- Gizemli hikâveler (esrarçengiz, sürprizlerle ilerleyen) hoşuma gider.

Benden çok farklı	Benden biraz farklı	Bana biraz benziyor	Bana çok benziyor
1	2	3	4

21- Okuma ile ilgili her ödevimi bitirmek benim için çok önemlidir.

Benden çok farklı	Benden biraz farklı	Bana biraz benziyor	Bana çok benziyor
1	2	3	4

ÖZ GEÇMİŞ			
Adı, Soyadı	Ahmet Osman Çankal		
Doğum Yeri ve Yılı	Denizli, 1992		
Medeni Durumu	Bekar		
Bildiği Yabancı Diller ve Düzeyi	İngilizce, B1		
Öğrenim Durumu	Başlama - Bitirme Yılı	Kurum Adı	
Lisans	2011	2015	Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi
Yüksek Lisans	2016		Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi
Doktora			
Çalıştığı Kurum (/lar)		Başlama - Ayrılma Yılı	
1. Eko İnşaat İlkokulu		2015	
2.			
3.			
Üye Olduğu Bilimsel ve Mesleki Kuruluşlar			
Katıldığı Proje ve Toplantılar			
Yayınlar			
Aldığı Ödüller			
İletişim (eposta)	ahmetosman_20@hotmail.com		