

T.C.

AHI EVRAN ÜNİVERSİTESİ

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

SOSYAL BİLİMLER VE TÜRKÇE EĞİTİMİ ANABİLİM DALI

TÜRKÇE EĞİTİMİ BİLİM DALI

**ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN AKICI OKUMA
BECERİLERİNİN ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN
İNCELENMESİ (YOZGAT İLİ ÖRNEĞİ)**

Mustafa ARMUT

YÜKSEK LİSANS TEZİ

KIRŞEHİR-2017



©2017-Mustafa ARMUT

T.C.

AHI EVRAN ÜNİVERSİTESİ

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

SOSYAL BİLİMLER VE TÜRKÇE EĞİTİMİ ANABİLİM DALI

TÜRKÇE EĞİTİMİ BİLİM DALI

**ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN AKICI OKUMA
BECERİLERİNİN ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN
İNCELENMESİ (YOZGAT İLİ ÖRNEĞİ)**

**THE EXAMINATION OF MIDDLE SCHOOL STUDENTS'
FLUENT READING SKILLS IN TERMS OF VARIOUS
VARIABLES (YOZGAT PROVINCE SAMPLE)**

Hazırlayan

Mustafa ARMUT

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Danışman

Doç Dr. Mustafa TÜRKYILMAZ

KIRŞEHİR-2017

KABUL VE ONAY

Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı Türkçe Eğitimi Bilim Dalı yüksek lisans öğrencisi, Mustafa ARMUT tarafından hazırlanan “Ortaokul Öğrencilerinin Akıcı Okuma Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi (Yozgat İli Örneği)” adlı tez çalışması 12.04.2017 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından oybirliği/oyçokluğu ile **YÜKSEK LİSANS TEZİ** olarak kabul edilmiştir.

Danışman(İmza)
Doç Dr. Mustafa TÜRKYILMAZ

Başkan.....(İmza)
Doç Dr. Deniz MELANLIOĞLU

Üye.....(İmza)
Doç Dr. Mustafa TÜRKYILMAZ

Üye.....(İmza)
Yrd. Doç. Dr. Abdülkerim KARADENİZ

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

.../.../20..

(İmza)

Doç. Dr. Hüseyin ŞİMŞEK

Enstitü Müdürü

BİLDİRİM

Hazırladığım tezin tamamen kendi çalışmam olduğunu ve her alıntıya kaynak gösterdiğimi taahhüt eder, tezimin kâğıt ve elektronik kopyalarının Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü arşivlerinde aşağıda belirttiğim koşullarda saklanmasına izin verdiğimi onaylarım:

- Tezimin tamamı her yerden erişime açılabilir.
- Tezim sadece Ahi Evran Üniversitesi yerleşkelerinden erişime açılabilir.
- Tezimin yıl süreyle erişime açılmasını istemiyorum. Bu sürenin sonunda uzatma için başvuruda bulunmadığım takdirde, tezimin/raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir.

.../.../2017

Mustafa ARMUT

 İmza

ÖZET

ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN AKICI OKUMA BECERİLERİNİN ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ (YOZGAT İLİ ÖRNEĞİ)

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Hazırlayan: Mustafa ARMUT

Danışman: Doç. Dr. Mustafa TÜRKYILMAZ

2017-187 Sayfa

Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü

Sosyal Bilimler ve Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı

Türkçe Eğitimi Bilim Dalı

Jüri

Doç. Dr. Deniz MELANLIOĞLU

Doç. Dr. Mustafa TÜRKYILMAZ

Yrd. Doç. Dr. Abdülkerim KARADENİZ

Değişen dünyada bilgiye ulaşmanın en doğru yolu okumaktır. Okuma, bir çözümleme, yorumlama ve eleştirme işidir. Akıcı okuma ise okuma becerisinin önemli bileşenlerindedir. Akıcı okuma, uygun hızla, kelimeleri kolayca tanıyarak ve uygun ifade ile okumaktır. Akıcı okumanın hız, hatasızlık ve prozodi olmak üzere üç temel boyutu vardır. Bu çalışmada, ortaokul öğrencilerinin akıcı okuma becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Betimsel ve ilişkisel tarama modelinin kullanıldığı araştırmaya 5, 6, 7 ve 8. sınıfa giden 340 ortaokul öğrencisi katılmıştır. Araştırma kapsamında elde edilen veriler, 2016-2017 Eğitim-Öğretim Yılı'nın Güz döneminde toplanmıştır. Her öğrenciye farklı türdeki üçer metin birer dakika boyunca sesli olarak okutulmuş ve öğrencilerin sesleri kaydedilmiştir. Daha sonra bu kayıtlar dinlenerek her bir metin için öğrencilerin doğru ve yanlış okudukları kelimeler ayrılmadan bir dakikada okudukları toplam kelime sayıları ve yaptıkları hata sayıları belirlenmiştir. Bir dakika içinde doğru veya yanlış fark etmeksizin okunan bütün kelimeler okuma hızı olarak kaydedilmiştir. Okunan bütün kelimelerden yanlış okunanlar çıkarılmış, daha sonra doğru okunan kelime sayısı okunan toplam kelime sayısına bölünüp yüz ile çarpılmıştır. Bu da doğru okuma oranı olarak kaydedilmiştir. Prozodi ise prozodik okuma ölçeği kullanılarak değerlendirilmiştir. Araştırmada elde edilen veriler bilgisayara yüklenerek uygun SPSS.21 paket programı ile çözümlenmiştir. İstatistik yöntemi olarak Kruskal Wallis, Mann-Whitney-U testleri; Spearman Brown Sıra Farkları korelasyon kat sayısı, yüzde ve frekans kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, öğrencilerin akıcı okuma düzeyleri ile sosyoekonomik durumları, cinsiyet özellikleri, sınıf düzeyleri, akademik başarı düzeyleri, okullarının başarı sırası, kitap okuma sıklıkları, sosyal medya kullanım durumları, okur öz yeterliği ve okumaya yönelik tutumları arasında ilişki olduğu tespit edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre sosyoekonomik düzeyi

yüksek olan öğrencilerin akıcı okuma becerileri daha iyi seviyededir. Kız öğrencilerin akıcı okuma seviyeleri erkeklerinkinden daha iyi durumdadır. Sınıf seviyesi yükseldikçe öğrencilerin akıcı okuma becerileri de artış göstermektedir. Türkçe dersi akademik başarısı yüksek olan öğrenciler, okulları TEOG (Temel Öğretimden Ortaöğretime Geçiş) sınavında başarılı olan öğrenciler, yıl içerisinde daha fazla kitap okuyan öğrenciler, sosyal medya hesabına sahip olan öğrenciler, okur öz yeterliği ve okumaya yönelik tutumu yüksek olan öğrenciler diğer öğrencilere göre daha akıcı okumaktadırlar. Araştırmada elde edilen sonuçlar, ilgili literatürle karşılaştırılarak birtakım önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Okuma, Okuma Akıcılığı, Ortaokul, Öğrenci



ABSTRACT

THE EXAMINATION OF MIDDLE SCHOOL STUDENTS' FLUENT READING SKILLS IN TERMS OF VARIOUS VARIABLES (YOZGAT PROVINCE SAMPLE)

M.Sc.Thesis

Preparer: Mustafa ARMUT

Advisor : Assoc. Prof. Dr. Mustafa TÜRKYILMAZ

2017- 187 Pages

Ahi Evran University, Institute Of Social Sciences

Social Sciences and Turkish Education Department

Turkish Education Science

Jury

Assoc. Prof. Dr. Deniz MELANLIOĞLU

Assoc. Prof. Dr. Mustafa TÜRKYILMAZ

Asst. Prof. Dr. Abdülkerim KARADENİZ

In the changing world, the most correct way of reaching information is reading. Reading is a work of analysing, interpretation and criticizing. Fluent reading has got an important place in reading. Fluent reading is a reading with convenient pacing and convenient expression, by identifying the words easily. Fluent reading has got three basic dimensions as pacing, accuracy and prosody. In this study, it was aimed to examine fluent reading skills of middle school students in terms of various variables. 340 middle school students who attend 5, 6, 7 and 8th grades participated in the research in which descriptive and correlational surveying model was used. The data obtained within the scope of the study were collected during the fall semester of the 2016-2017 academic year. Three texts which are in various types were read orally to each student for one minute and readings were recorded into a voice recorder. Then this records were listened and students' total words they read in one minute without distinguishing correct and incorrect words which they read and misque numbers they did were determined. All words which were read in one minute without distinguishing correct or incorrect were determined as reading speed. Words read incorrectly were drawn out of the whole words read, then words number which was read correctly was divided to whole words and multiplied with one hundred. This was recorded as accuracy rate. Prosody was assessed by using prosodic reading scale. Data which were obtained in the research were loaded into the computer and analysed with SPSS.21 package. As statistical methods, Kruskal Wallis, Mann Whitney-U tests; Spearman Brown Order Difference correlation coefficient, percentage and frequency were used. At the end of the investigation it was determined that there was a correlation between students'

fluent reading levels and their socio-economic status, gender, grade level, academic achievement, their schools' ranking, frequency of reading books, using social media, reader self efficacy, attitude against reading. According to the results of the investigation, fluent reading skills of the students whose socio-economic levels are high are at a better level. Fluent reading levels of the female students are better than the boys'. Students' fluent reading skills show an increase when the level of grade goes up. Reading of the students whose Turkish lesson academic achievements are high, students whose schools which are successful in the exam of TEOG (Transition From Basic Education to Secondary Education), students who read more books in a year, students whose reader self-efficacy and attitudes against reading is high read more fluently than the other students. Results obtained in the research were compared with the related literature and given advices.

Key Words: Reading, Reading Fluency, Middle School, Student



ÖN SÖZ

Değişen dünyada bilgi miktarı günden güne artmakta ve nitelikli bilgiyi diğerlerinden ayırarak buna ulaşmak oldukça önemli duruma gelmektedir. Nitelikli bilgiye ulaşmanın en doğru yolunun okumak olduğu söylenebilir. Dünyadaki değişikliklerle birlikte okumaya yüklenen anlamlar da değişmiştir. Önceleri basit bir kod çözme işlemi olarak düşünülen okuma, bu tanımıyla kendisinden beklenen işlevi karşılamamaktadır. Dolayısıyla bu kavrama yeni ve kapsamlı bir tanım getirilmesi gerekmektedir. En kapsamlı tanımıyla okuma, herhangi bir metinden edinilen bilgilerin sahip olunan bilgilerle de karşılaştırılarak eleştirel bir süzgeçten geçirildiği, bilişsel, duyuşsal ve psikomotor yönleri olan karmaşık bir kod çözme eylemidir.

Akıcı okuma, bu karmaşık okuma eylemi içinde önemli yer tutan bir kavramdır. Akıcı okuma, metnin uygun hızla, kelimeleri kolayca tanıyarak ve uygun ifade ile okunmasıdır. Akıcı okumanın hız, hatasızlık ve prozodi olmak üzere üç temel boyutu bulunmaktadır. Dünyada uzun yıllar görmezden gelinen ya da yanlış anlaşılan ve sonraları üzerinde bir hayli çalışılan bu kavram, Türkiye’de de tanınırlığa sahip olup alanda yapılan çalışmalar günden güne artmaktadır. Bununla birlikte bu alanda daha fazla çalışmaya ihtiyaç olduğu görülmektedir.

Bu çalışmada, ortaokul öğrencilerinin akıcı okuma becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Bu bakımdan “Ortaokul öğrencilerinin akıcı okuma becerileri ne durumdadır?” sorusu, araştırmanın temel problemini teşkil etmektedir.

Araştırma “Giriş, Kavramsal/Kuramsal Açıklamalar ve İlgili Literatür, Yöntem, Bulgular, Sonuç-Tartışma ve Öneriler” olmak üzere beş ana bölümden oluşmaktadır. Girişte araştırmanın amacı, önemi, problemi ve alt problemleri, sınırlılıkları, varsayımları ve tanımlardan bahsedilecektir. Kavramsal/Kuramsal Çerçeve ve İlgili Literatür kısmında, araştırma konusuyla ilgili temel kavramlara, konuyla ilgili yurt içinde ve yurt dışında yapılmış çalışmalara yer verilecektir. Yöntem kısmında, araştırmanın çalışma grubundan, araştırma deseninden, veri toplama araçlarından, veri toplama sürecinden, veri çözümleme yönteminden ve sürecinden bahsedilmiştir. Bulgular kısmında, elde edilen verilerin çözümlenmesiyle ortaya çıkan bulgulardan söz edilecektir. Sonuç-Tartışma ve Öneriler kısmında, elde edilen bulgular yorumlanarak ilgili çalışmalarla karşılaştırılıp önerilerde bulunulmuştur.

Araştırmamın hiçbir aşamasında yardımını esirgemeyen değerli danışman hocam Doç. Dr. Mustafa TÜRKYILMAZ'a teşekkür ederim. Ayrıca hocam Yrd. Doç. Dr. Abdülkerim KARADENİZ'e teşekkürlerimi arz ederim. Her zaman başaracağıma inanıp bana destek olan aileme de minnettarlığımı sunarım.



İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY	i
BİLDİRİM	ii
ÖZET	iii
ABSTRACT	v
ÖN SÖZ	vii
İÇİNDEKİLER	ix
TABLOLAR LİSTESİ	xii
SİMGELER VE KISALTMALAR	xvi
BÖLÜM I	18
1.GİRİŞ	18
1.1. ARAŞTIRMANIN PROBLEMİ.....	18
1.2. ARAŞTIRMANIN AMACI VE ÖNEMİ.....	21
1.3. ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI	24
1.4. VARSAYIMLAR.....	25
1.5. TANIMLAR	25
BÖLÜM II	26
2. KAVRAMSAL/KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ LİTERATÜR	26
2.1. OKUMA	26
2.1.1. Okuma Eyleminin Gerçekleşmesi	27
2.1.2. Okumanın Öğrenilmesi.....	30
2.1.3. Okuma Eyleminin Önemi	33
2.1.4. Okuma–Anlama İlişkisi	35
2.1.5. Okuma Yöntemleri	37
2.1.4.1. Sessiz Okuma	37
2.1.4.2. Sesli Okuma	38
2.1.4.3. Eleştirel Okuma	39

2.2. AKICI OKUMA.....	39
2.2.1. Akıcı Okumanın Boyutları.....	44
2.2.1.1. Hatasızlık	45
2.2.1.2. Hız	47
2.2.1.3. Prozodi	50
2.2.2. Akıcı Okumanın Tarihçesi.....	52
2.2.3. Akıcı Okuma–Anlama İlişkisi	54
2.2.4. Akıcı/İyi Okur ve Zayıf Okur	56
2.2.5. Akıcı Okumayı Geliştirme Yöntemleri	59
2.2.5.1. Tekrarlı Okuma	61
2.2.5.2. Eşli Okuma.....	62
2.2.5.3. Koro Okuma.....	63
2.2.5.4. Okuma Tiyatrosu	64
2.2.5.5. Nörolojik Etki Yöntemi	64
2.2.5.6. Akıcılığı Geliştirme Dersi.....	65
2.2.5.7. Akıcılık Amaçlı Okuma Eğitimi	67
2.2.6. Akıcı Okumanın Değerlendirilmesi	68
2.2.6.1. Prozodinin Değerlendirilmesi	71
2.2.6.2. Hızın Değerlendirilmesi.....	73
2.2.6.3. Hatasızlığın Değerlendirilmesi.....	74
2.2.6.4. Akıcı Okumanın Değerlendirilmesinde Metin Faktörü.....	75
2.3. KONU İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	77
2.3.1. Konuyla İlgili Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar	77
2.3.2. Konuyla İlgili Yurtdışında Yapılan Çalışmalar	89
BÖLÜM III	97
3. YÖNTEM.....	97
3.1. ARAŞTIRMA MODELİ	97
3.2. ARAŞTIRMANIN EVREN VE ÖRNEKLEMİ.....	97
3.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI.....	98
3.4. VERİLERİN ANALİZİ	102

BÖLÜM IV.....	105
4. BULGULAR.....	105
BÖLÜM V.....	141
5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	141
5.1. SONUÇ VE TARTIŞMA.....	141
5.2. ÖNERİLER.....	158
KAYNAKÇA.....	161
EKLER.....	176
ÖZ GEÇMİŞ	184

TABLolar LİSTESİ

Tablo 2.2.1. Okuma Alt Bileşenleri.....	40
Tablo 2.2.1.2.1. Dakikada Doğru Okunan Kelime Sayısına Göre Sesli Okuma Akıcılığı Hedef Hız Normları.....	49
Tablo 2.2.1.2.2. Sınıf Bazında Hedeflenen Okuma Oranları.....	50
Tablo 3.2.1. Örneklemedeki Öğrencilerin Demografik Özellikleri.....	98
Tablo 3.3.1. Araştırmada Kullanılan Metinlerin Özellikleri.....	101
Tablo 3.4.1. Veri Setine İlişkin Kolmogrov-Smirnov Normal Dağılım Testi.....	103
Tablo 4.1. Katılımcıların Farklı Türden Metinleri Akıcı Okuma Becerilerine İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	105
Tablo 4.2. Katılımcıların Farklı Türden Metinler İçin Elde Ettikleri Hız Ortalamaları.....	106
Tablo 4.3. Katılımcıların Doğru Okuma Oranları Bakımından Her Bir Sınıf Seviyesine Göre Buldukları Düzeyler.....	107
Tablo 4.4. Katılımcıların Genel Anlamda Doğru Okuma Oranlarına Göre Buldukları Düzeyler.....	108
Tablo 4.5. Katılımcıların Farklı Türden Metinleri Akıcı ve Prozodik Okumaları Arasındaki İlişki.....	109
Tablo 4.6. Katılımcıların Farklı Türden Metinlerdeki Prozodik Okuma Becerileri.....	110
Tablo 4.7. Katılımcıların Farklı Metin Türlerine Göre Akıcı Okuma Düzeyleri Arasındaki İlişkiyi Test Eden Kruskal Wallis Sonuçları.....	110
Tablo 4.8. Katılımcıların Farklı Metin Türlerine Göre Prozodik Okuma Düzeyleri Arasındaki İlişkiyi Test Eden Kruskal Wallis Sonuçları.....	111
Tablo 4.9. Katılımcıların Cinsiyet Özellikleri ile Akıcı Okuma Becerileri Arasındaki İlişkiyi Gösteren Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	112
Tablo 4.10. Katılımcıların Cinsiyet Özellikleri ile Prozodik Okuma Becerileri Arasındaki İlişkiyi Gösteren Mann Whitney U Testi	

Sonuçları.....	113
Tablo 4.11. Katılımcıların Cinsiyet Özellikleri ile Okur Öz Yeterlik Algıları ve Okumaya Yönelik Tutumları Arasındaki İlişkiyi Gösteren Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	113
Tablo 4.12. Baba Eğitim Durumu ile Katılımcıların Akıcı Okuma Düzeyleri Arası İlişkiyi Test Eden Kruskal Wallis Sonuçları.....	114
Tablo 4.13. Anne Eğitim Durumu ile Katılımcıların Akıcı Okuma Düzeyleri Arasındaki İlişkiyi Test Eden Kruskal Wallis Sonuçları.....	116
Tablo 4.14. Baba Eğitim Durumu ile Katılımcıların Prozodik Okuma Düzeyleri Arası İlişkiyi Test Eden Kruskal Wallis Sonuçları.....	117
Tablo 4.15. Anne Eğitim Durumu ile Katılımcıların Prozodik Okuma Düzeyleri Arası İlişkiyi Test Eden Kruskal Wallis Sonuçları.....	118
Tablo 4.16. Baba Eğitim Durumu ile Katılımcıların Okur Öz Yeterlik Algıları ve Okumaya Yönelik Tutum Düzeyleri Arası İlişkiyi Test Eden Kruskal Wallis Sonuçları.....	118
Tablo 4.17. Anne Eğitim Durumu ile Katılımcıların Okur Öz Yeterlik Algıları ve Okumaya Yönelik Tutum Düzeyleri Arası İlişkiyi Test Eden Kruskal Wallis Sonuçları.....	119
Tablo 4.18. Katılımcıların Devam Ettikleri Sınıf Düzeyi ile Akıcı Okuma Düzeyleri Arasındaki İlişkiyi Test Eden Kruskal Wallis Sonuçları.....	120
Tablo 4.19. Katılımcıların Devam Ettikleri Sınıf Düzeyi ile Prozodik Okuma Düzeyleri Arasındaki İlişkiyi Test Eden Kruskal Wallis Sonuçları.....	121
Tablo 4.20. Katılımcıların Devam Ettikleri Sınıf Düzeyi ile Okur Öz Yeterlik Algıları ve Okumaya Yönelik Tutumları Arasındaki İlişkiyi Test Eden Kruskal Wallis Sonuçları.....	122
Tablo 4.21. Katılımcıların Ailelerinin Sosyoekonomik Düzeyleri ile Katılımcıların Akıcı Okuma Seviyeleri Arasındaki İlişkiyi Test Eden Kruskal Wallis Sonuçları.....	123

Tablo 4.22. Katılımcıların Ailelerinin Sosyoekonomik Düzeyleri ile Katılımcıların Prozodik Okuma Düzeyleri Arasındaki İlişkiyi Test Eden Kruskal Wallis Sonuçları.....	124
Tablo 4.23. Katılımcıların Ailelerinin Sosyoekonomik Düzeyleri ile Okur Öz Yeterlik ve Okumaya Yönelik Tutum Düzeyleri Arasındaki İlişkiyi Test Eden Kruskal Wallis Sonuçları.....	125
Tablo 4.24. Katılımcıların Sosyal Medyaya Sahiplik Durumları ile Akıcı Okuma Becerileri Arasındaki İlişkiyi Gösteren Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	126
Tablo 4.25. Katılımcıların Sosyal Medyaya Sahiplik Durumları ile Prozodik Okuma Becerileri Arasındaki İlişkiyi Gösteren Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	128
Tablo 4.26. Katılımcıların Sosyal Medyaya Sahiplik Durumları ile Okur Öz Yeterlik Algısı ve Okumaya Yönelik Tutumları Arasındaki İlişkiyi Gösteren Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	128
Tablo 4.27. Katılımcıların Bir Yılda Okudukları Kitap Sayıları ile Akıcı Okuma Düzeyleri Arasındaki İlişkiyi Test Eden Kruskal Wallis Sonuçları.....	129
Tablo 4.28. Katılımcıların Bir Yılda Okudukları Kitap Sayıları ile Prozodik Okuma Düzeyleri Arasındaki İlişkiyi Test Eden Kruskal Wallis Sonuçları.....	131
Tablo 4.29. Katılımcıların Bir Yılda Okudukları Kitap Sayıları ile Okur Öz Yeterlik Algıları ve Okuma Tutumları Arasındaki İlişkiyi Test Eden Kruskal Wallis Sonuçları.....	131
Tablo 4.30. Katılımcıların Okur Öz Yeterlik Algıları ve Okumaya Yönelik Tutumlarına İlişkin Ortalama Değerler.....	132
Tablo 4.31. Katılımcıların Okur Öz Yeterlik Algı ve Okumaya Yönelik Tutum Değerleri ile Akıcı Okuma Becerileri Arasındaki İlişkiyi Gösteren Tablo.....	133
Tablo 4.32. Okur Öz Yeterlik Algısı ve Okumaya Yönelik Tutum Değerleri ile Metinlerin Prozodi Ortalamaları Arasındaki İlişkiyi Gösteren Tablo.....	134
Tablo 4.33. Akademik Başarı ile Katılımcıların Akıcı Okuma Düzeyleri Arasındaki İlişkiyi Test Eden Kruskal Wallis Sonuçları.....	135

Tablo 4.34. Akademik Başarı ile Katılımcıların Prozodik Okuma Düzeyleri Arasındaki İlişkiyi Test Eden Kruskal Wallis Sonuçları.....	137
Tablo 4.35. Akademik Başarı ile Katılımcıların Okur Öz Yeterlik Algı ve Okumaya Yönelik Tutum Düzeyleri Arasındaki İlişkiyi Test Eden Kruskal Wallis Sonuçları.....	137
Tablo.4.36. Okulların Bulunduğu TEOG Başarı Sırası ile Katılımcıların Akıcı Okuma Becerileri Arasındaki İlişkiyi Test Eden Kruskal-Wallis Testi Sonuçları.....	138



SİMGELER VE KISALTMALAR

Bu çalışmada kullanılmış kısaltmalar, açıklamaları ile birlikte aşağıda sunulmuştur.

Kısaltmalar	Açıklamalar
AAOE	Akıcılık Amaçlı Okuma Eğitimi
AGD	Akıcılığı Geliştirme Dersi
AGFI	Adjusted Goodness of Fit Index
Akt.	Aktaran
AR	Hızlandırılmış Okuyucu (Accelerated Reader)
BSKO	Bütün Sınıfla Koro Okuma
CBM	Program Temelli Ölçme (Curriculum Based Measurement)
CBORF	Program Temelli Sesli Okuma Akıcılığı (Curriculum Based Oral Reading Fluency)
CFI	Comparative Fit Index
Df	Serbestlik Derecesi
DIBELS	Temel Erken Okuryazarlık Becerilerinin Etkin Göstergeleri (Dynamic Indicators of Basic Early Literacy Skills)
diğ.	Diğerleri
GFI	Goodness of Fit Index
IFI	Incremental Fit Index
KMO	Kaiser Mayer Olkins
MEB	Millî Eğitim Bakanlığı
NFI	Normed Fit Index

NNFI	Non-normed Fit Index
NRP	Ulusal Okuma Paneli (National Reading Panel)
OECD	Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü (Organisation for Economic Co-operation and Development)
ORF	Sesli Okuma Akıcılığı (Oral Reading Fluency)
Örn.	Örneğin
PIRLS	Uluslararası Okuma Becerilerinde Gelişim Projesi (Progress in International Reading Literacy Study)
PISA	Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (Programme for International Student Assessment)
RMSEA	Root Mean Square Error of Approximation
SED	Sosyoekonomik Düzey
SPSS	Sosyal Bilimler için İstatistik Paketi (Statistical Package for the Social Sciences)
SRMR	Standardized Root Mean Square Residual
SSR	Sürekli Sessiz Okuma (Sustained Silent Reading)
TEOG	Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş
vb.	ve benzeri
WCPM	Dakikada Doğru Okunan Kelime (Word Correct Per Minute)
YGS	Yükseköğretime Geçiş Sınavı
YÖK	Yükseköğretim Kurulu

BÖLÜM I

1.GİRİŞ

1.1. ARAŞTIRMANIN PROBLEMİ

Okuma, insanı ve dünyayı anlamak ve bilgi edinmek için gerçekleştirilen önemli bir eylemdir. Ayrıca okuma, hem psikolojik hem de biyolojik açıdan sağlıklı bir gelişim için gerekli bir edimdir. Okuma eylemi, bilgiyi edinmek için bir araç olmasının yanında zihinsel ve psikolojik açıdan da bireye olumlu etkileri olan bir araçtır (Türkyılmaz, 2012; Akyol, 2012; Balcı, 2013; Karatay, 2014; Güneş, 2014; Yılmaz, 2014).

Ülkelerin gelişmişlik düzeyleri hakkında bir işaret sunan okuma, kişisel bir beceri olmasının yanında aynı zamanda bir olgunluk göstergesidir. Bu sebeple bir ulusun okuma ve bilgi edinme, bilgiyi kullanma düzeylerine bakarak o ulusun gelişmişlik düzeyi hakkında fikir yürütülebilir (Balcı, 2013). Okuma eylemi bu derece önemli olduğu için bu becerinin kazandırılması sadece dil derslerine bırakılmamalı, eğitimin her aşamasında göz önünde bulundurulmalıdır (Coşkun, 2002b).

Okuma eylemi içerisindeki akıcı okuma kavramı ise başta kelime tanıma ve anlama olmak üzere, okumanın birçok yönüyle ilgilidir (Baştuğ, 2012). Akıcı okuma yalnızca öğrencinin kendisiyle ilgili gibi görünse de esasında bu beceri aile, okul, çevre gibi etmenlerden bağımsız değildir. Bu yüzden akıcı okumayla ilgili bu etmenlerin de dikkate alınması gerekmektedir. Bu sebeple, akıcı okuma konusunda beklenen hedeflere ulaşılabilmesi için bu beceri aile, öğrenci ve öğretmen arasındaki iş birliğine dayandırılmalıdır. Bu da demektir ki akıcı okuma, öğretim programının yanı sıra öğrencinin yakın çevresine de yerleştirilmelidir (Keskin, 2012). Bu doğrultuda, ülkemizde 2015 yılı içerisinde yayımlanan Türkçe Dersi (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı'nda da akıcı okumaya yer verildiği görülmektedir.

Akıcı okuma, zamanla daha fazla tanınırlık kazanıp öğretim programlarına girmiş olsa da geçmişte bir hayli ihmal edilmiştir. Bu bağlamda Amerika Birleşik Devletleri'nde yayımlanan National Reading Panel (NRP) raporu (2000)'nda belirtildiğine göre 20. yüzyılın büyük bölümü için araştırmacılar ve eğitimciler, akıcı okumayla ilgili yanlış uygulamalara girişmişlerdir. Buna göre akıcılık, kelime tanımadaki yetkinlikle sınırlandırılmış, bu yüzden çabalar kelime tanımının geliştirilmesine yönelmiştir. Bununla birlikte akıcılığın kendisi geniş ölçüde göz ardı edilmiştir. Bu görmezden gelme, geride kalan otuz yıl içinde okuma performansının bu

yönünün yeniden tanımlanmasına yol açmıştır.

NRP raporu (2000)'na göre genellikle akıcılık, nitelikli bir okuma için önemli bir bileşen olarak kabul edilmektedir. Bununla birlikte bahsi geçen rapora göre akıcılık, ilkokul sıralarında sıklıkla göz ardı edilir. Raporda, bu göz ardı etmeye bağlı olarak gözleme dayalı çalışmaların, akıcı okumayı öğretmek için özel yaklaşımların ne derece etkili olduğunu araştırmakta olduğu dile getirilmektedir. Ulusal ve uluslararası literatür incelendiğinde de buradaki sonuçları destekler nitelikte bulgular elde edildiği görülmektedir. Birçok çalışmada (Yılmaz, 2008; Güzel Özmen, 2011; Baştuğ ve Kaman, 2013; Pircioğlu, 2016; Begeny ve Martens, 2006; Therrien, Wickstrom ve Jones, 2006; Huang, Nelson ve Nelson, 2008; Huckabee, 2013) okuma akıcılığı bakımından istenen seviyede olmayan öğrencilere akıcılığı geliştirme yöntemlerinin uygulanarak bu öğrencilerin okuma akıcılıklarının istenen seviyeye getirilmesinin amaçlandığı görülmektedir.

Akıcı okuma, yazılı metinlerle gönderilen iletinin alınması ve metnin anlaşılması için kazandırılması gereken bir beceridir. Bu öneme istinaden dünyada konuyla ilgili birçok makale, bildiri, kitap ve araştırma raporu yayımlanmış ve yayımlanmaya devam etmektedir (Stanovich, 1980; Fuchs, Fuchs, Hosp ve Jenkins, 2001; Blevins, 2001; Rasinski, 2003; Pikulski ve Chard, 2005; Hasbrouck ve Tindal, 2006; Bigozzi, Tarchi, Vagnoli, Valente ve Pinto, 2017). Türkiye'de ise bu konuya yeterince değinilmediği bir gerçek olup konuyla ilgili daha fazla çalışmaya ihtiyaç olduğu araştırmacılarca da ifade edilmektedir (Yıldırım, Turan ve Bebek, 2012; Yıldırım ve Rasinski, 2014). Hele ki ortaokul ve lise seviyesindeki çalışmaların oldukça yetersiz olduğu görülmektedir. Oysa akıcı okumanın lise düzeyinin üstündeki öğrencilerde bile bir sorun olduğunu ifade eden çalışmalar mevcuttur (Rasinski, Chang, Edmondson, Nageldinger, Nigh, Remark, Kenney, Walsh-Moorman, Yıldırım, Nichols, Paige ve Rupley, 2016). Buna karşın Türkiye'de herhangi bir engeli olmayan öğrenciler üzerinde akıcı okuma konusunda yapılmış tez çalışmalarının çoğunun (Seçkin, 2012; Kaman, 2012; Baştuğ, 2012; Keskin, 2012; Akyol, 2014; Gürbüz, 2015; Pircioğlu, 2016; Ceylan, 2016) çalışma grubunu ilkokul düzeyindeki öğrenciler oluşturmaktadır. Ayrıca yapılan bu tez çalışmalarına bakıldığında Baştuğ (2012), Seçkin (2012) ve Ceylan (2016)'ın çalışmalarında ilkokul öğrencilerinin akıcı okuma düzeylerinin ne durumda olduğunun ortaya konmasının amaçlandığı görülmektedir. Diğer araştırmalarda, akıcı okumayı geliştirme stratejilerinin akıcı okumaya etkisinin ele alındığı anlaşılmaktadır. Türkiye'de

yayımlanmış diğer çalışmalara bakıldığında da genellikle ilkokul öğrencileriyle çalışıldığı görülmektedir (Yıldırım, Yıldız, Ateş ve Rasinski, 2010; Güzel-Özmen, 2011; Baştuğ ve Akyol, 2012; Başaran, 2013; Baştuğ ve Kaman, 2013; Türkyılmaz, Can, Yıldırım ve Ateş, 2013; Yıldız, 2013; Çetinkaya, Ülper ve Yağmur; 2015; Kaya ve Doğan, 2016). Bunların yanında Yılmaz (2008), Uslu Üstten (2014) ile Çetinkaya, Ateş ve Yıldırım (2016) tarafından yürütülen araştırmalar, ilkokul seviyesinin üzerindeki öğrencilerle yapılması bakımından dikkat çekmektedir. Türkiye’de yapılmış tezlerden ise yalnızca Bilge (2015)’nin çalışması ortaokul öğrencileriyle gerçekleştirilmiştir.

Görülmektedir ki okuma yetisinin temel bir bileşeni olan akıcı okuma alanında, özellikle de öğrencilerin akıcı okuma seviyelerinin ne durumda olduğunu ve akıcı okumalarının hangi değişkenlerden ne kadar etkilendiğini ortaya koymak için ortaokul ve daha üst kademelerde çalışmalara ihtiyaç vardır. Buna dayalı olarak araştırmanın temel problemi şu şekilde belirlenmiştir: Ortaokul öğrencilerinin akıcı okuma becerileri ne düzeydedir?

Bu problem durumuna göre geliştirilen alt problemler ise aşağıda sıralandığı gibidir.

- 1. Ortaokul öğrencilerinin akıcı okuma becerileri metin türlerine göre farklılaşmakta mıdır?**
- 2. Ortaokul öğrencilerinin akıcı okuma becerileri, okur öz yeterlik algı düzeyleri ve okumaya yönelik tutum düzeyleri cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?**
- 3. Ortaokul öğrencilerinin akıcı okuma becerileri, okur öz yeterlik algı düzeyleri ve okumaya yönelik tutum düzeyleri ebeveynin eğitim durumuna göre farklılaşmakta mıdır?**
- 4. Ortaokul öğrencilerinin akıcı okuma becerileri, okur öz yeterlik algı düzeyleri ve okumaya yönelik tutum düzeyleri devam etikleri sınıf düzeyine göre farklılaşmakta mıdır?**
- 5. Ortaokul öğrencilerinin akıcı okuma becerileri, okur öz yeterlik algı düzeyleri ve okumaya yönelik tutum düzeyleri ailelerinin sosyoekonomik düzeylerine göre farklılaşmakta mıdır?**

6. Ortaokul öğrencilerinin sosyal medya kullanımları ile akıcı okuma becerileri, okur öz yeterlik algı düzeyleri ve okumaya yönelik tutum düzeyleri arasında bir ilişki var mıdır?
7. Ortaokul öğrencilerinin kitap okuma sıklıkları ile akıcı okuma becerileri, okur öz yeterlik algı düzeyleri ve okumaya yönelik tutum düzeyleri arasında bir ilişki var mıdır?
8. Ortaokul öğrencilerinin okur öz yeterlik algıları ve okumaya yönelik tutumları ile akıcı okuma becerileri arasında bir ilişki var mıdır?
9. Ortaokul öğrencilerinin akıcı okuma becerileri, okur öz yeterlik algı düzeyleri ve okumaya yönelik tutum düzeyleri Türkçe dersi akademik başarı puanlarına göre farklılaşmakta mıdır?
10. Ortaokul öğrencilerinin akıcı okuma, okur öz yeterlik algı ve okumaya yönelik tutum düzeyleri, devam ettikleri okulun TEOG başarı sırasına göre farklılaşmakta mıdır?

1.2. ARAŞTIRMANIN AMACI VE ÖNEMİ

Bu araştırmanın amacı, ortaokul öğrencilerinin akıcı okuma düzeylerini çeşitli değişkenlerle karşılaştırarak ortaya koymaktır. Bu amaçla öğrencilerin akıcı okuma düzeyleri, üç farklı türde metin kullanılarak tespit edilmiştir. Metinler üzerinden öğrencilerin okuma hızları, doğru okuma yüzdeleri ve prozodik okuma düzeyleri tespit edilmiştir. Elde edilen sonuçlar, öğrencilerin cinsiyetleri, sınıf düzeyleri, Türkçe dersi akademik başarıları, gittikleri okulun TEOG başarı sırası, ebeveynlerinin eğitim düzeyleri, sosyoekonomik düzeyleri, öğrencilerin sosyal medya kullanımları, okudukları kitap miktarı, okumaya yönelik tutumları ve okur öz yeterlik verileri ile karşılaştırılarak bu değişkenler arasında ilişki olup olmadığının ve varsa ilişki düzeyinin ortaya konması amaçlanmıştır.

Bu araştırmanın temel konusu olan akıcı okuma kavramı, okuma süreciyle ilgili mevcut bilişsel kuramların içinde önemli bir yere sahiptir (Nathan ve Stanovich, 1991). Artık akıcı okuma, okuma gelişimi içindeki önemli bir beceri olarak kabul edilmektedir. Ne var ki akıcı okuma eğitimi içindeki birçok uygulama, eksik bir kavramsal çerçeveye sınırlandırılmakta ve değerlendirme yetersiz kalmaktadır. Buna bağlı olarak çok da uygun olmayan bir eğitim ortaya çıkmakta, okuma eğitiminin önemli bir bileşeni olan akıcı okuma yanlış anlaşılmalıdır (Reutzel ve Hollingsworth, 1993). Bunun sonucunda

da lise düzeyine gelmesine rağmen akıcı okuma becerisi gelişmemiş öğrencilerle karşılaşmaktadır. Örneğin Uslu Üstten (2014), yaptığı çalışmanın örneklemindeki öğrencilerin %60'ının 9. sınıfta olmalarına rağmen akıcı okuma becerisinde serbest düzeye erişemediklerini tespit etmiştir. Yurt dışındaki kimi çalışmalarda da benzer sonuçlar ortaya çıkmıştır. Örneğin Rasinski, Padak, McKeon, Wilfong, Freuider ve Heim (2005) de 9. sınıftaki öğrencilerin sınıf seviyesine uygun bir akıcı okuma düzeyine ulaşamadıklarını tespit etmişlerdir. Rasinski ve diğerleri (2016) de bu bilgileri doğrular nitelikte, ortaokulda ve lise seviyesinde öğrencilerin akıcı okuma ile ilgili sorunlar yaşadığını ortaya koyan çalışmalar bulunduğunu belirtmektedirler.

Akıcı okuma konusundaki eksikliklerin ve yanlışlıkların giderilmesi, bu konunun okuma eğitimi içindeki yerinin açıklığa kavuşturulması yönünde yurtdışında birçok çalışma yapılmıştır. Bununla birlikte özellikle İngilizcede akıcılığın önemine dair artan bir ilgi olmasına rağmen farklı diller bağlamında akıcı okuma ve okuduğunu anlama ile ilgili çalışmalar, yukarıda Türkçe için de ifade edildiği üzere sınırlıdır. Son zamanlarda akıcı okuma konusuyla ilgili yapılan çalışmaların çoğu, İngilizce okumayı öğrenen çocuklarla yürütülmektedir. Buna karşılık İngilizce dışındaki dillerde akıcı okumanın okumayı öğrenmede önemli bir yetkinlik olup olmadığı hakkında az şey bilinmektedir (Yıldırım ve Rasinski, 2014). Buradan hareketle dillerin özelliklerinin farklı olmasının böyle bir duruma yol açtığı yorumuna gidilebilir. Baştuğ ve Akyol (2012) da bu ifadeleri desteklemektedirler. Araştırmacılara göre de akıcı okuma, uluslararası literatürde üzerinde çok durulan ve çok sayıda araştırma yapılan bir konu olmasına rağmen Türkiye'de bu alandaki çalışmalar sınırlıdır. Nitekim bu araştırma için yapılan bir literatür taramasında, doğrudan akıcı okumayla ilgili yazılmış hiçbir kitap rastlanmamıştır. Makale sayısının da az olduğu ifade edilebilir. Yine konuyla ilgili YÖK (Yükseköğretim Kurulu) veri tabanında az sayıda tez çalışması olduğu gözlenmiştir. Hâlbuki yurt dışında, özellikle Amerika Birleşik Devletleri'nde, konuyla ilgili sadece kitap olarak onlarca çalışma olduğu görülmektedir (Blevins, 2001; Rasinski, 2004; Kuhn ve Levy, 2015). Ayrıca daha çok ilkökul seviyesinde yapıldığı yukarıda da ifade edilen akıcı okuma çalışmaları, akıcı okuma ve okuduğunu anlama ilişkisine odaklanmış görünmektedir (Yıldırım ve Rasinski, 2014).

Bütün bunlara ek olarak Türkiye'de akıcı okumanın önemi gün geçtikçe daha fazla fark ediliyor olsa da bu konunun Türkçe okuma programında da 2015'te yayımlanan taslak programa kadar nispeten göz ardı edildiği söylenebilir. Oysaki akıcı

okuma, okuma sürecini değerlendirme ve okumadaki güçlükleri belirleme açısından önemli olmasının yanında okuma programı ve eğitimi geliştirme açısından da önemlidir (Yıldırım ve Rasinski, 2014).

Türkiye’de akıcı okuma ile ilgili yapılmış çalışmalar genel olarak şu şekilde değerlendirilebilir: Çalışmaların çoğunluğunun ilkokul seviyesinde olduğu gözlenmektedir. Birçok çalışmada ise akıcı okuma ve okuduğunu anlama ilişkisi üzerine odaklanılmıştır (Baştuğ ve Akyol, 2012; Başaran, 2013; Yıldız, 2013; Baştuğ ve Keskin, 2015). Yine çalışmalarda göze çarpan bir durum da akıcı okumayı geliştirme yöntemlerinin öğrencilerin akıcı okuma becerilerine etkilerinin araştırılmış olmasıdır (Yılmaz, 2008; Duran ve Sezgin, 2012; Kaman, 2012; Akyol, 2014; Gürbüz, 2015; Pircioğlu, 2016). Bu tür çalışmalarda, araştırmanın doğası gereği örneklem küçük seçilmiştir. Bir kısım çalışmada da akıcı okuma ile cinsiyet, sosyoekonomik durum, akademik başarı gibi değişkenlerin ilişkisine bakılmıştır (Baştuğ, 2012; Yıldırım ve Ateş, 2012). Böyle çalışmalarda da örneklem genellikle küçük olduğu görülmektedir. Yine bu çalışmalarda gözlenen bir durum da akıcı okuma seviyesini belirlemede genellikle tek türde bir metin kullanılması, akıcı okuma seviyesinin farklı türlerdeki metinlerde ne düzeyde olduğunun araştırılmamasıdır. Ortaokul seviyesinde yapılan tez çalışmasında (Bilge, 2015) ise örneklem büyüklüğü 157 olarak belirlenmiş, akıcı okuma ile cinsiyet, SED (sosyoekonomik düzey), ebeveyn eğitim durumu, sınıf seviyesi, yaş, günde ve yılda okunan kitap sayısı, Türkçe dersi akademik başarısı arasındaki ilişkiye bakılmıştır. Bu çalışmada bir öyküleyici ve bir de bilgilendirici metin kullanılmıştır. İlkokul düzeyinde Ceylan (2016)’ın hazırladığı tarama niteliğindeki tez çalışmasında da örneklem büyüklüğü 56’dır. Aynı çalışmada bir öykü metni, bir de bilgilendirici metin kullanılmıştır. Seçkin (2012) tarafından yapılan tarama niteliğindeki tez çalışmasında da örneklem büyüklüğü 52 öğrenci ile sınırlı tutulmuştur. Bu çalışmada ise akıcı okuma verilerini elde etmek için yalnızca bir öyküleyici metin kullanılmıştır.

Akıcı okuma çalışmalarıyla ilgili bir başka durum da Türkiye’de öğretmenlerin akıcı okuma, okuma, okumanın değerlendirilmesi gibi konularda eksik veya yanlış bilgiye sahip olduğu gerçeğidir. Örneğin Yıldırım, Çetinkaya ve Ateş (2013)’in araştırmalarında, öğretmenlerin özellikle akıcı okumanın geliştirilmesi ve değerlendirilmesi konusunda eksik bilgiye sahip oldukları tespit edilmiştir. Benzer şekilde Ulusoy, Dedeoğlu ve Ertem (2012) tarafından yapılan çalışmada da öğretmenlerin akıcı okuma konusunda birbirinden farklı algılara sahip oldukları tespit

edilmiştir. Baydık, Ergül ve Bahap Kudret (2012) ise öğretmenlerin okuma değerlendirmesi yapmadığını ve sınırlı sayıda değerlendirme yöntemi kullandığını, ayrıca öğrencileri bağımsız okumaya yeterince güdüleyemediğini bulmuşlardır.

Uluslararası literatürde akıcı okuma ile ilgili farklı değişkenleri işe koşarak farklı çalışmalar yapılması gerektiğini ifade eden araştırmacılar vardır. Örneğin Paige, Magpuri-Lavell, Rasinski ve Rupley (2015), ortaokul seviyesinde metin türlerine göre akıcı okuma düzeyinin farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin çalışmalar yapılmasının gerekliliğine işaret etmektedirler.

Belirtilen sebeplere bağlı olarak literatürdeki boşluğu doldurması beklenen bu çalışmanın yapılmasına ihtiyaç duyulmuştur. Mevcut çalışmada, ortaokul öğrencilerinin akıcı okuma becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmada öğrencilerin cinsiyetleri, sınıf düzeyleri, yıllık kitap okuma miktarları, Türkçe dersi akademik başarıları, devam ettikleri okulun bulunduğu TEOG başarı sırası, sosyal medya hesabına sahip olma durumları, okumaya yönelik tutumları, okur öz yeterlikleri, ailelerinin sosyoekonomik düzeyleri, eğitim seviyeleri ve araştırma kapsamında okutulan metin türleri ile akıcı okuma becerileri arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Bu kapsamda çalışmada, “Ortaokul öğrencilerinin akıcı okuma becerileri ne durumdadır?” temel probleminin ve buna bağlı alt problemlerin cevapları aranmaktadır.

Bu çalışmanın alanda çalışma yapanlar ve öğretmenler için öğrencilerin akıcı okuma seviyeleri ile ilgili geniş bir bakış açısı ortaya koyması beklenmektedir. Ayrıca akıcı okuma ile sosyal medya kullanımı, okur özyeterliği ve okuma tutumu arasındaki ilişkinin ortaya konması açısından da bu çalışma önem arz etmektedir. Bunların yanında Türkiye’de yapılan çalışmalar incelendiğinde üç farklı düzyazı metnine göre akıcı okuma düzeyinin değişip değişmediğinin de araştırılmadığı görülmektedir. Çalışmanın bu anlamda da alana katkı sağlaması beklenmektedir.

1.3. ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI

Bu araştırma,

1. 2016-2017 Eğitim-Öğretim Yılı,
2. Yozgat ili Sorgun ilçesindeki ortaokul öğrencileri,
3. Çalışmada kullanılan üç farklı metin ile iki farklı ölçekten elde edilen veriler

ve

4. Öğrenci kişisel bilgi formundaki değişkenler ile sınırlıdır.

1.4. VARSAYIMLAR

1. Öğrenciler, öğrenci bilgi formunu samimiyetle doldurmuşlardır.

2. Öğrenciler, okur öz yeterlik formundaki ve okuma tutumu ölçeğindeki maddeleri samimiyetle cevaplamışlardır.

3. Öğrencilerin okumaları, ses kaydı yapılmasından etkilenmemiştir.

4. Metinlerin art arda okunması öğrencilerin okumalarına etki etmemiştir.

1.5. TANIMLAR

Okuma: Ön bilgilerle metindeki bilgilerin bütünleştirildiği ve yeniden anlamlandırıldığı bir süreç (Güneş, 2014: 128).

Akıcılık: Sesli okuma sırasında fikirlerin ifade edilmesini engelleyebilecek kelime tanıma problemlerinden uzak olma (Harris ve Hodges, 1981: 120).

Hatasızlık: Kelimeyi doğru tanıma ve ayırt etme (Baştuğ ve Akyol, 2012:397).

Hız: Okunan doğru ya da yanlış kelimelerin toplam sayısı (Paige ve diğ. 2015: 108).

Prozodi: Sözlü dilin vurgulu ve tonlamalı biçimi (Harris ve Hodges, 1981: 254).

Tutum: Özel bir objeler sınıfına, genellikle karmaşık bir duygular örüntüsü, entelektüel ve fiziksel katılım ile kalıcı, öğrenilmiş tepki verme eğilimi (Harris ve Hodges, 1981: 23).

Okuma Tutumu: Öğrencinin okuma durumuna yaklaşmasını sağlayan ya da ondan kaçınmasına sebep olan, okumayla bağıntılı bir duygular sistemi (Alexandr ve Filler, 1976: 1, akt. McKenna, Kear ve Ellsworth, 1995: 934).

Öz Yeterlik: Bir kişinin bir etkinliği sergilemeye yeterli olma yargısı ve bu algının şimdiki ve gelecekteki etkinliklerin uygulanması üzerindeki etkisi (Bandura, 1982, akt. Henk ve Melnick, 1995: 471).

BÖLÜM II

2. KAVRAMSAL/KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ LİTERATÜR

2.1. OKUMA

Dinleme, okuma, konuşma ve yazma iletişim becerilerinde yetkin olan bireyler, hayatın her alanında başarı elde edebilmektedirler. Bu becerilerden dinleme ve okuma birer anlama eylemidir. Konuşma ve yazma ise anlatma eylemleridir (Sever, 1998). Bu eylemler içinde en önemlilerinden biri de okuma eylemidir. Sözlü iletişim dinlemeyi zorunlu hâle getirmektedir. Yazılı her anlatım okumayı gerektirdiğinden yazılı iletişim de okumayı zorunlu kılmaktadır (Temizkan, 2009).

Kişiler arasındaki iletişim çoklukla yüz yüze gerçekleşmektedir. İnsanların bilgi toplumu hâline geldiği çağımızda kitle iletişimi ise basılı materyallerle ve elektronik araçlarla yerine getirilmektedir. Böyle bir ortamda insanların bilgi edinecekleri kaynakların sayısı artmıştır. Sürekli öğrenme ihtiyacındaki insan ise kendisinin sahip olmadığı bilgileri diğer kişilerin yaşam deneyimlerinden edinir. Bunu başarmanın en doğru yolu da okumaktır (Aktaş ve Gündüz, 2015). Okuma, kişilerin dünya ve kendileri hakkında daha fazla öğrenmelerini sağlayan açık uçlu bir eylemdir (Manguel, 2015).

Özbay ve Bahar (2012), okumaya Türkçede birbirinden farklı birçok anlamın yüklendiğini belirtmektedirler. Buna göre bu kelimenin anlam sınırlarını belirlemeyi çok zor duruma getirecek biçimde, okumaya çok sayıda anlam yüklenmiştir. Okumaya yüklenen bütün anlamlar göz önünde bulundurulursa insanın hayatının her anında bir şeyler okuduğu ifade edilebilir.

Razon (1982), okumanın yazılı veya basılı işaretleri belli kurallara uyarak seslendirme olduğunu ifade etmektedir. Bu tanımda, okumanın sesli boyutuna vurgu yapıldığı görülmektedir. Okuma eyleminin bunun daha ötesinde bir yetkinlik olduğu açıktır.

Okumaya kapsamlı bir tanım getiren Ülper (2010) ise okumanın yazılı metnin üretildiği dilin anlamsal ve dil bilgisel özelliklerini tanıyan bireylerin, belirli amaçlar doğrultusunda, hızlı bir biçimde kod çözerek ve birtakım stratejiler kullanarak gerçekleştirdikleri, duyuşsal yönü de olan yinelemeli bir anlamlandırma süreci olduğunu yazmaktadır. Diğer okuma tanımlarının da yazılı metni tanıma ve anlama üzerine odaklandığı görülmektedir (Temizkan, 2009; Sert, 2010; Kasten ve Yıldırım, 2013; Gündüz ve Şimşek, 2013).

Buradan yola çıkılırsa artık okumanın yazılı sembolleri seslendirme şeklinde yapılan eski tanımlarının geçerliği kalmamıştır, denebilir. Bunun yerine okumayı bir anlam inşa etme süreci olarak görmenin daha yerinde olacağı ifade edilebilir. Öyle ki günümüzde yalnızca yazılı simgeleri seslendiren kişilerin günlük hayatlarında ve meslek hayatlarında başarı elde etmeleri mümkün olmamaktadır. Şu hâlde okuma, anlama demektir. Anlam kurulan her şeyin de birer metin olduğu söylenebilir. (Başaran, 2013). Nitekim Manguel (2015) de okumanın tanımını genişletmektedir. Buna göre yıldızların haritasını okuyan bir gökbilimci, ormanda hayvan izlerini okuyan bir zoolog, bir halının karmaşık desenini okuyan dokumacı ve elini suya daldırıp okyanusu okuyan Havaili bir balıkçı, işaretleri çözebildikleri ve anlaşılır kıldıkları için birer okuma eylemi gerçekleştirmektedirler.

Okuma eyleminin sembolleri seslendirmeden ibaret olan ve gözlenebilen boyutuna odaklanan eski tanımları davranışçılık yaklaşımına dayandırılabilir. Keskin ve Baştuğ (2013) da 1970'lerden önce davranışçı yaklaşımın etkili olması sebebiyle okuma becerisinin sadece gözlenebilen yönleriyle ele alındığını, bilişsel psikolojinin davranışçı psikolojinin yerini almasıyla da okuma alanında yeni yolların açıldığını ifade etmektedirler. Buna göre günümüzde okumanın, yazar ile okur arasındaki bir iletişim etkinliği olduğu söylenebilir (Dökmen, 1994; Ulu ve Başaran, 2015).

Okuma eyleminin birçok unsurun iç içe geçtiği karmaşık bir süreç olduğu konusunda araştırmacıların neredeyse hemfikir olduğu ileri sürülebilir (Samuels, 1969; Razon, 1982; Dökmen, 1994; Hasbrouck ve Tindal, 2006; Başaran ve Ateş, 2009; Ülper, 2010; Kuhn, Rasinski, Zimmerman, 2014; Manguel, 2015). Kısaca ifade etmek gerekirse okuma edimi, bireyin hayatında her alanda başarılı olabilmesi için oldukça önemlidir. Bu doğrultuda kişinin okuma eylemini etkili biçimde yerine getirip okuduğunu anlaması ve bilgiye erişip onu önceki bilgileriyle etkileşime sokarak kullanması gerekir. Burada bahsedilen okuma edimi ise harflerin ve sözcüklerin seslendirilmesinden çok daha fazlasını ifade etmektedir. Okuma, metnin ve okurun etkileşime girdiği çok boyutlu ve karmaşık bir süreç olup sosyal, psikolojik, bilişsel ve devinişsel süreçleri içermektedir.

2.1.1. Okuma Eyleminin Gerçekleşmesi

Okuma kavramıyla ilgili üzerinde durulan bir konu da okuma eyleminin nasıl gerçekleştiğidir. Eski çağlardan itibaren okuma sürecinde özellikle gözlerin ve beynin

işlevinin ne olduğu üzerine odaklanılmıştır. Manguel (2015); Aristo, İbn'ül Heysem, Le Cours gibi bilginlerin ve araştırmacıların çalışmalarından bahsetmektedir. Bu çalışmalara göre okuma, dıştan içe doğru işleyen, etraftan alınan bilginin zihindeki bilgilerle bütünleştirildiği, aşamalı bir eylemdir. Bu süreçte, esasında metin ve bu metni işleyen okur olmak üzere iki temel unsur vardır (Rasinski ve Padak, 1996; Temizkan, 2009; Ülper, 2010).

Yazılı kelimelerin işlenmesi gözlerde başlamaktadır (Dehaene, 2014). Gündüz ve Şimşek (2013)'e göre, görülen bir metin hafızada, duyulan bir metne göre daha fazla kalmaktadır. Okuma eylemi, görme ve tanıma, kavrayıp algılama ve akılda tutma adımlarından meydana gelmektedir (Gündüz ve Şimşek, 2013; Aktaş ve Gündüz, 2015). Okuma sırasında gözler, yazıdaki kelimeleri tanıyıp beyne iletmektedir. Böylece düşünce oluşturma sürecini başlatmaktadır. Bu da düşüncelerin harekete geçmesi işleminin gözlerde başladığını gösterir. Gözlerin topladığı görüntüler ise anlamlandırılmakta, birleştirilmekte, bu şekilde de düşünceler meydana gelmektedir (Güneş, 2012).

Gözün okuma esnasındaki hareketleri konusundaki eski anlayışa göre okuma sırasında gözler satır üzerinde düz biçimde ilerlemekte ve sözcükleri tanımaktadır. Hâlbuki günümüzde yapılan araştırmalar, okuma sırasında gözlerin belli noktalarda odaklanarak bir sonraki noktaya sıçradığını göstermektedir (Aktaş ve Gündüz, 2015). Gözler durduğu zaman yalnızca bir veya iki kelime tanınabildiği için okuma sırasında gözler devamlı olarak hareket hâlinde olmalıdır (Dehaene, 2014). Bu süreçte beyin, gözleri sıçramaları ve duraklamaları gerçekleştirilmesi için yönetmektedir (Ülper, 2010). Buradan da anlaşılmaktadır ki okuma sürecindeki iki temel organ göz ve beyindir. Göz aracılığıyla beyne ulaşan bilgiler beyindeki çeşitli süreçler aracılığıyla işlenerek anlamlandırılır (Smith ve Dechant, 1961, akt. Dökmen, 1994; Temizkan, 2009; Ülper, 2010, Dehaene, 2014).

Ehri (1985)'nin Weber (1970)'den aktardığına göre yetişkin okuyucular metni okurken kelimeleri atlamamakta ve yalnızca bağlamdan tahmin edemedikleri kelimeler üzerine takılıp kalmaktadırlar. Bu okurların gözleri kelimelerin çoğu üzerine odaklanmaktadır. Daha düşük bir yetkinlik düzeyindeki okurların gözleri ise her kelimenin üzerine birden çok kez odaklanmaktadır. Ehri (1985)'ye göre aynı zamanda sesli okuma hatalarının analizleri, okuma sırasında her bir kelimenin işlendiğini de ortaya koymaktadır.

Araştırmacılar tarafından, okuma sürecini açıklayan bazı yaklaşımlar ortaya konmuştur. Ülper (2010) bu yaklaşımları; “iç doğrultulu”, “dış doğrultulu” ve “etkileşimsel” şeklinde sınıflandırıp açıklamaktadır. İç doğrultulu yaklaşımda okuma, parçadan bütüne doğru ilerleyen ve okuyucunun sürece kendisinden bir şey katmadığı bir eylemdir. Dış doğrultulu okuma yaklaşımında ise okur, metinden aldığı bilgileri önceki bilgileriyle ilişkilendirerek metnin yüzeysel anlamından derin anlamına ulaşır. Etkileşimsel okuma yaklaşımında ise okur, yine etkin bir katılımcıdır. Parçadan bütüne ilerleyen bir süreçte, metindeki sözcükleri otomatik ve hızlı biçimde algılar. Algıladığı sözcükleri zihnindeki şemalarla etkileşime sokarak metindeki bilgilerle ilgili kestirimlerde bulunur. Bu model, ilk iki modelin özelliklerinin birleşiminden meydana gelmektedir (Alderson, 2007; Treiman, 2003, akt. Ülper, 2010).

Adams (1990)’ın okuma süreci modeli ise okunan kelimelerin şekli, sesi ve görüntüsü arasındaki karşılıklı bağlantı ile ilgilidir. Bu modele göre görüntü, ses, anlam ve bağlam işlemcileri kelimelerin kodunu çözmek ve yazıdan anlam elde etmek için paralel bir tarzda birlikte çalışır.

Logan (1988)’ın kuramında ise belleğe kodlama için dikkat gereklidir. Belleğe kodlanan uyarıcı, dikkatin derecesine göre iyi ya da kötü hatırlanabilir. Bu kurama göre bellekten geri getirme de dikkate bağlıdır. Yine bu kurama göre bir uyarıcı ile her karşılaşmada bu dikkat, kodlama ve geri getirme süreçleri işler.

Ehri (1985), okuma eyleminin karşılaşılan her bir yazılı metne odaklanmak ve onu tanımak adımlarından oluştuğunu belirtmektedir. Ehri (1985)’ye göre yazılı sözcüklerin ve cümlelerin görülmesinden önce beyne aracılık eden iki bilgi kaynağı vardır. Bunlardan biri anlamsal bilgi, diğeri ise söz dizimsel bilgidir. Kelime görüldüğü zaman etkinleştirilen iki kaynak daha vardır. Bunlardan biri, okuyucunun özel yazılı kelimeler için kullandığı belleğidir. Diğeri ise okuyucunun harf-ses bilgisidir. Bir kelimeyi tanıırken kelimenin ne olduğunu ya da en azından sahip olduğu özelliklerin neler olduğunu tahmin etmek için okuyucular, anlamsal ve söz dizimsel seçeneklere başvurabilirler. Okuyucular, aynı zamanda yazılı biçimlerinden kelimelerin tanınmasını sağlayan iki grafik bilgisi kaynağına daha sahiptirler. Bunlardan biri okuyucunun “yazılı kelime bilgisi” ya da “görülen kelime bilgisi” diye de adlandırılan yazılı kelime deposudur. Kelime deposu, bağımsız kelimenin anlamıyla ve telaffuzuyla ilgilidir. Depolanan bu kelimelerle yazıda karşılaşıldığı zaman kelimenin yazılı biçimi, bellekteki bütün bu bilgileri etkinleştirir.

Görüldüğü üzere okuma eyleminin nasıl gerçekleştiği ile ilgili birtakım kuramlar ortaya konmuştur. Bu kuramlardan her biri okuma süreciyle ilgili değişik süreçlere ve işlemlere vurgu yapmaktadır. Bununla birlikte bu süreçte okuyucunun gözlerinin ve beynin iki temel unsur olduğu görülmekte, okuma süreci, beyinde gerçekleşen bir işlemler bütünü olarak karşımıza çıkmaktadır. Ek olarak okuma eylemi sırasında gözlerin satır üzerinde düz biçimde ilerlemediği, bir noktadan bir noktaya sıçradığı, araştırmalarla belirlenmiştir.

2.1.2. Okumanın Öğrenilmesi

Okuma eğitimi, dünyadaki ana dili ve yabancı dil eğitiminin asli alanlarından biridir. Okumada karmaşık ve zor bir süreç söz konusudur (Ülper, 2010). Çünkü en geniş anlamıyla bakıldığında okuma eylemi, sadece sözcük ve cümlelerin sesletilmesi değil, onlar yoluyla yazar tarafından gönderilen iletinin anlaşılmasıdır.

Razon (1982) okumanın öğrenilmesinde görme, işitme, zekâ, dil gelişimi, nörolojik olgunluk, genel hareket yeteneği, cinsiyet ve çevre etmenlerinin etkili olduğunu belirtmektedir. Buna göre bir çocuğun okuma gibi karmaşık bir edimi kazanabilmesi için görme ve işitme konusunda yeterli derecede sağlıklı olması, belli bir zekâ olgunluğuna erişmesi, nörolojik açıdan bozukluğa sahip olmaması, belli seviyede sözcük hazinesine sahip olması, okuyabilmesi için dilini ve gözlerini hareket ettirme yetisinin olması ve içinde bulunduğu çevrenin onu okumaya hem fiziksel hem de duyuşsal açıdan hazır duruma getirmesi gerekmektedir.

Samuels (1969: 1-6), öğrenci bu şekilde okumaya hazır duruma gelip kelimeleri bağımsız olarak tanımadan önce okuma sürecinin en erken evrelerini açıklayan beş basamaklı bir modelden bahsetmektedir. Modelin basamakları şu şekildedir:

Uyarıcı Sunulması: Bir uyarıcı topluluğu sunulur. Bu, ekranda veya kitapta bulunan yazılı uyarıcılardan oluşabilir.

İpucu Seçiminin-Ayrımının Öğrenilmesi: Uyarıcı topluluğunun bazı yanları, ipucu olarak seçilir. Buna kelimeyi (ya da harfi) diğerlerinden ayırmak için uyarıcı topluluğunun hangi yanının kullanılacağını belirlemek amacıyla ayırt etmenin öğrenilmesi de dâhil edilmiştir. Örnek olarak “s-u-a-y-g-ı-r-ı” uyarıcısı sunulabilir. Eğer bu kelime öğrenilecek listedeki en uzun kelime ise o zaman kelime uzunluğu ipucu olabilir. Bunun yanında birçok ipucu işe koşulabilir. Öğrencinin dikkatini odaklandığı ipucu bir harf, harf grubu, kelime şekli, kelimeyi diğerlerinden ayırmaya yardım eden herhangi bir özellik olabilir.

Görsel Tanıma Belleği: Bir ipucu seçilmesinden sonra öğrenci onu tekrar tanıyabilmelidir. Görsel tanıma belleği, zekâdan bağımsız olarak okuma başarısıyla ilişkilidir.

Tepki Hazır Bulunuşluğu: Eğer öğrenme gerçekleşecekse uygun ipucu uygun tepkiyle ilişkilendirilmelidir. Bağlamın kontrolüyle ve kelimeler arasındaki bağlantılarla tepki hazır bulunuşluğunu arttırarak yeni kelimelerin öğrenilmesi kolaylaştırılabilir. Örnek olarak öğrenci “yeşil (green)” kelimesini önceden öğrenmişse ve öğrenilen yeni kelime “çimen (grass)” ise yeni kelime için tepki hazır bulunuşluğunun “çimen (grass)” kelimesinin kendi başına sunulmasındansa “yeşil çimen (green grass)” bağlamı içinde daha yüksek olması gerekir. Okuma hızı ve geri getirme de kelimeler arasındaki bağlantılardan etkilenmektedir.

Bağlantı Aşaması: İpucuyla uygun tepki birleştirildiği zaman öğrencinin kelimeyi tanıyabildiği ya da okuyabildiği, uyarıcının sunulması üzerine doğru kelimeyi söyleyebildiği düşünülebilir.

La Berge ve Samuels (1974) tarafından geliştirilen algısal öğrenme modeli ise hiyerarşik bir modeldir. Bu modelde harflerden harf birlikteliklerine ve kelimelere doğru bir sıralanış söz konusudur. Harf tanımayı öğrenme sürecinde öğrenci, harfi oluşturan özellikleri belirlemelidir. Küçük harfler için (örneğin b, d, p ve q) ortak özellikler, birbiriyle özel bir ilişki içinde olan dikey bir çizgi ve çemberdir. Şu durumda çember çizginin alt ya da üst kısmında, sağında ya da solunda olabilir. Bu modelde parçalar algısal olarak birleştirilir (Akt. Samuels, 1975).

Bahsedilen bu iki modelde özellikle kelimelerin içlerinde barındırdıkları ve çocuğun kelimeyi tanımasını kolaylaştıracak ipuçlarına odaklanıldığı görülmektedir. Burada çocuğun algısının önemli olduğu göze çarpmaktadır.

Okumanın öğrenilmesi ile ilgili özellikle Chall (1996) ve Ehri (1995) modellerinin öne çıktığı görülmektedir. Chall (1996) modeli ile ilgili özetle aşağıdaki bilgiler verilebilir (Blevins, 2001; Kuhn ve Stahl, 2003):

Okuma Öncesi Evre: Bu evrede çocuğun dil üzerindeki kontrolü gerçekleşmektedir. Bu evrede yazı, ses farkındalığı ve kitap kullanma hakkındaki düşünceleri içeren okuma süreci hakkında anlayış geliştirilir. Çocuklar, kendilerine daha önce okunmuş bir kitabı ellerine alarak okumuş gibi yapabilirler. Yazılı dil sembollerinin farkına vararak öyküyü takip edebilirler.

İlk Okuma ya da Kod Çözme Evresi: Bu evrede çocuklar bir alfabetik ilke anlayışı geliştirirler. Kelimelerin kodunu çözmek için ses-hece ilişkisine dair bilgilerini kullanırlar.

Doğrulama, Akıcılık ve Metin Kodu Çözme Evresi: Bu evrede çocuklar, kod çözme becerilerini daha fazla geliştirip pekiştirirler. Aynı zamanda kelimelerin kodunu çözmek ve metinden anlam elde etmek için ek stratejiler geliştirirler. Bu evrenin

sonunda çocuklar, akıcılık becerilerini geliştirmiş olurlar. Bu evrede ayrıca bağlamsal ipuçlarını da kullanırlar.

Yeni Öğrenme Evresi: Bu evredeki okuma, değişimi gerektirir. Artık çocuklar daha çok, bilgi edinmek, değerleri, tutumları ve başkalarının görüşlerini öğrenmek için okurlar. Okunan metinler, çocuğun konuşma ve dinlemeye dair kelime hazinesinde bulunmayan kelimeleri içerecektir.

Çoklu Bakış Açısı Evresi: Bu evrede çocuklar, daha kapsamlı metinler okuyacakları için daha karmaşık dil ve kelime hazinesi yapılarıyla karşılaşacaklardır. Dolayısıyla okurun dilsel ve bilişsel becerileri gelişme gösterecektir. Okurlar metinleri aynı zamanda farklılaşan bakış açılarıyla ve eleştirel bir gözle okumaya başlarlar.

Yapılandırma ve Yeniden Yapılandırma Evresi: Bu evrede okuma, bir yapılandırma işi olarak kabul edilir. Bu aşamada birey, metinde sunulan çok sayıda bakış açısını sentezler. Bu yüzden okurlar, bilgiyi alarak analiz ve sentez süzgeçlerinden geçirip kendi bireysel kullanımları için bir yapı geliştirirler. Bununla birlikte bütün okurlar bu evreye ulaşamazlar.

Chall (1996)'ın modelinde kelime tanımadan üst düzey okuma becerisine giden bir süreç olduğu görülmektedir. Otomatiklik gibi temel becerileri kazandıktan sonra artık metinden anlam elde edip bu anlamı kullanma söz konusu olmaktadır. Ayrıca Chall (1996) modeline göre akıcı okumanın, okuma ediminin erken evrelerinde uzmanlaşılması gereken bir yetkinlik olduğu ifade edilmektedir (Rasinski ve diğ., 2016).

Ehri (1995) modeli ise dört basamaklı bir model olup modelle ilgili Pikulski ve Chard (2005: 512) aşağıdaki bilgileri vermektedirler:

Alfabe Öncesi Gelişim Evresi: Okur, hiçbir alfabetik ilke anlayışına sahip değildir ve kelimeleri tanımak için yazılı kelimenin içindeki görsel ipuçlarını kullanmaya çalışır.

Yarı Alfabetik Gelişim Evresi: Harfler ve sesler arasındaki ilişkiyi bulurken okuyucu, sadece kelimenin kolayca tanınabilecek bölümlerine odaklanabilir.

Tam Alfabetik Gelişim Evresi: Okur, harflere karşılık gelen sesleri tanıyarak, telaffuzu gerçekleştirmek için sesleri birleştirebilir. Esasında bu kelimeler üniteler hâlinde ezberlenir ve görüldüğünde tanınır.

Pekiştirilmiş Alfabetik Gelişim Evresi: Kelimelerle tekrarlı karşılaşmalar, okuyucunun harf kalıplarını farklı kelimeler arasında muhafaza etmesini sağlar.

Çetinkaya ve diğerleri (2015), daha sonra Ehri ve McCormick (2004) tarafından Ehri (1995) modeline “otomatik alfabe” evresinin de eklenerek modelin beş adımlı

duruma getirildiğini ifade etmektedirler.

Ehri (1995)'nin modelinde küçük parçalardan başlayarak daha büyük parçaları tanıma sürecinin öne çıktığı görülmektedir. Bu modelde harf-ses ilişkisinin önemli olduğu göze çarpmaktadır.

Bu bölümde, okuma eyleminin öğrenilmesi ile ilgili söz edilen modeller, çocuğun okumayı hangi aşamalardan geçerek öğrendiğini gözler önüne sermektedir. Ek olarak çocuğun okuma gelişiminde içinde bulunduğu evreye göre öne çıkan birtakım ilkeler ve özellikler olduğu da bu modellerden anlaşılmaktadır. Bu yüzden öğrencilerin okuma gelişimleri takip edilirken bu modellerde dikkat çekilen konuların göz ardı edilmemesi, okuma becerisinin sağlıklı edinilmesi açısından yararlı olabilir.

2.1.3. Okuma Eyleminin Önemi

Manguel (2015)'e göre okuma yazıdan önde gelmektedir. Yazara göre toplumlar, yazı olmaksızın yaşamlarını sürdürebilirler ama okuma olmadan var olamazlar. Hele ki günümüzde dünyayla ilgili çoğu bilgi yazılı, basılı ve elektronik biçimde bulunmakta iken okuma, bu bilgileri elde etmede etkili bir yoldur (Yıldız, 2013). Okuma, modern hayatta temel bir bilgi edinme, zihin geliştirme, akademik ve sosyal başarıyı sağlama yolu olarak bilgiye ulaşmada, onu dönüştürüp kullanmada önemli bir etkinliktir (Yıldız ve Akyol, 2011; Güneş, 2011; Ülper, 2011).

Temel okuryazarlık ve hesaplama bilgisi birey için önemli olsa da günümüzde bu beceriler yeterli olmamaktadır. Teknoloji okuryazarlığı, bilgi okuryazarlığı, hayat boyu öğrenme gibi becerilere sahip olunması önemli görülmektedir. Bütün bunların temeli ise okuma eylemidir (Başaran ve Ateş, 2009).

Kişilerin hayatları boyunca kullandıkları etkili bir öğrenme yöntemi olan okuma, okullardaki öğretme-öğrenme süreçlerinin temel öğelerindedir. Öğretme-öğrenme sürecinde okumanın büyük bir yere sahip olması sebebiyle bu süreçte gerçekleşen öğrenmeler, öğrencilerin okuduklarını anlama güçlerine bağlıdır. Özellikle ders kitaplarının temel öğretim malzemesi olarak kullanıldığı eğitim ortamlarında, okuduğunu anlama yetisi başlı başına bir öğrenme aracı durumuna gelebilmektedir. Bu durum da okuduğunu anlama gücü yüksek olan öğrencinin öğrenmesini kolaylaştırmakta, düşük olanın öğrenmesini ise zorlaştırmaktadır (Özçelik, 1987: 101-102; akt. Sever, 1993).

Rasinski ve Padak (1996), okuyucunun daha geniş bir konu çeşitliliğine ve

yetkinliğe ulaşmasını sağlayan daha fazla okuma deneyimi edinmesinin mümkün olduğunu ifade etmektedirler. Araştırmacıların bildirdiğine göre okuma-yazma araştırmacısı Stanovich, bu olguyu “Matthew Etkisi (Matthew Effect)” diye adlandırmaktadır. Buna göre başarılı bir okuma deneyimi, daha yüksek bir okuma yetkinliği seviyesini mümkün kılmaktadır. Fakir (başarısız okuma deneyimine sahip olanlar) daha fakirleşirken zengin daha da zenginleşir. Güneş (2013), çok okuyan öğrencilerin kelimeleri hızlı şekilde tanıdıklarını ve kelimelerin anlamını yine hızlı biçimde bulduklarını ifade etmektedir. Buna karşın az okuyan öğrenciler bunu başaramamaktadırlar. Güneş (2013)’e göre burada hızlı biçimde tanınması gereken sözcüklerin öğrenilmesi ise bireysel okuma miktarını artırma yolu ile olmaktadır. Böylece öğrenci, okuma sayesinde daha fazla kelime ile karşılaşarak karşılaşılan bu sözcüklerin anlamları ile ilgili daha geniş bir bakış açısına sahip olmaktadır.

Okumanın bireysel boyutunun yanında ülkelerin gelişmişlik seviyeleri ile ülkelerdeki kitap okuma oranları arasında bir ilişki kurulabilir. Buna göre bir ülkenin kalkınmışlık düzeyi ile o ülkede yaşayanların kitap okuma oranları arasında doğru orantı olduğu ifade edilebilir (Türkyılmaz, 2012). Bu bağlamda Türkiye Cumhuriyeti Kültür Bakanlığının yayınladığı okuma kültürü haritasında, okuma durumuyla ilgili şu konulara bakmak Türkiye’deki durum hakkında fikir edinilmesini sağlayabilir (<http://www.kygm.gov.tr/Eklenti/55,yonetici-ozetipdf.pdf?0>, 25.09.2016): En çok kitap okuyanlar arasında aylık geliri 5000 liradan fazla olanlar %67 oranındadır. Yılda ortalama 7,2 kitap okunmaktadır. Aylık 3001 -5000 TL arasında geliri olanlar yılda ortalama 10,9 kitap okumaktadırlar. Halk kütüphanelerinin varlığı %77 oranında bilinmektedir ama genellikle halk kütüphanelerinden yararlanılmamaktadır. Kütüphaneden faydalanmayı okumayı sevmediğini ifade edenlerin oranı %16,2’dir. Burada, halk kütüphanelerinin varlığının bilinmesine rağmen bunlardan faydalanılmaması dikkat çekmektedir. Yılda okunan ortalama kitap sayısı da üzerinde durulması gereken bir başka önemli veridir.

Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA) sınavı sonuçları, yukarıdaki görüşleri ve bilgileri destekler niteliktedir. Türkiye’nin de 2003 yılından beri katıldığı, üç yılda bir Uluslararası Ekonomik İş Birliği ve Kalkınma Örgütü (OECD) tarafından uygulanan (Türkiye’de nisan ayında) ve 15 yaş grubundaki lise öğrencilerinin Matematik okuryazarlığı, Fen Bilimleri okuryazarlığı ve Okuma Becerileri konu alanlarının dışında, motivasyonlarını, kendileri hakkındaki görüşlerini, öğrenme

biçimlerini, okul ortamları ve aileleri ile ilgili verilerini toplayan Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA) 2015 (http://odsgm.meb.gov.tr/test/analizler/docs/PISA/PISA2015_Ulusal_Rapor.pdf, 17.01.2017) sonuçlarına göre okuma becerisinde Türkiye'nin ortalaması 428 iken diğer ülkelerin ortalaması 460'tır. Okuma becerisinde puanı en yüksek olan ülkeler Singapur, Hong Kong-Çin, Kanada, Finlandiya ve İrlanda'dır. Tüm ülkelerde olduğu gibi Türkiye'de de kız öğrenciler erkek öğrencilerden daha başarılıdır. Okuma becerisi ortalamaları incelendiğinde Türkiye'nin 2015 başarısının 2009 ve 2012 başarısından daha düşük olduğu görülmektedir. Okumada alt beceri grubunda yer alan öğrencilerin yüzdeliği OECD'de %20, tüm ülkelerde %31,4 iken Türkiye'de %30'dur. Okumada üst beceri grubunda yer alan öğrenci oranı OECD'de %8,3, tüm ülkelerde %5,6 iken Türkiye'de %0,06'dır. Raporda dikkat çeken bir durum da Türkiye'de batıdan doğuya doğru gidildikçe okuma başarısının düşüyor olmasıdır. Bu sonuçlar, Türkiye'nin dünya ülkeleri arasında okuma becerisi, özellikle de üst düzey okuma becerisi bakımından istenen düzeyde olmadığını göstermektedir. 2001 yılında yayımlanan Uluslararası Okuma Becerilerinde Gelişim Projesi (PIRLS) raporunda da Türkiye'nin okuma becerisinde elde ettiği puanların istenen seviyede olmadığı görülmektedir (http://yegitek.meb.gov.tr/dosyalar%5Cdokumanlar%5Culuslararası/pirls_2001_ulusal_raporu.pdf, 29.01.2017). Buna göre Türkiye, 35 katılımcı ülke arasında 28. sırada yer almıştır. Türkiye'nin elde ettiği puanın uluslararası ortalamadan 51 puan daha düşük olduğu görülmektedir.

Türkçe Dersi (1-8. Sınıflar) Öğretim Programı (2015)'nda okuma becerisinin öğrencinin farklı kaynaklara ulaşarak yeni bilgi, duygu, olay ve deneyimlerle karşılaşmasını sağladığı belirtilmiştir. Ayrıca bu becerinin öğrenme, araştırma, tartışma, yorumlama ve eleştirel düşünmeyi sağlayan bir süreci de içine aldığı ifade edilmiştir. Okumanın payı öğrenme süreci açısından büyük olduğundan bu konuya gereken önem verilmelidir. Öğrencinin okuma alışkanlığını etkileyebilecek fiziksel, duygusal, çevresel birçok etken olduğu göz önünde bulundurulmalıdır (MEB, 2006). Gelecekteki nitelikli insanı yetiştirmede değerli bir yeri olan okuma konusunda yalnızca teknik konulara takılıp kalınmamalı, üst düzey zihinsel becerileri okuma için kullanma üzerine odaklanılmalıdır (Güneş, 2003).

2.1.4. Okuma–Anlama İlişkisi

Anlamanın, konuşma ya da yazı yoluyla aktarılanı algılamak olduğu ifade

edilebilir (Sever, 1998). Okuduğunu anlama ise ön bilgileri kullanarak metinlerde verilmek istenen düşünceleri çözme ve bunlara anlam yükleme işidir (Ulu ve Başaran, 2015). Bir başka tanıma göre de okuduğunu anlama, metnin konusunu, ana fikrini, her paragraftaki ana cümleyi bulma, iletileri alma ve bu iletileri hayatla ilişkilendirmedi (Akkaya, 2011). Anlama, okumanın temeldeki amacı olduğu için okuma anlamayı gerekli kılar (Yılmaz, 2008). Bireyin bilgiye hızlı biçimde erişmesi, toplumla ilişkilerini düzenlemesi, toplum içindeki yerini belirlemesi ve iyi bir okur olması, okuduğunu kavrama becerisine bağlıdır (Karatay, 2014).

Okuduğunu anlama becerisindeki gelişme, sözcük dağarcığını zenginleştirir. Böyle bir durum, kişinin konuşma ve yazma becerisini etkileyeceği için onun daha iyi konuşmasını ve yazmasını sağlar (Sever, 1998).

Yazılı kelimeleri tanıyarak olmak, okuma için gerekli bir şart olmakla birlikte bu yeterli görülmemektedir. Buna göre sadece kod çözme becerisi ile anlama ulaşılabilmektedir. Bütün dikkati toplayarak sürece odaklanmak gerekmektedir (Güneş, 2013). Bunun yanında yazılı bir metni anlamak sadece sözcüklerin anlaşılması da değildir. Metnin bütün birimlerinin bütüncül şekilde anlaşılması gerekmektedir (Temizkan, 2009; Epçaçan, 2013).

Eğitimin ilk yıllarından başlayarak kazandırılan okuduğunu anlama becerisi, daha sonraki zihinsel becerileri etkilediği için bu beceriye eğitimin ilk yıllarından itibaren odaklanması gerekmektedir (Sever, 1998). Okuma eğitiminin en erken dönemlerinden itibaren öğrencilerin anlama için okuması teşvik edilmelidir. Bu da akıcı okumanın gelişimini sağlayan otomatik anlama işleminin kolaylaşmasını sağlar (Hudson, Pullen, Lane ve Torgesen, 2008). Türkçe Dersi (1-8.Sınıflar) Öğretim Programı (2015)'nda da okuduklarını anlayarak eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirebilen, sentezleyebilen, okuma ve öğrenmeden zevk alan bireyler yetiştirmekten bahsedilmektedir. Daha da geriye gidildiği zaman örneğin 1926 programına göre okuma çalışmalarının çoğunun okuduğunu anlama ve kelime hazinesinin geliştirilmesinden ibaret olduğunun dile getirildiği görülmektedir (Temizyürek ve Balcı, 2015).

Akyol (2012), okuduğunu anlama konusunda özellikle ilkokulun ilk yıllarında yüzeysel anlama, aşamalandırma ve özetleme olmak üzere üç tür anlamadan söz etmektedir. Yüzeysel anlamamanın yazılı anlatımdan en kolay anlam çıkarma işi olduğunu

vurgulamaktadır. Aşamalandırmanın, metinde geçen olayları oluş sıralarına göre tespit edebilmek olduğunu belirtmektedir. Özetlemenin ise öğrencinin metinden önemli fikirleri belirlemesini ve metni tutarlı bir şekilde kısaltmasını ifade ettiğini eklemektedir.

Sonuç olarak etkili bir okuma, anlayarak yapılan okumadır, denebilir. Kelimelerin kodunu doğru biçimde çözüyor olmak, iyi bir okuma için yeterli değildir. Okurun yüzeysel anlamdan derin anlam kurmaya yönelik bir okuma etkinliği içine girmesi gerekmektedir.

2.1.5. Okuma Yöntemleri

Okuma becerisine duyulan ihtiyaç alanları çoğaldıkça okumayla ilgili yöntem ve teknikler de aynı oranda çeşitlenmektedir (Özbay ve Bahar, 2012). Öğrenme sürecinde birçok okuma yöntemi, tekniği ve türü bulunmakla birlikte ilköğretimde esasında sesli ve sessiz okuma türleri üzerinde durulmaktadır (Güneş, 2011). 1926, 1929, 1936 ve 1948 programları gibi eğitim programlarında dahi sesli ve sessiz okuma konusunda yargılar bulunduğu, bunların uygulanması, değerlendirilmesi gibi konulara değinildiği ifade edilmektedir (Temizkan, 2009, Temizyürek ve Balcı, 2015). Örneğin sesli ve sessiz okuma yöntemlerine değinilen 1926 programında üst sınıflara doğru sesli okumanın yerini sessiz okumanın alması tavsiye edilmektedir (Temizyürek ve Balcı, 2015)

Farklı adlar altında okuma yöntemleri olsa da bu çalışma kapsamında sesli ve sessiz okuma yöntemlerinden ve üst düzey bir okuma yetkiliğine işaret eden eleştirel okumadan da söz edilmiştir.

2.1.4.1. Sessiz Okuma

Harris ve Hodges (1981), sessiz okumanın okunanı seslendirmeksizin okumak olduğunu ifade etmektedirler. Bu tür okumada ağız ve dil oynatılmadan yalnızca gözler metin üzerinde hareket ettirilmek suretiyle okunması söz konusudur. Sessiz okumada okur, yalnızca kendisi için okumaktadır (Dökmen, 1994). Sessiz okumanın, yazıdan anlam elde etme etkinliği olduğu ifade edilebilir (Güneş, 2011).

NRP Raporu (2000)'nda belirtildiğine göre çok sık yapılan sessiz okuma, öğrencilerin akıcı okumasını ve anlamasını sağlamaktadır. İlköğretim Türkçe Dersi (6, 7, 8) Öğretim Programı (2006)'nda sessiz okumanın amacının öğrencilerin akıcı ve hızlı okumalarını sağlamak olduğu ifade edilmektedir. Programda belirtildiğine göre sessiz okuma, göz hareketleri ve beyinde meydana gelen okuma sürecine dayanmaktadır. Sesli ve sessiz okuma arasındaki en önemli farkın ise sesli okumanın sadece anlamayı değil,

anlatmayı da kapsamayı olduğu dile getirilmektedir.

2.1.4.2. Sesli Okuma

Sesli okumanın tanımı, belirli bir amaç doğrultusunda, bazı stratejilerin de kullanıldığı yinelemeli ve duyuşsal yanı olan bir sesli kod çözme eylemi şeklinde yapılabilir (Ülper, 2010). Sesli okumanın bir başka tanımı ise çeşitli fiziksel ve zihinsel özellikleri öne çıkarmakta, bu eylemin karmaşık bir kod çözme eylemi olduğunu vurgulamaktadır (Güneş, 2011). Dökmen (1994), sesli okumanın yüksek sesle, ağız ve dil hareketleriyle yapıldığını belirtmektedir. Sesli okuma esnasında gözler sözcükleri algılamakta, bu sözcükler beyinde işlenip ağız yoluyla dışa aktarılmaktadır (Çetinkaya ve diğ., 2015). Sesli okumada işitilebilir bir sesle okunması, vurgu, tonlama ve telaffuza dikkat edilmesi, metni noktalama işaretlerine uygun olarak okumaya özen gösterilmesi önemli görülmektedir (Gündüz ve Şimşek, 2013).

Rasinski (2003) sesli okumanın, öğrencilerin yazılı dili konuşma diliyle birleştirmelerine yardım ettiğini, okuma hızlarını ve ritmini geliştirdiğini ve onların okuma zevki edinmelerini sağladığını belirtmektedir. Sesli okumanın, dinleyenin de en başta okuma zevki edinmesine katkı sağladığı ifade edilmektedir (MEB, 2006).

Anlama becerilerini geliştirmede de sesli okumanın önemli bir rolü vardır. Bununla birlikte sesli okuma sadece anlama becerilerini geliştirmez. Aynı zamanda anlamının değerlendirilmesini de sağlar. Sesli okuma sırasında öğrenci etkin olur, metindeki duyuşsal durumları fark edip sorularına cevap bulur (Güneş, 2011).

Rasinski (2004), Pinnell ve diğerleri (1995)'nden aktararak öğrencilerin sesli okumalarının sessiz okumaları üzerinde de bir etkiye sahip olduğunu bildirmektedir. Buna göre çoğu okuyucu, sessiz biçimde okurken bir iç ses duyar. İç ses, sesli ve sessiz okuma uygulamaları aracılığıyla gelişir. Temizkan (2009) da okurken görme, anlama ve seslendirme eylemlerinin birbirine bağlı olarak yürüdüğünü ifade etmektedir. Bu olayın sessiz okumayı da etkilediğini, sessiz okuyan kişinin dudaklarını oynattığını ya da sözcükleri içinden söylediğini dile getirmektedir.

Sonuç olarak sesli ve sessiz okuma iki ayrı okuma yöntemi olsa da bunların okuma eğitimi açısından birbirinin karşıtı olduğu söylenemez. Her iki yöntemin de faydalı olduğu anlaşılmaktadır. Okuma eğitimi içerisinde bunların birinin diğerinden daha önemli olduğu şeklindeki bir yaklaşım da yanlış olacaktır. Önemli olan, bu iki yöntemi birbirinin destekleyicisi olarak kullanmaktır.

2.1.4.3. Eleştirel Okuma

Eleştirel okuma, okunan herhangi bir metin üzerinde düşünme ve kafa yorma etkinliğidir. Bu okuma türünde, okunan materyali anlamış olmak yeterli görülmemektedir. Bunun yanında yorumlamak, konu üzerinde fikir yürütmek ve konuya eleştirel bir bakış açısıyla yaklaşmak gerekir (Özdemir, 1997). Bu okuma şeklinde öğrenciler soru sorma alışkanlığı kazanarak konuya olumlu ve olumsuz açılardan bakmayı öğrenirler (Gündüz ve Şimşek, 2013). Eleştirel okumada nesnel olunması da bir diğer önemli konudur (Aktaş ve Gündüz, 2015; Gündüz ve Şimşek, 2013).

1936 İlkokul Türkçe Programı'nda, çocuğun yazarın fikirlerine eleştirel bakış açısıyla yaklaşıp katıldığı ve katılmadığı düşünceleri belirlemesinden bahsedilmektedir (Özbay ve Bahar, 2012). Eleştirel okumanın amacı, öğrencilerin soru sorma alışkanlığı kazanarak nihayetinde kendi doğrularına ulaşmalarını sağlamaktır (MEB, 2006).

Chall (1996) modelinin üst basamaklarına doğru çocuğun eleştirel bir bakış açısı ile okumaya başladığı yukarıda ifade edilmişti. Bu durum da eleştirel okumanın üst düzey bir okuma yetkinliği olduğu fikrini teyit eder niteliktedir.

2.2. AKICI OKUMA

Geride bırakılan yüzyılın büyük kısmında araştırmacılar ve eğitimciler, akıcı okuma ile ilgili yanlış uygulamalarda bulunmuşlardır. Bunun sonucunda da akıcı okuma eğitimi ile ilgili yalnızca kelime tanıma üzerine odaklanıldığı önceki bölümlerde ifade edilmişti. Böyle bir ihmalin sonucunda da akıcı okumanın yeniden tanımlanması gerekliliği üzerinde durulmuştu (NRP, 2000).

Bu bağlamda NRP tarafından tanımlanan okuma alt bileşenlerine bakmak, bu konuda yol gösterici olabilir. Bu bileşenler aşağıdaki şekilde aktarılmaktadır. Ayrıca akıcı okuma tanımına yer verilmektedir.

Tablo 2.2.1. Okuma Alt Bileşenleri (Akt. Huang ve diğ., 2008: 34)

Okuma Alt Bileşenleri	Tanımlar
Fonemik Farkındalık	Ayrı seslerin kelimelere dönüştürülmesi
Ses	Harfler ve sesler arasındaki ilişkiler sistemi
Akıcılık	Kelimeleri pürüzsüz, doğru ve etkileyici bir yolla okuma
Kelime Bilgisi	Yazılı kelimelerin tanınması
Anlama	Bir bölümü veya metni okuduktan sonra anlama seviyesi

Önceleri La Berge ve Samuels (1974)'in otomatikleşme teorisi doğrultusunda yapılan akıcı okuma tanımları zamanla bunun ötesine geçerek daha geniş bir kapsama ulaşmıştır (Keskin ve Baştuğ, 2013). İlk başlardaki, akıcı okuma için tekrarlar yoluyla elde edilen otomatikleşmenin yeterli olduğu yolundaki görüş, zaman içerisinde sorgulanmaya başlamıştır. Akıcı okuma için tekrarın yeterli olmayacağı fikrinden hareketle, uygun anlam gruplarıyla okumayı, model olmayı ve hatta aileyi sürece katan uygulamalara girişilmiştir. (Nichols, Rupley ve Rasinski, 2008).

Literatüre bakıldığında akıcı okumaya birçok tanım getirildiği görülmektedir. Rasinski (2004)'ye göre akıcılık genel olarak, sesli okurken birinin sesinde duyulabilen uygun ifadedir. Hudson ve diğerleri (2008) ise akıcı okumayı, harf tanımadan anlam kurmaya kadar farklı seviyelerde çalışan çoklu alt işlemlerin uyumu olarak tanımlamışlardır. Akıcılık, metindeki kelimeleri doğru ve hızlı okumanın yanında metnin anlamını yansıtan bir ifade ile okumaktır (Rasinski, ve diğ., 2005; Rasinski, Yıldırım ve Nageldinger, 2011). The Literacy Dictionary (Harris ve Hodges, 1995) akıcılığı, kelime tanıma problemlerinden uzak olma şeklinde ifade etmektedir. Bununla birlikte en son akıcılık tanımlamaları, Hudson ve diğerleri (2008)'nin tanımında da olduğu gibi, kelime tanımanın ötesine geçerek anlama süreçlerini de içine almıştır (Thurlow ve Van den Broek, 1997, akt., NRP, 2000).

Zihin yükü azaltılarak ulaşılması gereken bir yetkinlik olan ve çoğu araştırmacının üzerinde mutabık olduğu bir okuma yetkinliğini ifade eden (Baştuğ ve Keskin, 2012) akıcı okuma için yeterli düzeyde okuma hızı, doğru okuma ve prozodik özelliklerin uyum içerisinde çalışması gereklidir (Keskin ve Akyol, 2014).

Akıcılık, metnin anlamını verecek biçimde nerede vurgu yapılacağını, nerede

duraklanacağını bilmeyi gerektirir. Okuyucular bunları hızlı biçimde ve genellikle bilişsel dikkat olmadan yapmalıdırlar. Bundan dolayı akıcılık, bilişsel süreçleri serbest bırakarak okuduğunu anlamaya olanak tanır (NRP, 2000).

Birçok tanımda akıcı okumanın sesli yanı öne çıkmakla birlikte Ülper ve Yağmur (2016), akıcı okumayı sadece sesli olarak tanımlamanın yanıltıcı olacağını, akıcı okumanın aynı zamanda sessiz akıcı okuma olarak da gerçekleştirilebileceğini ifade etmektedirler.

Tanımlardaki çeşitlilikten hareketle okuma akıcılığının karmaşık, çok yönlü bir yapısının olduğu söylenebilir. Bir bakış açısı yetkin okumaya odaklanırken bir başkası doğruluğa ve etkili okumaya; bir diğeri metne göre değişen kabul edilebilir bir hıza ve diğeri bir bakış açısı da metnin anlamının iyice kavranmasına ağırlık verebilir. Tanımlar, bu boyutlardan birine veya birkaçına daha fazla ağırlık verilmesi nispetinde değişmektedir (Hudson ve diğ., 2008). Daha bütüncül bir yaklaşıma göre ise okuma akıcılığı bütün bir okuma becerisi yetkinliğiyle aynı görülebilir (Rasinski, 2014).

Akıcı okumaya bütüncül bakılmasının yanında akıcılığın belli boyutlarını öne çıkaran yaklaşımlar vardır. Kuhn ve Stahl (2003), her biri akıcılığın bir boyutuna vurgu yapan başlıca iki kuram olduğunu bildirmektedirler. İki kuramdan ilki ve daha iyi bilineni, otomatikliğin akıcı okumaya katkısına vurgu yapmakta, ikincisi ise prozodinin rolüne odaklanmaktadır.

Tanımların ötesinde akıcı okumanın ne olduğunu anlamak için akıcı olmayan okumanın ne olduğunu anlamak gerekir. Akıcı okuma, metni hızla okumak, çok hızlı taramak ya da gereğinden yavaş okumak değildir. Bunun yanında kelimeleri yanlış okumak, ifadesiz okumak veya monoton bir okuma biçimi de akıcı okuma değildir. Okuma sırasında çok fazla durmak, tekrarlar yapmak, okumayı kesintiye uğratmak da akıcı okuma değildir. Kelimeleri doğal ifadeler şeklinde gruplamak, akıcı okuyamayan öğrencilerin sıklıkla karşılaştıkları başka bir zorluktur. Çünkü bilişsel süreçler kelime çözme üzerine odaklanır. Okuyucunun metinden anlam çıkarma üzerine odaklanması için geriye sınırlı bir dikkat kaynağı kalır. Akıcı okuyanlar ise otomatikliği, hızı ve uygun ifadeli okumayı anlama ile birleştirerek okurlar (Paige ve Magpuri-Lavell, 2014).

Okuma-yazma edinimi sürecinde akıcı okuma, akademik başarı ve anlama ile ilişkisinden dolayı da önemli bir yere sahiptir (Baştuğ ve Keskin, 2012; Keskin ve Baştuğ, 2013; Çetinkaya ve diğ., 2016; Kaya ve Doğan, 2016).

NRP Raporu (2000)'nda aktarıldığına göre Pinnel ve diğerlerinin (1995) 4. sınıflarla yürüttükleri çalışmada, öğrencilerin %44'ünün öyküleri akıcı okuyamadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Pinnell ve diğerleri (1995; akt. Rasinski ve diğ., 2005) 1000'in üzerindeki dördüncü sınıf öğrencisi üzerinde gerçekleştirdikleri çalışmalarında, öğrencilerin neredeyse yarısının okuma akıcılığının en alt düzeyine henüz erişemediklerini bulmuşlardır. Buradan da anlaşılmaktadır ki akıcı okuma, okuma eğitimi içerisinde sadece ilkokul yıllarında üzerinde durulmaması gereken bir konudur. Nitekim bahsedilen araştırmada, ortaokula geçmek üzere olan öğrencilerin akıcı okumada kötü sonuçlar aldığı görülmektedir.

Her ne kadar akıcılık, öğrencinin hayatında önemli bir yer edinse de Hasbrouck ve Tindal (2006), okuma akıcılığını göz önünde bulundurarak bir uyarıda bulunmaktadırlar. Onlara göre bazı eğitimciler arasında, öğrencinin akıcılık performansını artırmanın okuma eğitiminin esas hedefi olduğuna inanma eğilimi vardır. Öğrencilerin akıcı okumalarını sağlamak, yetkin ve amaçlı bir okuma için kesinlikle önemlidir. Bununla birlikte Hasbrouck ve Tindal (2006)'e göre akıcılık, okuma içerisindeki önemli becerilerden sadece bir tanesidir.

Rasinski (2004), okuma becerisinin gelişimsel bir süreç olmasından hareketle, önceki sayfalarda da değinilmiş olan Matthew etkisi (Stanovich, 1986)'nden söz eder. Bu Matthew etkisi, yetkin okuyucuların daha yetkin olmaları, yetersiz okuyucuların normal olarak ilerleyen akranlarına göre daha da geri kalmaları durumunu açıklamaktadır. Akıcı okumadaki bu yetersizlik, önceki sınıflarda yazılı ürünlerle sınırlı biçimde karşılaşmanın bir sonucudur ve sonraki yıllarda yazılı ürünlerle sınırlı karşılaşmaya yol açar. Öğrencilerin, görülerek tanınan ve anlaşılan bir kelime hazinesi geliştirmeleri ertelenir. Bunun için gelişmiş bir akıcılığa ve okumada bütüncül yetkinliğe giden yol, önemli derecede eğitimsel zaman ve enerji harcanmasından geçer. Sadece bu sebepten, Rasinski (2004)'ye göre okuma akıcılığı eğitimi ve takibi, erken sınıflardan itibaren okuma programının önemli bir parçası ve tamamlayıcısı yapılmalıdır.

Okuma akıcılığının gelişimi, birçok farklı türde eğitimin ve uygulamanın sonucudur (Hudson ve diğ., 2008). Bu noktada akıcı okumanın nasıl edinildiğine dair araba sürme örneğine başvurulabilir. Buna göre araba sürmeyi öğrenen biri, önce araba sürenleri gözlemler, onlar araba sürerlerken yanlarında bulunur. Daha sonra yanında ehil bir sürücü bulunmak şartıyla alıştırımlara başlar. Yavaş yavaş kendi başına sürmeyi

öğrenir. Bu süreçte sık tekrarlar yapar. Ve sonunda kendi başına iyi derecede araba sürmeyi öğrenir. Artık rehber ve desteğe ihtiyaç duymadan araba sürebilecektir. Bu süreç model almayla başlar, rehberli biçimde devam eder ve sonunda bağımsız bir beceri durumuna gelir (Rasinski, 2014).

Akıcı okumayla ilgili kavram yanılgıları olduğu, yapılan çalışmalarda da ortaya çıkmaktadır (Yıldırım ve diğ., 2013). Akıcı okuma sırf hız amaçlı okuma olarak algılanabilir. Bununla birlikte uygun bir hızın akıcı okuma için önemli olduğu yadsınamaz. Ülper (2010) de özellikle bir metnin akıcı bir şekilde okunabilmesi için zihnin sözcükleri belirli bir hızla alıp işleme gerektiğini ifade etmektedir. Zihnin sözcükleri belirli bir hızla algılayabilmesi için de gözler aracılığıyla sözcüklerin taranıp beyne gönderilmesi aşamasında beynin sözcük tanıma bölümünde sözcüğün kolaylıkla tanınması gerekir.

Makul bir hız akıcı bir okuma için gerekli olsa da Rasinski (2004), okuma hızının geliştirilmesinin okuma eğitiminin başlıca amacı olduğu bazı okullarda, öğretmenlerin öğrencilere hız kazanmayı öğütlediğini, onları daha önce elde ettikleri sonuçları geçmeye yüreklendirmek için onların okumaları üzerinde düzenli olarak zaman tuttıklarını ve öğrencileri, metni anlamak yerine hıza vurgu yapan günlük okuma alıştırmalarına dâhil ettiklerini belirtmektedir. Rasinski (2004)'ye göre öğrencilerin okuma hızları zaten doğal olarak daha etkili olduklarında ve kelimelerin kodunu çözmeye yetisinde kendilerine güvendiklerinde gelişecektir. Eğer öğrenci doğru okumayı ve prozodiyi dışlayarak yalnızca hız için okursa çok fazla hata yapacaktır. Bu da okumanın esas hedefi olan anlamamanın gerçekleşmemesi demektir. Öğretmenlerin de yaptıkları değerlendirmeler sırasında yalnızca hıza odaklanan öğrencilerin çok fazla hata yaptıklarını ve anlamaksızın okuduklarını fark edecekleri belirtilmektedir (Akyol, Yıldırım, Ateş, Çetinkaya ve Rasinski, 2014).

Özetle denebilir ki akıcı okuma, uygun hızda, uygun ifade ile ve kelimeleri zorlanmadan tanıyarak yapılan bir okumadır. Akıcı okumaya tanım getirme ve akıcı okumanın bazı boyutlarını daha fazla önemseme noktasında farklı görüşler ve yaklaşımlar olmakla birlikte akıcı okumanın hız, hatasızlık ve uygun ifade ile okuma anlamına gelen prozodi olmak üzere üç temel boyutu bulunmaktadır. Akıcı okuma becerisinin geliştirilmesi için ilköğretimin ilk yıllarından itibaren bu konuya eğilmeye gerekmektedir. Ayrıca akıcı okuma konusunda yanılgılar olduğu da gözlenen bir durumdur. Bu yanılgılar içinde en fazla öne çıkanın ise akıcı okumanın sırf hız amaçlı

bir okuma etkinliği sanılmasıdır, denebilir.

2.2.1. Akıcı Okumanın Boyutları

Okuma akıcılığı, okuma yelpazesinin iki ucundaki iki ayrı bileşenden oluşur. Bunlar, kelime tanımada otomatiklik ve sesli okumada metnin anlamını yansıtan ifadedir. Bir bakıma okuma akıcılığı, yelpazenin bir ucundaki kelime tanıma ile diğer uçtaki anlama arasında yer alan önemli bir bağdır (Rasinski, 2014).

Paige ve diğerleri (2015), akıcı okumanın yapısının kelime tanımada uygun hız (otomatiklik) için temel olan hatasızlık ve metnin anlaşılmasının prozodi içinde yansıtılması (ifade) boyutlarından oluştuğunu bildirmektedirler. Rasinski ve diğerleri (2016) de akıcı okumanın otomatiklik ve doğru kelime tanımının birleşimi ile prozodik okuma olmak üzere iki temel boyuttan oluştuğunu ifade etmektedirler.

Bu şekilde bazı tanımlarda iki temel boyut öne çıksa da literatürde akıcı okuma tanımlarının doğru okuma (hatasızlık), okuma hızı ve prozodi üzerinden yapıldığı ifade edilmektedir (Baştuğ ve Akyol, 2012; Ülper ve Yağmur, 2016). Literatürde bahsi geçen doğru okuma, okuma hızı ve prozodi boyutlarını içinde barındıran akıcı okuma yetkinliğine sahip olmak ise ilkokulun ilk yıllarından itibaren gereklidir (Kaya ve Doğan, 2016).

Rasinski (2004: 5) de akıcı okumanın boyutlarını aşığıdaki biçimde ayıştırmaktadır:

Doğru Kod Çözme: Okuyucuların metindeki kelimelerin kodunu doğru biçimde çözebilme yetenekleri.

Otomatiklik: Okuyucuların dikkat kaynaklarının en az kullanımıyla metindeki kelimelerin kodunu çözebilme yetenekleri.

Prozodi: Okuyucuların uygun sesletim unsurlarını kullanabilme yetenekleri.

Akıcı okumanın boyutları konusunda genel anlamda şöyle bir uzlaşma olduğu söylenebilir: a) hatasız kod çözme, b) otomatik kelime tanıma ile c) vurgu, perde ve uygun bölümlenme gibi prozodik özelliklerin uygun kullanımı. Bu boyutlar, akıcı okuyanların metni hız, hatasızlık ve uygun ifadeyle okuyabildikleri anlamına gelir (NRP, 2000; Kuhn ve Stahl, 2003). Okuyucular kelimeleri doğru biçimde ve zorlanmadan (otomatiklik) çözebilmeli ve daha sonra ne okuduklarının farkında olmak için onları ifadeli bir okuma içerisinde uygun gruplara ayırabilmelidirler (Rasinski, 2006). Akıcı okuma içerisindeki boyutlardan özellikle doğruluk ve prozodi boyutları sesli okuma ile ilgilidir (Baştuğ ve Akyol, 2012).

Aşağıda akıcı okumanın üç temel boyutu ile ilgili bilgi verilecektir.

2.2.1.1. Hatasızlık

Doğru okuma, yani kelime tanımada hatasızlık akıcı okumanın temelinde yer almaktadır (Baştuğ ve Akyol, 2012; Kaya ve Doğan, 2016). Akıcı okumanın en temel bileşeninin harflerin ve kelimelerin doğru biçimde seslendirilmesi olduğu ifade edilebilir. Bu noktada kazanılan hatasız okuma becerisi, okumada otomatikliğe sorunsuz geçiş için önemlidir (Keskin ve Akyol, 2014). Okuma ediminin kod çözme temel becerisi olmadan ortaya çıkamayacağını vurgulayan Ülper (2010) de sesbirimlerin anlam ayırt edici özelliği olduğu için hiçbir model ya da yaklaşımın sesleri ve doğru kelime tanımayı dışarıda bırakamayacağını ifade etmektedir. Okuma sırasında sesleri doğru tanımak, kelimelerin kodunu hatasız çözmek ve bunları doğru telaffuz etmek açısından da önemlidir (Kasten ve Yıldırım, 2013)

Hatasızlık boyutuna bir tanım getirmek gerekirse bunun, kelimeyi doğru tanıma ve ayırt etme olduğu söylenebilir (Baştuğ ve Akyol, 2012). Kelime tanıma, bir kelimenin ses, şekil, görünüş, telaffuz gibi ipuçları aracılığıyla tanınması anlamına gelir. Bu durum, bir kelimenin, sesin, harflerin yazılı olarak görülünce hatırlanması, anlamının bulunması ve seslendirilmesi ile açıklanır (Güneş, 2013). Ancak kelimeyi ayırt edebilmek için o kelimeyle ilgili ön bilgiye sahip olmak ve kelimenin diğer kelimelerden farklı olduğunu anlamak gereklidir (Baştuğ ve Akyol, 2012).

Dehaene (2014) kelimelerin tanınmasıyla ilgili bilim dünyasında otuz yılı bulan bir tartışma olduğunu belirtmektedir. Bahsedilen bu tartışmanın konusu, zihnin kelimeleri tanıırken harfleri seslere dönüştürerek mi yoksa araya herhangi bir aracı sokmadan doğrudan anlama ulaşarak mı tanıdığıyla ilgilidir. Dehaene (2014)'ye göre bu konuda günümüzde bir uzlaşma mevcuttur. Buna göre okuma sırasında her iki süreç de işlemektedir. Karşılaşılan kelimenin mahiyetine göre ya kelime önce sese dönüştürülerek ya da doğrudan anlama ulaşarak tanınmaktadır.

Yazılı kelimelerin nasıl tanındığı konusunda çeşitli modeller geliştirilmiştir. Bunlardan biri Coltheart'ın "İkili Yol Modeli"dir (Akt. Güneş, 2011). Bu modele göre yazılı kelimeleri tanımının iki yolu vardır. Birinci yol olan ses yoluyla tanımada, kelimenin içinde yer alan harflerle sesler eşleştirilmekte ve kelime sesli biçimde okunmaktadır. Ses özelliklerinden hareketle de kelime tanınmaktadır. Bu yolun yeni karşılaşılan ve anlamı bilinmeyen kelimeler üzerinde ekili olduğu ifade edilmektedir.

Ses yoluyla kelime tanıma sırasında karşılaşılan kelimeyle ilgili bilgiler zihinsel sözlüğe kaydedilmektedir. Kelime ile bir sonraki karşılaşmada kaydedilen bu bilgilerden faydalanılmaktadır. Kelime tanımadaki ikinci yol olan zihinsel sözlük yolu ile tanımada ise kelime, görsel şeklinden hareketle tanınmaktadır. Bu işlem, doğrudan tanıma olarak da adlandırılmaktadır. Zihinsel sözlüğe kaydedilen bilgilere okuma sırasında başvurularak kelimeler tanınmaktadır. Bu yolla yerine getirilen bir kelime tanıma işleminde kelimenin görsel biçimi ile anlamı arasında direkt bir bağ kurulmaktadır. Görüldüğü üzere Dehaene (2014)'nin sözünü ettiği kelime tanıma yolları ile Coelhart'ın İkili Yol Modeli hemen hemen aynı süreçlerden bahsetmektedir.

Kelime tanıma konusunda öne çıkan iki önemli terim zahmetsizlik ve kendiliğindenliktir. Zahmetsizlik, bir okur ara vermeden ve yorulmadan saatlerce okurken kendisini belli eder. Kendiliğindenlik, okurun kelime tanıma üzerinde bir kontrolünün olmaması durumu ile açıklanabilir ve okurun kelimeyi okumayı isteyip istememesiyle ortaya çıkar. İyi bir okur için, bir kelimeyi gördüğünde onu nasıl otomatik biçimde okuduğunu açıklamak imkânsızdır. Okur, bir metni otomatik olarak okuduğu zaman bellek bir analize başvurmaktansa kelimeyi daima hızlıca tanıyacaktı (Hudson ve diğ. 2008).

Okumanın gerekçesi anlama olduğundan okuma sırasında anlamaya daha fazla zihinsel kaynak ayrılabilmesi için kelime tanımanın otomatik olması gerektiği de hatasızlık başlığındaki bir başka konudur (Baştuğ ve Akyol, 2012). La Berge ve Samuels (1974)'in otomatikleşme teorisine göre zihinsel enerji ve çabanın büyük bir kısmı, anlam kurmak için kullanılmaktadır (Keskin ve Baştuğ, 2013). Okuyucular, kelimenin kodunu çözmedeki otomatiklikten gelen ek bilişsel kapasitelerini metinden anlam elde etmek için etkin biçimde kullanmaya ihtiyaç duyarlar (Rasinski, 2004). La Berge ve Samuels (1974)'in okumada otomatiklik teorisine göre okuduğunu tanıma otomatikliğindeki başarısızlık, okuduğunu anlamayı olumsuz etkiler çünkü tipik olarak metinden anlam elde etmek için kullanılan zaman ve çaba ayrı ayrı kelimelerin kodunu çözmeye ayrılır. Sonuç olarak zayıf okuyucular neredeyse bütün konularda geriye düşerler ve sınıflar arasında ilerledikçe daha fazla zorluk yaşarlar (Hunley, Davies ve Miller, 2013).

Paige ve Magpuri-Lavell (2014), hatasızlığı ve otomatikliği bir araya getirerek “accumaticity” olarak adlandırmışlardır. Araştırmacılara göre bu yapı genellikle dakikada doğru okunan kelime sayısı olarak algılansa da “accumaticity” tabirinin

kullanılması daha betimleyici bir etiket sunar. İyi bir “accumaticity” ye sahip olan okuyucular, iyi bir akışla okurlar çünkü onlar kelimeleri analiz edip çözmek için uzun duraklamalar yapmazlar. Ek olarak, görüldüğünde tanınan kelime bilgisindeki artışın yalnızca akıcı okumaya değil aynı zamanda anlamaya da katkı sağladığı göz önünde bulundurulmalıdır. Anlayarak okuma ise görüldüğünde tanınan kelime bilgisinde artış sağlar (Huang ve diğ., 2008). Buradan kelimelerin hatasız biçimde tanınması ile okuduğunu anlama becerisi arasında karşılıklı bir ilişki olduğu anlaşılmaktadır.

Yukarıda bahsedilen kelime tanıma süreci, İngilizce metin okumada bir sorun olabilir fakat Türkçenin yazı sisteminin kelime tanımayı daha kolay kıldığı söylenebilir. Türkçede kelime tanımanın ne derece kolay olduğuyula ilgili Yıldırım ve Rasinski (2014) Lems, Miller ve Soro (2010)’dan aktararak Türkçede sesler ve şekiller arasında bire bir uyum olduğundan, kelimelerin daha kolay tanındığını yazmaktadırlar. Bunun için Türkçede okumanın (kelimelerin kodunu çözme) ve yazmanın (kelimeleri kodlama) nasıl olacağını öğrenmek daha kısa zaman almaktadır.

2.2.1.2. Hız

Akıcı okumanın bir diğer boyutu da hızdır. Baştuğ ve Akyol (2012)’a göre hız, kelimeyi görüp onu tanıma (kodunu çözme) ve sesli ya da sessiz olarak okuyuncaya kadar geçen süredir. Kaya ve Doğan (2016) da okuma hızını, kelimeyi tanıma ve okuma süresi olarak tanımlamışlardır. Hız, kelime tanımanın ve çözümlemenin kabul edilebilir bir hızda ortaya çıktığı anlamına gelir. Bahsedilen hız, çözümleme ile anlamının akıcı okuma sırasında birlikte meydana geldiği otomatikliğin bir boyutudur (Hudson ve diğ., 2008). Bu yüzden okuma hızı, kelime tanımadaki otomatiklik ile yakından ilişkilidir (Nathan ve Stanovich, 1991; Akyol ve diğ., 2014).

Düşüncenin gözler aracılığıyla harekete geçirilmesi için belirli bir hızda okunmalıdır. Nitekim kelime kelime yapılan bir okuma etkinliğinde kelimeler gözler aracılığıyla beyne yavaş iletileceği için böyle bir okuma sırasında düşüncelerin harekete geçmesi olası görünmemektedir. Sonuçta da okunanların kavranıp hatırlanması zorlaşacaktır. Bu tarz bir okuma, akıcı okuma için zarardır (Rasinski ve diğ., 2005; Güneş, 2012; Çetinkaya ve diğ., 2015).

Ülper ve Yağmur (2016), bireylerin, yazımsal ve sesbirimsel işleme yaparak sözcükleri doğru okumalarının, okuma becerisinin ilk ve en önemli aşaması olduğunu belirtmektedirler. Bu aşamayla ilgili sürecin başlarında belirli bir hıza erişememiş olan

bireylerin ise kavramada başarılı olabilmesi için okuma hızlarını arttırmaları gerekeceğini eklemektedirler. Okuma hızı ise akıcılığın diğer boyutları gibi ya da diğer otomatik davranışlar gibi alıştırma aracılığıyla ilerleme gösterir (Samuels, 1979; akt., NRP, 2000).

Bunun yanında eğer öğretmenler akıcılık için işe yarar bir eğitim sağlarsa o zaman akıcılık, anlama ve hız gelişir. Eğer öğretmenler bunun yerine ifadeyle, anlayarak okumayı dışlayarak sadece okuma hızını geliştirme üzerine odaklanmayı tercih ederlerse öğrenciler hızlı okuyabilirler ama metni gerektiği kadar anlayamazlar (Rasinski, 2004; Rasinski ve diğ., 2005).

Okuyan çocuklar üzerinde yapılan gözlemlere göre çocuklar, prozodinin ve anlamının dışarıda bırakılıp hızın ön plana çıkarıldığı okuma biçiminin iyi okuma olduğu düşüncesine sahiptirler. Bu çocuklar hızlı okuyabilseler dahi okuduğunu anlamada yetersizlerdir. Hâliyle bu tarz okurların iyi birer okur olduğu söylenemez. (Kaya ve Doğan, 2016). Bununla birlikte Baştuğ ve Akyol (2012), Ülper ve Yağmur (2016)'un yukarıdaki görüşlerini destekler nitelikte, akıcı okumanın önemli bir unsur olarak doğru okumanın üzerinde durulması gerektiğini, ancak okuma sürecinde doğru okumaya fazla odaklanıp okuma hızının da göz ardı edilmemesi gerektiğini vurgulamaktadırlar.

Okuma hızı ile ilgili bir başka konu da okuma hızının akıcılıktaki önemine rağmen yıllarca çoğu eğitimci için okuma değerlendirmesinde ve saptamasında ikincil bir yer tutmuş olmasıdır. Buna göre okuyucu doğru ve anlayarak okuduğu müddetçe hız bir mesele olarak görülmemiştir (Rasinski, 2001).

Hız boyutuyla ilgili önemli bir soru da ideal sesli okuma hızının ne olduğudur. Başaran (2013), konuşma hızından daha yüksek hızla okumanın anlamayla ilişkilendirilemeyeceğini, hatta çok hızlı okumanın anlamayı olumsuz etkileyebileceğini ve yavaş okuyan öğrencilerin anlamalarında bir problem olabileceğini ifade etmektedir. Buradan anlaşılmaktadır ki anlama ile sonuçlanan bir sesli okuma için ideal hız, normal bir konuşma hızıdır. Genellikle sesli okumada iyi bir hız, yetenekli okuyucu için dakikada 150-200 kelimelik ortalama bir konuşma hızıdır (Rayner ve Clifton, 2009, akt. Paige ve Magpuri-Lavell, 2014). Gray Oral Reading Test-3' e göre 10-11 yaş aralığındaki çocukların standart bir akıcılık skoruna ulaşmaları için ilk yedi öyküden her birinde dakikada 137-150 kelimeyi doğru okumaları gerekmektedir (Torgesen ve

Hudson, 2006). Bununla birlikte Türkiye’de bu şekilde hız kriteri barındıran standart bir ölçme aracı bulunmadığından ileriki sayfalarda bahsedilecektir.

Torgesen ve Hudson (2006), 10-11 yaş civarındaki çocuklarla yaptıkları çalışmada, ortalama okuma hızını dakikada 78,3 kelime bularak öğrencilerin beklentinin altındaki bir seviyede okuduklarını tespit etmişlerdir. Pinnell ve diğerleri ise (1995) okuma hızının 4. sınıf öğrencilerinin sessiz okuduğunu anlamaları ile önemli ölçüde ilişkili olduğunu buldukları çalışmalarında, okuma hızı ile anlama arasında yakın ilişki tespit etmişlerdir. En fazla ve en az okuyanlar arasındaki okuma oranlarının (en iyi ve en kötü anlayan öğrencilerle birlikte) yaklaşık üç katına kadar değiştiği bulunmuştur. En akıcı (ve en iyi anlayanlar) dakikada 162 kelime okumuşlar, akıcılıkta ve anlamada daha fazla zorlananlar ise dakikada 65 kelime okumuşlardır (Akt. Rasinski, 2001).

Türkiye’de üzerinde anlaşılmış kriterler olmasa da akıcılıktaki artış, okuma hızında bir artışa yol açması gereken bir hız kriteri konmasıyla ölçülebilir (Kuhn ve Stahl, 2003). Örneğin ortaokullar için hedef hız normları aşağıdaki gibi gösterilebilir.

Tablo 2.2.1.2.1. Dakikada Doğru Okunan Kelime Sayısına Göre Sesli Okuma Akıcılığı Hedef Hız Normları (Rasinski, 2004: 9)

Sınıf	Sonbahar	Kış	İlkbahar
5	80-120	100-140	110-150
6	100-140	110-150	120-160
7	110-150	120-160	130-170
8	120-160	130-170	140-180

Akyol ve diğerleri (2014), daha önce de değinildiği üzere, Türkiye’de öğrencilerin okuma hızlarına ilişkin sınıf bazında ve dönemlik standartlaştırılmış normlar bulunmadığını bildirmektedirler. Uluslararası araştırmalardan elde edilen aşağıdaki değerlerin Türkçede uygulanabilir olup olmadığı tartışılabilir.

Tablo 2.2.1.2.2. Sınıf Bazında Hedeflenen Okuma Oranları (Akyol ve diğ., 2014: 12).

Bir Dakikalık Sürede Okunması Gereken Doğru Kelime Sayısı			
Sınıf Düzeyi	Sonbahar	Kış	İlkbahar
1	0 – 10	10 – 50	30 – 90
2	30 – 80	50 – 100	70 – 130
3	50 – 110	70 – 120	80 – 140
4	70 – 120	80 – 130	90 – 140
5	80 – 130	90 – 140	100 – 150
6	90 – 140	100 – 150	110 – 160
7	100 – 160	120 – 180	130 – 180
8	110 – 160	120 – 180	130 – 180

Keskin ve Akyol (2014)'a göre öğrencinin okuma hızını ilerletmesi kelimeleri doğru okumasına bağlıdır. Çünkü doğru okuma becerisi anlama için oldukça önemli bir akıcı okuma bileşenidir ve okuma hızını doğrudan etkileyebilmektedir.

Rasinski (2014) için okuma hızı otomatikliğin bir ürünüdür, otomatikliğin sebebi değildir. Araştırmacıya göre, kelime tanımda otomatiklik, yoğun okuma deneyimleriyle geliştirilebilir. Üçüncü ve beşinci sınıf öğrencileriyle yaptığı bir çalışmada Rasinski (1999), okuma hızı ve kelime tanıma doğruluğu arasında orta düzeyde ve pozitif bir ilişki bulmuştur (Akt. Rasinski, 2001).

Sonuçta okuma hızı, akıcı okuma becerisi içinde göz ardı edilmemesi gereken bir yere sahiptir, denebilir. Bununla birlikte burada kastedilen hızın metni bir an önce bitirmek için yarışmışçasına yapılan ve anlama ile prozodiyi dışarıda bırakan bir okuma hızı olmadığının bilinmesi gerekmektedir. Normal bir konuşma hızının sesli okuma için uygun bir okuma hızı olduğu ifade edilmektedir. Bunların yanında öğrencinin öğretim yılının dönemlerine göre okuma hızının ne kadar olması gerektiğine dair bazı kriterler ortaya konmuştur ama bu kriterlerin Türk öğrencileri için geçerli olup olmayacağını tartışmalı olduğu belirtilmektedir.

2.2.1.3. Prozodi

Prozodi ya da okumada etkililik, akıcı okumanın diğer bir bileşenidir (Rasinski, 2014). Etkin bir okumanın bileşenlerinden biri de prozodi olduğu için kelime tanıma ve

okuma hızının yeterli olması durumunda prozodinin de dikkate alınması gerektiği ifade edilmektedir (Akyol ve diğ., 2014).

Akıcı okuma, kelime tanımadan ve okuma hızından daha fazlasıdır. Okuma akıcılığına metni etkili biçimde yorumlayabilme, yani prozodi de dâhildir. Prozodi, metnin etkili bir şekilde okunmasına katkı sağlayan vurgulama, tonlama, zamanlama (kelimeyi seslendirme süresi) ve duraklama gibi özellikleri içermektedir (Akyol ve diğ., 2014). Esasında prozodi, konuşmanın ritmik ve tonal yönünü tanımlamada kullanılan dil bilimsel bir terimdir, sözlü dilin müziğidir (Torgesen ve Hudson, 2006; Hudson ve diğ., 2008; Baştuğ ve Akyol, 2012).

Prozodi bileşenleri soruya, şaşırma, ünleme ve konuşulan kelimelerin anlamının ötesindeki diğer anlamlara işaret eder. Sesli okumada bu özellikler bulunduğu ve uygun kullanıldığı zaman okuyucu prozodik ya da ifadeli okuyor demektir (Hudson, Lane ve Pullen, 2005). Prozodi, metni doğal bir sesle ve uyumlu biçimde okuma olarak tanımlanabilir. Sesteki doğallık ise okunan metnin içeriğine göre uygun bir ifade, anlatım, boğumlama, ses yüksekliği, tonlama, vurgu, ritim ve duraklama ile sağlanır (Başaran, 2013). Schreiber (1980)'e göre akıcı okumanın temel konularından biri, yazılı olarak temsil edilmeseler bile bir metindeki prozodik özellikleri yerine getirmektir.

Prozodi çoğunlukla okuduğunu anlama ile ilişkilendirilmiştir (Kuhn ve Stahl, 2003; Torgesen ve Hudson, 2006; Hudson ve diğ., 2008; Yıldırım ve Rasinski, 2014; Paige ve Magpuri-Lavell, 2014). Rasinski (2004) de okuyucuların metnin anlam özelliklerine uygun sesi, tonu, vurguyu, ifadeyi ve sesli ifadenin diğer bileşenlerini bir araya getirdikleri zaman metni etkin biçimde yorumladıklarını ya da metni anladıklarını kanıtladıklarını belirtmektedir.

Kuhn ve Stahl (2003), prozodik okumanın metnin söz dizimsel yapısına uygun biçimde anlamlı ifade gruplarına veya anlamlı bölümlere ayırmayı içerdiği görüşündedir. Birlikte alındığında bu özellikler parçalarüstü (suprasegmental) olarak adlandırılır.

Dowhower (1991), prozodik okumayı oluşturan altı ayrı belirleyici tanımlamaktadır. Bunlar duraklama, ifade uzunluğu, ifadelerin uygunluğu, son ifadenin uzatılması, uç tonlama şekilleri ve vurgudur. Dil bilimsel açıdan bu belirleyicileri uygun biçimde kullanan okuyucular, yazılı ve sözlü dil arasında bağlantı kurabilmede yeteneklidirler. Başka bir deyişle onlar, konuşmadaki söz dizimi bilgilerini, bu

özellikleri okumalarına etkili biçimde uygulayarak aktarırlar. Bu tür okuyucular, metni doğru ve uygun bir hızda okumanın yanı sıra sözlü dilin önemli özelliklerini barındıran yorumlamayı da üretebilirler (Kuhn ve Stahl, 2003).

Hudson ve diğerleri (2005), prozodinin okuduğunu anlamının sebebi mi yoksa sonucu mu olduğunu ya da ilişkinin karşılıklı olup olmadığını sorarak neticede bu ilişkinin belirsiz olduğunu ifade etmektedirler. Baştuğ ve Keskin (2012) de akıcı okumayla anlama arasında prozodinin nerede durduğunun tam olarak açık olmadığını bildirmektedirler. Çetinkaya ve diğerleri (2016) tarafından yapılan çalışmada ise prozodik okumanın okuduğunu anlama ile kelime tanıma arasındaki aracılık etkisi araştırılmıştır. Araştırma sonucunda prozodik okumanın okuduğu anlama üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olduğu bulunmuştur.

Prozodik okuma becerisinin öğrencilere nasıl edindirileceği başlı başına ayrı bir konudur. Bu konuda Rasinski (2006), prozodik okumanın model olmayla, performansla, ifadelere odaklanmayla, yardımcı okuma teknikleriyle ve uygun tonlama eğitimleriyle edindirilebileceğini belirtmektedir.

Öğretmen, uygun eğitimlik ve model olma ile prozodik okumanın edindirilmesinde önemli bir yer tutmaktadır (Rasinski, 2004; Keskin, Baştuğ ve Akyol, 2013). Prozodik okumanın edindirilmesinde model olarak yapılan okumalardan sonra öğrencilerin model okumayla ilgili değerlendirmelerinin dinlenmesi de başvurulabilecek bir uygulamadır (Rasinski, 2014).

Prozodiyi etkileyebilecek bazı etmenler bulunmaktadır. Bunlar, okurun ön öğrenmeleri, metnin okunabilirliği, metnin yapısı, okuyucunun sosyoekonomik düzeyi şeklinde sıralanabilir (Baştuğ ve Keskin, 2012; Başaran, 2013).

Sonuçta prozodi, akıcı okumanın vurgu, tonlama, duraklama, hız gibi konuşma dili özelliklerini yansıtan bir diğer önemli boyutudur. Bu beceri, özellikle okuduğunu anlama ile ilişkili görülmektedir. Bu noktada prozodinin anlamının sonucu mu yoksa sebebi mi olduğu ise tartışmalı bir konudur.

2.2.2. Akıcı Okumanın Tarihçesi

Akıcı okuma ile ilgili ilk tanımlamalar Huey (1908) tarafından yapılmıştır. 1970'li yıllara kadar yine bazı araştırmalarda akıcı okumaya değinilmiştir. LaBerge ve Samuels (1974)'in otomatikleşme teorisi akıcı okumanın boyutlarından hızın anlamadaki önemini ortaya koymuştur. NRP Raporu (2000)'nda ise akıcı okumanın

boyutlarına ve bunun başarılı bir okumadaki payına ayrıntılı şekilde değinilmiştir (Yıldırım ve diğ., 2013).

Keskin ve Baştuğ (2013), akıcı okumanın teorik yapısının aslında Huey tarafından tanımlandığını ifade etmektedirler. Huey (1905)'in okuma süreciyle ilgili kitabının kısmen alandaki bir klasik olduğunu, çünkü onun 1800'lerdeki kelime tanıma ve göz hareketleri üzerine araştırma bulgularını özetlediğini dile getirmektedirler.

NRP Raporu (2000)'nda, yaklaşık 1910'dan 1950'lerin ortalarına kadar, otomatiklik ve okuma akıcılığı üzerine çok az çalışma yapıldığı yazılmaktadır. Rapora göre psikolojinin davranışsal paradigmatlarıyla çalışan araştırmacılar, okuma üzerine psikolojik bir süreç olarak çalışmaktan kaçınmışlardır. Ama 1970'lerle birlikte sarkaç davranışlıktan uzaklaşmış ve problem çözme, okuma gibi beyin içi çalışmalara dayanmıştır. Bu süreç esnasında dil bilimcileri, okuma sürecini tanımlama girişiminde bulunmuşlardır.

1970 ile 2000 yılları arasında davranışçı yaklaşımdan bilişsel yaklaşıma doğru değişen anlayış, akıcı okuma çalışmalarında da hissedilmiştir. Bu değişim en çok da sesli okuma prozodisi ile anlama alanlarında gözlenmiştir çünkü anlamının gerçekleşme süreci ve niteliği bilişsel psikolojinin ilgi alanına girmektedir (Keskin ve Baştuğ, 2013).

Rasinski, Homan ve Biggs (2009)'e göre okuma akıcılığı yıllarca, okuma eğitiminin adeta unutulmuş üvey çocuğu olarak görülmüştür. Rasinski ve diğerleri (2009), bununla birlikte NRP raporu (2000)'nun yayınlanmasıyla, akıcılık üzerindeki diğer araştırmalarda olduğu gibi okuma akıcılığının, ilkökul sıralarında önemli bir bileşen olarak ortaya çıktığını ifade etmektedirler. NRP raporu (2000)'nun yayımlanmasından bu yana artık daha fazla eğitimci, zayıf okurların akıcı okuma becerilerinin geliştirilmesine odaklanmaktadır (Hasbrouck ve Tindal, 2006). Akıcılığa uzun yıllar gerekli önemin verilmemesinin sebebi ise sesli okumanın okuma eğitiminde daha az önemli görülmesi ve sesli okuma ile akıcılığın ilişkilendirilmemesi olabilir (Gibson ve Levin, 1975, akt. Rasinski, 2004).

Daha önce de ifade edildiği gibi, akıcı okuma ile ilgili çalışmaların çoğu, İngilizce okumayı öğrenen öğrencilerle yapılmıştır. Konuyla ilgili diğer dillerde ve Türkçede yapılmış çalışma sınırlıdır. Türkiye'de akıcı okuma ile ilgili çalışmaların yetersiz olduğu söylenebilir (Yıldırım ve diğ., 2012; Yıldırım ve Rasinski, 2014). Bununla birlikte 2015 yılında taslak hâlinde sunulan Türkçe (1-8) Öğretim

Programı'nda akıcı okumayla ilgili kazanımlara da okuma kazanımları arasında ayrıca yer verilmiş olması önemli bir gelişme olarak görülebilir. Sözü edilen 2015 taslak programındaki akıcı okuma kazanımlarının ortaokul seviyesi için aşağıdaki gibi olduğu görülmektedir:

1. Farklı türdeki metinleri uygun hızda anlayarak okur.
2. Noktalama işaretlerine dikkat ederek uygun hızda sesli veya sessiz okur.
3. Vurgu, tonlama ve telaffuza dikkat ederek okur.
4. Hikâye edici metinleri dramatize ederek okur.

Sayılan bu kazanımlarda farklı türeden metinlere, uygun hıza, vurgu, tonlama, telaffuz gibi sesletme unsurlarına vurgu yapıldığı görülmektedir.

2.2.3. Akıcı Okuma–Anlama İlişkisi

Türkiye’de hem Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş (TEOG) sınavında, hem de Yükseköğretime Geçiş Sınavı (YGS)’nda öğrenciler, okuduğunu anlama konusunda sorunlar yaşamaktadırlar (Bulut, 2016). Yukarıda sözü edilen PISA sınavında Türkiye’nin elde ettiği okuma puanları da bu durumu doğrular niteliktedir (http://odsgm.meb.gov.tr/test/analizler/docs/PISA/PISA2015_Ulusal_Rapor.pdf, 17.01.2017).

İlköğretim yıllarında edinilen akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerisi, ileriki yıllarda gerçekleşecek öğrenmeleri olumlu ya da olumsuz biçimde etkileyecektir. Bu yıllarda edinilmesi gereken akıcı okuma becerisi, okuduğunu daha iyi anlama için gereklidir. Bu sayede öğrenciler, okuduklarından çıkarımda bulunabileceklerdir (Kaman ve Şahin, 2013).

İçinde yaşanan çağ, her an her yerde anlamlandırılması gereken bir metinle karşılaşılabilmesi için okuma edimini zorunlu kıldığından kişi, okuma ile devamlı iç içedir. Okuma ve okuduğunu anlama ise birbirini tamamlayan iki kavramdır. Okumaksızın anlamak mümkün görünmemektedir. Aynı şekilde anlamaksızın yapılan bir okuma da yazılanı seslendirmekten başka bir şey değildir. Okuma esnasındaki okuma hataları, akıcı okumayı engellemekte, okuduğunu anlamayı zora sokmaktadır (Yılmaz, 2008).

Akıcı okuma konusuna son yıllarda artan ilginin sonucunda akıcı okuma ile okuduğunu anlama arasındaki ilişkilerin incelendiği gözlenmektedir. Bu çalışmalarda,

akıcı okuma ile okuduğunu anlamının üst seviyede ilişki içerisinde olduğu belirtilmektedir (Yıldırım ve diğ., 2013).

Kaya ve Doğan (2016), akıcı biçimde okuyamayan öğrencilerin kelime tanıma ve kelime ayırt etme için çok fazla zihinsel çaba harcadıkları için zaman kaybederek okudukları metni anlamakta zorlandıklarını belirtmektedirler. Okumakta zorlanan öğrencilerin çabaları, anlamadan çok kod çözmeye yöneleceği için zayıf okuyucuların metni eleştirel olarak değerlendirmeleri de çok zor olacaktır. Bu yüzden akıcı okuma önemlidir, denebilir. Şöyle ki öğrencinin dikkatini kod çözmeden ziyade anlamaya yönlmesini sağlar (Paige ve Magpuri- Lavell, 2014). Bütün bunlar La Berge ve Samuels (1974)'in otomatikleşme kuramını tekrar gündeme getirmektedir. Nitekim kod çözmeye uğraşan öğrenci, bilişsel enerjisini bu işe ayırmaktadır. Bu durum da bir akıcı okuma yetersizliği olarak okuduğunu anlamayı olumsuz etkilemektedir (Rasinski ve diğ., 2005).

Bunlara dayanarak akıcı okuma ile okuduğunu anlama arasında güçlü bir ilişki olduğu söylenebilir (Nathan ve Stanovich, 1991; Kuhn ve Stahl, 2003; Rasinski, 2004; Hudson ve diğ., 2008; Baştuğ ve Akyol, 2012; Keskin ve Baştuğ, 2013; Hunley ve diğ., 2013). Okuduğunu anlama düzeyindeki artış, akıcı okuma becerisinin geliştirilmesinin doğal bir sonucudur. Zaten ne okuduğumuzu anlamak da okumanın temel amacıdır (Huang ve diğ., 2008).

Çetinkaya ve diğerleri (2015), okuyucunun okuma sürecini yetkin bir biçimde sürdürebilmesi ve metinde yer alan bilgiyi kavrayabilmesi için ön koşullar olduğunu belirtmektedirler. Onlara göre öğrencinin metni kavrayabilmesi için akıcılık anahtar bir bileşendir çünkü akıcı okuma becerisini kazanmadan okuyucunun okumanın temel amacı olan kavramayı eksiksiz biçimde yerine getirmesi beklenemez.

Hudson ve diğerleri (2005) için de akıcı okumanın her bir yönü anlama ile açık bir şekilde bağlantılıdır. Buna göre okuyucu, kelimeleri doğru okuyamadan yazarın kastettiği anlama ulaşamayabilir ve kelimeleri doğru okumama, metnin yanlış yorumlanmasına yol açabilir. Zayıf otomatiklik düzeyi ve metin içindeki zahmetli, yavaş hareket okuyucunun metni yorumlama kapasitesini sınırlandırır. Zayıf prozodi, kelimelerin uygun olmayan ya da anlamsız şekilde gruplandırılmasına ya da uygun olmayan ifadelerle başvurulmasına yol açabilir.

Rasinski ve diğerleri (2005), çalışmalarında akıcı okuma yetersizliğinin anlama

güçlüklerine sebep olduğunu bulmuşlardır. NRP raporu (2000)'nda aktarıldığına göre Pinnell ve diğerleri (1995) tarafından 4. sınıflarla yürütülen ve daha önce hız konusunda bahsedilen çalışmada, akıcılıkla okuduğunu anlama arasında ilişki bulunmuştur. Düşük akıcılık seviyesinde okuyan öğrencilerin okuduklarını anlamada da zorluk yaşadığı belirlenmiştir. Son olarak akıcı okuma ve okuduğunu anlama arasındaki ilişkilerle ilgili çalışmaların özellikle ilkökul dönemiyle ilgili yürütüldüğünü eklemek gerekmektedir. Ortaokul ve ortaöğretim seviyesinde ise bu konudaki çalışmaların yetersiz olduğu iddia edilebilir (Çetinkaya ve diğ., 2016).

Görülüyor ki akıcı okuma ve anlama arasında bir ilişki vardır. Bu yüzden okumanın asıl hedefinin anlama olduğu göz önünde bulundurularak akıcı okuma çalışmalarına gereken önem verilmelidir.

2.2.4. Akıcı/İyi Okur ve Zayıf Okur

Bir kişinin akıcı okuyan biri olduğuna, iyi okuduğuna nasıl karar verilmelidir? Bu soruya şu şekilde cevap verilebilir: Akıcı okuyan biri, şaşırmadan, zahmetsiz şekilde okur. Bu becerisini uzun bir aradan sonra bile sürdürür. Uygulama yapmaksızın bu becerisini korur. Akıcı okuma becerisini metinler arasında genelleyebilir (Hudson ve diğ., 2005; Torgesen ve Hudson, 2006). Başarılı okurlar, yaygın ve bağımsız okumalar aracılığıyla okuma akıcılığı kazanır ve bu becerilerini muhafaza ederler (Rasinski ve diğ., 2009).

Yetkin okuyucular sadece hatasız biçimde okumazlar, onların kelime tanımaları da otomatiktir (Kuhn ve Stahl, 2003). Metinde hızla tanınan kelime sayısının çok olması da nitelikli okurları zayıf okurlardan ayırmaya yardım eder (Allington, 2014). Uzman okuyucular, hızlı biçimde yürüttükleri bu kelime tanıma işlemini çoğu kez farkına varmadan yaparlar (Güneş, 2013). Becerikli okuyucular kelimeleri hatasız, hızlı ve etkili biçimde okurlar. Okuma akıcılığını geliştirmemiş çocuklar ise ne kadar zeki olurlarsa olsunlar, yavaş biçimde ve büyük bir çabayla okumaya devam edeceklerdir (NRP, 2000). Akıcı okuyanlar, metni uygun hız ve ifade ile okumalarının yanı sıra anlayarak okurlar (Huang ve diğ., 2008; Kuhn ve diğ., 2014).

Okuma becerisi gelişmiş okurlar, metinleri kelimelerden oluşmuş satırlar olarak değil de düşüncelerden oluşmuş satırlar olarak algırlar. Bu da okurken kelimelerin görüntülerinin değil anlamlarının öne çıktığını gösterir (Güneş, 2012). İyi okurlar, okuma hızlarını kendi niteliklerine ve metnin özelliklerine göre ayarlayabilirler. Yerine

göre hızı artırıp azaltabilirler. Öte yandan zayıf olarak nitelenen okuyucular ise hem zor metinleri hem de kolay metinleri aynı hızda okumaya çalışırlar. Bu okurlar, kolay metinler karşısında hızlarını artıramazlar (Dökmen, 1994). İfade ediş biçimindeki bozukluk ve monoton bir okuma da zayıf bir okur olmanın göstergelerindedir (Hudson ve diğ., 2005). Kötü bir okuma, ifadeden yoksun, yavaş bir okuma olabileceği gibi aşırı derecede hızlı da olabilir (Rasinski ve diğ. 2011). Bunlara ek olarak birçok zayıf okurun, bağlamından koparılmış kelimelerden oluşan listeleri bağlam içindeki bir metne göre daha iyi okuduğu göz önünde bulundurulmalıdır (Allington, 2014).

Rasinski (2006)'ye göre gelişmekte olan birçok okuyucu, okuma sırasında büyük ölçüde kod çözme hatası yapar, metindeki kelimeleri doğru biçimde okusa da anlamak için gerekli bilişsel kaynakları kullanamaz, kelimelerin kodunu doğru biçimde çözebilse de bunları uygun biçimde ifade edemez. Bunların sonucunda da anlama düzeyi düşer, okuma isteği azalır ve başarısızlık baş gösterir.

Yetersiz bir akıcılıkta okuyanlar, sıklıkla yavaş, kelime kelime ve daha az hatasızlık oranıyla okudukları için okumaları oldukça zahmetlidir. Bu da metnin anlaşılmasını kısıtlar. Bunların sonucunda da akıcı okuyamayanlar, okuma becerisinde arkadaşlarının gerisine düşerler ve okuma eyleminden zevk alamaz hâle gelirler (Cohen, 2011; Allington, 2014).

Okuma akıcılığındaki yetersizliğin sebebinin çocuklara zor gelecek metinler verilmesi olduğu da dile getirilen bir başka konudur. Bununla birlikte, birçok zayıf okur, oldukça hatasız okunabilecek bir metinle karşılaştıklarında bile çok fazla hata ile okumaktadır. Bu tür okurlar böyle bir okuma performansına alışmış görünmektedirler (Allington, 2014).

Stanovich (1980)'e göre otomatiklik, iyi ve kötü okuyucu arasında ayırt edici bir etkidir. Öyle ki iyi okuyucular okuma için parçadan bütüne kelime işlemede oldukça zahmetsiz ve otomatiktirler. Onlar, sınırlı bilişsel kaynaklarını daha önemli olan bütünden parçaya okuma–anlama için işe koşabilirler. Diğer yandan kötü okuyucular, kelime tanımada otomatik olmadıklarından bilişsel kaynaklarını daha temel bir işlem olan parçadan bütüne kelime tanıma için kullanırlar. Kelime tanımada otomatik olan okuyucular, az otomatik olan okuyuculardan daha hızlı okuma eğilimindedirler. Dahası, kelime tanımada otomatik olan okuyucuların okuduğunu anlamada da daha iyi olmaları gerekir (Rasinski, 2014).

Samuels (1975)'e göre akıcı okuyanlar, okumanın alt becerilerinde uzmanlaşmakta, alt beceriler arasındaki karşılıklı ilişki yüksek olacak biçimde onları üniteler hâlinde birleştirmektedir. Diğer yandan acemi okuyucular alt becerilerde uzmanlaşmamışlardır, bu becerileri daha büyük üniteler hâlinde birleştirememektedirler ve bu yüzden alt beceriler arasındaki karşılıklı ilişki zayıf olmaktadır.

İyi okur olarak kabul edilebilecek okuyucular, okumaya daha fazla eğilimlidirler çünkü okuma motivasyonları yüksektir. Buna bağlı olarak da kelime hazineleri ve anlama becerileri gelişme göstermektedir (Yıldız ve Akyol, 2011; Yıldız, 2013). Öte yandan zayıf olarak nitelenen okuyucular okumaktan kaçınabilirler. Bu da becerilerinin devamlı zayıflamasına yol açmaktadır. Böylece, sık okuyanlar ile okumaktan kaçınanlar arasındaki fark zaman içerisinde büyümektedir (Yıldız ve Akyol, 2011). Bu durum da Matthew Etkisi (Stanovich, 1980) olarak yorumlanabilir.

İyi ve zayıf okurları birbirinden ayıran bir başka etmen de günlük okumalarla geçirilen süredir. Allington (1977), okumada daha fazla alıştırmaya ihtiyaç duyan öğrencilerin günlük olarak en az okuyanlar olduğunu bulmuştur (Akt. NRP, 2000). Okumaya ayrılan günlük süreler bakıldığında iyi okurların fazla, zayıf okurların az okuduğunu bulan birçok çalışma bulunmaktadır. Şurası açıktır ki okur, günlük okuma süresini ne kadar arttırırsa kelime bilgisi, dünyaya dair bilgisi ve okuma becerisi de o derece olumlu etkilenir (NRP, 2000).

Okumanın akıcı olmaması, nitelikli okuma performansını birkaç yönden etkiler. Buna göre sınırlı bir okuma hızı, metni daha hızlı okuyanlara göre daha az miktarda okunması demektir. Yavaş okuyanlar, metnin geniş bölümlerini hafızalarında tutamazlar. Okudukları bölümleri metnin diğer bölümleriyle birleştiremezler (Mastropieri, Leinart ve Scruggs, 1999).

Torgesen ve Hudson (2006: 6-7), zayıf okuyucularda sesli okuma akıcılığını olumsuz yönde etkileyen etmenleri şöyle sıralamaktadır:

1. Görme alanına giren kelime miktarı,
2. Kelimelerin zihinsel süreçlerle işlenmesinde ortaya çıkan farklar,
3. Anlamı bilinmeyen kelimeleri tanımada kullanılan kod çözme işlemlerinin hızı (kod çözme akıcılığı),
4. Kelime tanımayı hızlandırmak için bağlamı kullanma,
5. Kelime anlamının belirlendiği hız,
6. Bütün anlamın kurulduğu hız,

7. Çocuğun okuma hızına verdiği değer.

Bunlara ek olarak, ses bilgisindeki yetersizlik de akıcı okumayı olumsuz yönde etkileyebilir (Paige ve Magpuri-Lavell, 2014).

2.2.5. Akıcı Okumayı Geliştirme Yöntemleri

Sınıflarında akıcı okuma problemi yaşayan öğrenciler olduğunu tespit eden ve bu öğrencilerin akıcı okuma becerilerini geliştirmek isteyen öğretmenlerin ne yapmaları gerekir? Bu soruya Baştuğ ve Kaman (2013), akıcı okuma becerisinin kazandırılmasının öğretim esnasında yöntem ve strateji kullanmayı gerektirdiğini söyleyerek cevap vermektedirler.

Bu noktada akıcı okumanın birbiriyle ilişkili boyutlarının her birinin değerlendirilmesi, hangi boyutta müdahaleye ihtiyaç olduğunu ortaya çıkaracaktır. Örnek olarak eğer bir öğrenci sesli okuma hızında ve hatasızlıkta düşük performans gösterirse sadece metne bağlı akıcılıkla ilgili müdahalede bulunmak etkisiz olur. Eğer alt becerilerden herhangi birinde başarısızsa öğrenciye metin okutmaya dayalı tipik müdahalelerden fayda sağlanması zor olabilir. Bunun için müdahale, başarısızlığın meydana geldiği noktada başlamalıdır. Örneğin öğrencinin kod çözme boyutunda yetersiz olduğu tespit edilirse o zaman müdahale, alfabetik ilkelerin öğretimine odaklanmalı ve uygun kod çözme uygulamalarını içermelidir (Hudson ve diğ., 2008).

Öğrencilerin akıcı okumalarını geliştirmek ve desteklemek için ortaokul ve lise programlarına iyi uyan stratejiler vardır (Paige ve Magpuri-Lavell, 2014). Araştırmacılarca üzerinde durulan bu yöntemler şöylece sıralanabilir (Mastropieri ve diğ., 1999; NRP, 2000; Kuhn ve Stahl, 2003; Rasinski, 2004; Hudson ve diğ., 2005; Yıldırım ve diğ., 2012; Keskin ve Akyol, 2014): sesli okuma, tekrarlı okuma, akıcılığı geliştirme dersi, bağımsız sessiz okuma, koro okuma, okuma tiyatrosu, eşli okuma, okuma üçlü grupları, okuma arkadaşları, model olma, akran eğitmenliği, alıştırmaya ve yardımcı okuma, koçluk, sesli ezberden okuma, bilgisayar rehberliğinde okuma, radyo okuması, akıcılık amaçlı okuma, hızlı başlangıç, nörolojik etki, paylaşımlı okuma, yardımcı okuma, sürekli sessiz okuma (SSR), Her Şeyi Bırak ve Oku, Hızlandırılmış Okuyucu (AR). Görüldüğü gibi pek çok stratejiden bahsedilebilir. Bununla birlikte bazı stratejiler için farklı adlar kullanılsa da bunların esasında aynı strateji olduğunu unutmamak gerekir. Örneğin nörolojik etki yöntemi, yardımcı okuma ya da koro okuma diye de adlandırılmaktadır.

Sayılan bu stratejiler bağımsız öğrenme üzerine kurulu ya da yardımsız stratejiler ile öğrencilere akıcı okuma konusunda model sunan yardımcı stratejiler olarak sınıflandırılabilir (Kuhn ve Stahl, 2003). Bu stratejilerle ilgili bir başka sınıflandırma da aşağıdaki gibi yapılabilir (Hudson ve diğ., 2005):

Öncelikle Hıza ve Doğru Okumaya Odaklanan Öğretimsel Yöntemler

Tekrarlı Okuma

Zamanlamalı Tekrarlı Okuma

Kaydedilmiş Modellerle Tekrarlı Okuma

Öncelikle Prozodiye Odaklanan Öğretimsel Yöntemler

Okuma Tiyatrosu

Radyo Okuması

Yardımlı Okuma Yöntemleri

Keskin ve Akyol (2014), akıcı okumayı geliştirme yöntemleri arasında en çok kullanılanların tekrarlı okuma, koro okuma ve eşli okuma yöntemleri olduğunu bildirmektedir. NRP Raporu (2000)'nda ise en gözde uygulamalar içinde şunlar sayılmaktadır: tekrarlı okuma, nörolojik etki, eşli okuma, paylaşımlı okuma, yardımcı okuma. Diğer daha az açık olan ama yaygın olarak kullanılan yaklaşımın ise öğrencileri kendi başlarına ya da çok az rehberlik ve geribildirimle okumaya yöreklendirmek olduğu ifade edilmektedir. Bu kategorideki programlar sürekli sessiz okuma (SSR), Her Şeyi Bırak ve Oku, Hızlandırılmış Okuyucu (AR) ve değişik özendirici programlar ile çocukların bağımsız ya da eğlence için okuma miktarlarını artırma çabalarını içermektedir. Bu yaklaşımların sıklıkla formal isimlerinin olmadığı ama öğrencilerin okulda ve evde bağımsız desteksiz okumalarındaki ihtiyaçlarına göre şekil aldığı dile getirilmektedir.

İfade edildiği gibi akıcı okumayı geliştirme yöntemleriyle ilgili farklı açıklamalar, yorumlar ve sınıflandırmalar bulunmaktadır. Bu çalışma kapsamında, bu yöntemleri kategorilendirmeden, üzerinde sıklıkla durulan tekrarlı okuma, koro okuma, nörolojik etki, eşli okuma, akıcılığı geliştirme dersi ve akıcılık amaçlı okuma yöntemlerinden bahsedilecektir.

2.2.5.1. Tekrarlı Okuma

Tekrarlı okuma, öğrencinin önceden belirlenen bir okuma seviyesine ulaşana kadar tekrar tekrar okuduğu bir yöntemdir (Weinstein ve Cooke, 1992; Dahl, 1977, akt. Therrien ve Kubina, 2006; Cohen, 2011).

Okuma akıcılığının tekrarlı okuma yöntemi ile artırılabilirliği ifade edilmektedir. Bu yöntemde öğrencilere genellikle tanıyabilecekleri sözcükler içeren kısa metinler verilir. Öğrencilerden, daha önce belirlenmiş bir akıcılık seviyesine ya da okuma hızına erişene kadar parçayı birkaç kez okuması istenir (Mastropieri ve diğ., 1999; Hudson ve diğ., 2005).

Tekrarlı okuma, kötü okuyuculara kısa bir zaman diliminde uygulanır. Bir pasajı daha kısa zamanda tamamlama (hız), doğru okunan kelimeleri artırma (doğruluk) ve metni daha iyi anlayabilme (anlama) gibi ulaşılabilir küçük hedefler sunan bir destekleyici olarak çalışır (Cohen, 2011).

Metinlerin tekrarlı okunmaları aynı zamanda öğrenci için bir okuma doyumunu sağlar. Bunun yanında, bazı okuma problemlerine sebep olabilecek bağlam dışı kelimelerin tanınmasını kolaylaştırır (Nathan ve Stanovich, 1991). Tekrarlı okumanın ayrıca okuduğunu anlama ve motivasyon için de yararlı bir yöntem olduğu belirtilmektedir (Weinstein ve Cooke, 1992).

Bugün çok sık kullanılan tekrarlı okuma yöntemini literatüre kazandıran kişi Samuels (1979)'tir (Hudson ve diğ., 2005). Samuels (1979) tarafından ilk kez kullanılmaya başladığında tekrarlı okuma, öncelikle ana dilinde eğitim gören öğrencilerin özel ihtiyaçları için tasarlanmıştır. Yöntemin oldukça başarılı olduğu gözlenmiştir, keza hâlen ana dilinde okuma becerisinin geliştirilmesi için kullanılmaktadır (Kuhn ve Stahl, 2003).

Akıcı okuma çalışmalarında tekrarın ve tekrarlı okuma yönteminin önemli bir yeri vardır (Rasinski, 2006; Keskin ve Baştuğ, 2013). Nitekim okuma-yazma öğretiminin ilk adımı olan okuma edimi, bir bilgi değil beceriler toplamı olduğundan bu beceriler toplamı, uygulama yoluyla edinilmektedir (Güneş, 2003). İyi okuma becerisi, çeşitli alıştırma ve okuma çalışmalarıyla kazanılmaktadır. Diğer okuma yetkinlikleri ile gelişmiş bir akıcı okuma, tekrarın sonucudur (Kuhn ve diğ., 2014). Çocuklar için anlamlı ve bağlam içindeki ilginç materyallerle okuma alıştırmaları yapmak önemlidir (Samuels, 1975).

Tekrarlı okumanın bir eğitimci rehberliğinde olması gerekmektedir. Bu eğitimci, eğitim sırasında uygun materyaller seçebilir, akıcı okumaya model olabilir, okuma sırasında yardım sunabilir, parça içindeki ve parçalar arasındaki ilerlemeyi değerlendirir, cesaretlendirmelerde bulunur ve başarıyı ödüllendirir (Rasinski ve diğ., 2009). Bu eğitim sırasında metnin yüksek sesle ve doğru okunuşunu gören okur, sonraki okumalarında bu örnekleri takip ederek daha hatasız okuyacaktır (Allington, 2014).

Sesli tekrarlı okumanın adımları şu şekilde sıralanabilir (Cohen, 2011):

Zorlayıcı bir şiir ya da öykü ile başlanır,

Metin bölümlere ayrılır,

Bölümler model olarak okunur,

Yetkinlik sağlamak için okuma uygulaması yapılır.

Tekrarlı okumanın akıcı okuma çalışmaları içindeki önemine rağmen yönteme eleştiri getirildiği de olmaktadır. Örneğin Rasinski (2014), hızla daha fazla odaklandığı için prozodik okumanın bu durumdan olumsuz etkilendiğini ileri sürerek yönteme eleştiri getirmektedir.

2.2.5.2. Eşli Okuma

Tekrarlı okumanın alternatiflerinden birinin eşli okuma olduğu belirtilmektedir. Tekrarlı okuma yaklaşımı iki kişinin çalışabileceği biçimde değiştirildiğinde öğrenci, yardımsız okuma yaklaşımlarının ve metin kaydedilerek yapılan uygulamaların aksine, anında geri bildirim almış olur (Kuhn ve Stahl, 2003). Bu yöntemde öğretmen, yetkin ve zayıf okurları birlikte çalıştırarak akran öğretiminden en üst düzeyde yararlanabilir (Akyol ve diğ., 2014).

Rasinski (2014), akıcılığın edinilmesinde gösterdiği araba sürmeyi öğrenme örneğine dayanarak akıcı okumayı geliştirmek için de destek ya da yardım sağlanabileceğini bildirmektedir.

Eşli okuma yönteminde bir öğrenci metni uygun biçimde okurken diğeri onu dinler (Rasinski ve diğ. 2009; Rasinski, 2014). Metnin akıcı okunması, akıcı okuma düzeyi daha iyi olan biriyle ve önceden oluşturulmuş bir ses kaydı kullanmak suretiyle gerçekleştirilebilir. Bu çalışmalarda eşlerden biri öğretmen de olabilir. Keza öğretmenin bir sınıfta en akıcı okuyan kişi olduğu kabul edilmektedir (Rasinski ve diğ., 2009).

Öğrencilerin parçaları prozodik özelliklere uygun biçimde ve akıcı okumaları en iyi şekilde uygulama ve geri bildirim sayesinde mümkün olur. Sesli okuma sırasında eğitimlik yapan bir öğretmen, farklı anlam düzeylerindeki okumayı destekler. Beğenip beğenmediğini gösterir. Üzerinde daha fazla çalışılması gereken noktaları not eder. Öğrencinin okumasını geliştirmek için kullanacağı yöntemler konusunda da model olur (Rasinski, 2004).

Eşli okuma, öğrencilere en az iki temel konuda destek sunmaktadır. Bunlardan ilki, öğrencinin kendi başına okurken çözemedikleri de dâhil metindeki bütün kelimeleri çözmesine hizmet etmesidir. İkincisi ise metnin akıcı okunması sayesinde öğrenciye akıcı okuma konusunda olumlu bir model sunulmasıdır. Öğrenciler aynı metni okurken metnin prozodisini o anda duyarlar. Öyleyse yardımcı okuma, prozodiyi olduğu kadar hem kelime tanıma hatasızlığını hem de otomatikliğini esaslı biçimde destekler (Rasinski, 2014).

Teknoloji bazı ilginç yardımcı okuma uygulamaları sunmaktadır. Buna göre bir metnin akıcı okumaya uygun okunup kaydedilmiş hâlinin öğrenciler tarafından dinlenmesi de bu yöntemlere dâhil edilmektedir. Bu şekilde kolayca hazırlanan ses kayıtlarını kullanarak öğretmenler (ya da diğerleri) kendi okumalarını kaydedebilirler, bu kaydı internet üzerinden erişime sunabilirler ve taşınabilir bir cihaz ile dijital kaydı dinlerken öğrencilere okutabilirler (Rasinski, 2014).

2.2.5.3. Koro Okuma

Koro okuma, yardımcı okuma uygulamalarından biridir. Bu yöntemde öğrenciler bir parçayı, aynı parça bir başkası tarafından okunurken veya parçanın kaydı dinlenirken eş zamanlı olarak okurlar (Rasinski ve diğ., 2005).

Koro okuma çeşitlerinden olan Bütün Sınıfla Koro Okuma da yardımcı bir okuma eğitimi stratejisidir. Bu yöntemde, öğretmeni metni sesli okurken dinlemek, kelimelerin nasıl telaffuz edilmesi gerektiği, uygun okuma hızını ayarlama ve uygun prozodi ile okuma konusunda model sunar. Bütün Sınıfla Koro Okumada kullanılan metinler mevcut programdan alınır. Bunun da çeşitli avantajları vardır. İlki, öğrenciler önemli kelimelere aşına olurlar ve onları doğru okurlar. Öğrenciler konuyla ilgili art alan bilgisi edinirler. Bu da demektir ki öğretmen, materyalin tanıtımına daha az zaman ayırır ve dersle ilgili sorunlara daha derinlemesine girebilir (Paige ve Magpuri-Lavell, 2014).

Bütün Sınıfla Koro Okumada öğretmenle birlikte bütün öğrenciler aynı zamanda,

aynı metinden sesli biçimde okurlar. Bu, koro okumayı oldukça etkili bir eğitimsel strateji yapar çünkü bütün öğrenciler aynı anda uygulama yapmış olurlar. Araştırmalar, hem iyi hem de kötü okuyucuların BSKO'dan fayda sağladığını göstermiştir çünkü öğrenciler daha sık biçimde sınıf seviyesindeki metinlerle ya da bazı öğrencilerin seviyesinin üstündeki metinlerle etkileşime girerler (Paige, 2008, 2011, akt. Paige ve Magpuri- Lavell, 2014).

2.2.5.4. Okuma Tiyatrosu

Okuma tiyatrosu, bir öykü anlatmak için yazılı bir metni sesli okumadır. Çoklukla dramayla karıştırılsa da esasında ondan farklıdır. Bu teknikte dramada olduğu gibi kostüm, sahne, en önemlisi de ezber yoktur. Bunların yerine, senaryonun farklı bölümlerini okumak için belirlenen gruplar vardır. Kitap uyarlamaları, filmler, fabllar, tarihi olaylar ya da popüler televizyon şovları okuma tiyatrosu sunumu yaratmak için senaryolaştırılabilir. Okuma tiyatrosunun amacı, metnin çoklu okunması sayesinde okuma öz güvenini artırmak, bu suretle anlamayı, akıcılığı ve doğru okumayı geliştirmektir (Cohen, 2011).

Okuma tiyatrosu, prozodiyi geliştirmede etkili olabilecek gözde bir yöntemdir. Okuma tiyatrosu için öğretmen, çocukların diyalog açısından zengin olan literatüründen senaryolar yaratır. Öğretmen, senaryonun üzerine kurulu olduğu öyküyü sesli okumakla başlar. Karakterlerin duyguları ve onların öykünün farklı noktalarında nasıl seslendirileceği ile ilgili bir tartışmayı yönetir. Daha sonra öğrenciler, öğretmen rolleri belirlemeden önce bütün senaryoyu okurlar. Okuma tiyatrosu, öğrencilerin doğru okuma ve hızlarının yanında prozodilerini de geliştirir (Hudson ve diğ., 2005). Bunun yanında okuma tiyatrosu, akıcı okumayı geliştirdiği kadar okuduğunu anlamaya da katkıda bulunan bir araçtır (Nathan ve Stanovich, 1991).

2.2.5.5. Nörolojik Etki Yöntemi

Kuhn ve Stahl (2003), Heckelman (1969)'ın nörolojik etki yöntemini akıcı okuyamayanlar için iyileştirici bir strateji olarak öne sürdüğünü belirtmektedirler. Bununla birlikte terimin daha geriye gidebileceğini eklemektedirler. Araştırmacılar, günümüzde bu yöntemin yardımcı okuma ya da koro okuma olarak da adlandırıldığını belirtmektedirler. Çünkü bir yardımcı ve yardım alan, aynı materyali koro hâlinde okurlar. Metot, öğretmenin ve öğrencinin metni eş zamanlı ve hızlı biçimde okumalarını gerektirir. Öğrenci öğretmenin önünde oturur, her ikisinin de elinde kitap olur ve

öğretmen, öğrencinin kulağına okur. Öğretmen, bir parmağını kelimelerin altında kaydırır ve hızını, okumanın bazen daha yüksek sesli, bazen de daha yavaş ve yumuşak olacağı şekilde değiştirir. Bu süreç, öğretmenin, öğrencinin yorulmakta olduğunu ya da rahatsız olduğunu fark etmesine kadar devam eder. Bu yöntemde okur, iyi bir sesli okuma modeli görmüş olur. Okumasını da bu modele göre ayarlar. Ek olarak okuma konusunda zorlandığı noktalarda da destek edinmiş olur. Bunun sebebi de okurun akıcı okuma konusunda daha iyi olan birini örnek almasıdır. Bütün bunlar da okurun okuma kaygısından uzak kalmasını sağlar (Baştuğ ve Kaman, 2013).

2.2.5.6. Akıcılığı Geliştirme Dersi

Akıcı okumayla ilgili olan ve üzerinde en çok araştırma yapılan öğretim programlarından birinin de Akıcılığı Geliştirme Dersi olduğu söylenebilir. Bu öğretim programında aile, akranlar ve öğretmenler birbirleriyle etkileşim içerisinde, çocuğun okuma gelişimine katkı sağlarlar (Yıldırım ve diğ., 2012). Uygulamanın temelinde, okuma güçlüğü olan öğrencilere daha fazla yardımcı olabilme isteği vardır. Birden fazla süreci kapsayan ve düzenli biçimde uygulanan bu etkinlikler, daha etkili bir öğretim sağlamaktadır (Akyol ve diğ., 2014). Bu stratejide okuma akıcılığını artırmak için şiir, monologlar, diyaloglar, konuşmalar ve diğer performans metinleri kullanılır (Rasinski, 2004).

Akıcılığı Geliştirme Dersi (AGD), Rasinski, Padak, Linek ve Sturtevant (1994) tarafından geliştirilmiştir. Bu yöntem, akıcılıkta ve okumayı öğrenmede zorluk yaşayan öğrencilerde kullanılmak için geliştirilmiş, doğrudan bir akıcılığı geliştirme modelidir. Her gün onar ya da on beşer dakikalığına öğrenciler ve öğretmen, öğretmenin model olduğu ve daha fazla sorumluluk aldığı bir ortamda çalışırlar. Etkinlik sonunda öğrenciler metnin sunumunu yaparlar ve evde parçalarla ilgili farklı uygulamalarda bulunurlar (Rasinski ve diğ., 2009).

Akıcı okuma gelişiminde zorluk yaşayan öğrenciler normal programın gerisinde kalmaktadırlar. Bu yüzden onların yetişebilmeleri için sürecin hızlandırılması gerekmektedir. Ayrıca okumada zorlanan öğrenciler, okuma becerisinde gelişim kaydediyor olsalar bile bunun farkına varamayabilirler. Öğrenciler kendilerini akıcı olmayan bir şekilde okurken düzenli olarak gördüklerinde bu akıcı olmayan okumayı normal görmeye başlamaktadırlar. Bu da onların akıcı okuma becerileri gelişmiş sınıf arkadaşlarına göre akıcı okuma noktasında potansiyellerini sınırlandırmaktadır. Bu

sebepten, öğrenciler her günkü AGD’lerde akıcı okumayı öğrendikleri için kendilerini ilerleme kaydediyor olarak görürler ve daha başarılı arkadaşlarının akıcılık seviyesine ulaştıklarını fark ederler (Kuhn ve diğ., 2014).

Kuhn ve diğerleri (2014: 77-78), AGD’ nin hedefinin öğrencileri her gün yeni bir metni doğru biçimde, akıcı ve iyi anlamayla okuyabilecekleri bir noktaya ulaştırmak olduğunu ifade ettikten sonra AGD’ nin adımlarını şöyle sıralamışlardır:

Öğretmen, bir önceki gün metni tanıtır ve öğrencileri bireysel olarak ya da grupla sınıfa karşı okumaya davet eder.

Öğretmen, öğrenciler öğretmenin okumasını sessizce takip ederken ya da dinlerken iki ya da üç kez öğrencilere okur. Metin bir şiir, meslek kitabından bir parça ya da sınıf okuma programından bir parça vb. olabilir. Öğretmen, model okumanın prozodik özelliklerini değiştirebilir ya da metnin sonraki okumalarında kelime tanımada, ifadeli okumada vb. kasıtlı hatalar yapabilir.

Öğretmen ve öğrenciler öğretmenin metni okumasındaki niteliği olduğu kadar parçanın doğasını ve kapsamını da tartışırlar.

Daha sonra öğretmen ve öğrenciler, parçayı birkaç kez koro hâlinde okurlar. Antifonal (karşılıklı) okuma ya da diğer koro okuma türleri (örn. yankılı okuma) çeşitlilik yaratmak ve katılımı sağlamak için kullanılır.

Öğretmen, öğrencileri ikili ya da üçlü eşler hâlinde düzenler. Daha sonra her bir öğrenci, eşler metni dinlerken ve birbirlerine destek olup birbirlerini cesaretlendirirken metni çok defa okur. Hedef, bütün öğrencilerin metni akıcı ve anlamlı biçimde okuyabilecekleri bir noktaya ulaşmalarıdır.

Bireyler ve gruplar okumalarını sınıf için ya da başka bir sınıf ya da öğretmen, ziyaretçi bir veli, okul yöneticileri, başka okul çalışanları gibi başka bir dinleyici grubuna sergilerler.

Öğrenci performansından sonra öğrenciler ve öğretmen metinden seçilen kelimelerle bir çalışma başlatırlar. Metinden, ilginç olduğu düşünülen yedi ya da sekiz kelime bireysel olarak öğrencilerin ya da grupların kelime bankalarına eklenmek üzere seçilir. Sınıftaki kelimeler öğrenciler tarafından her gün okunur. Öğretmen öğrencileri, kelimeleri sözlü ve yazılı dillerinde kullanmaları için cesaretlendirir.

Öğrenciler, ebeveynleriyle ve diğer aile üyeleriyle parçayı uygulamaya devam etmek için bir kopyayı evlerine götürürler. Diğer bir kopya da okulda daha fazla uygulama ve performans için akıcılık defterinde saklanır.

Bu süreç sonraki günde, önceki günün parçasının yeniden okunması ile parçanın tanıtımı ve ustalaşılması şeklinde devam eder.

Görüldüğü üzere bu strateji öğrencilere zengin bir çalışma ortamı sunmaktadır. Öğrenci-öğretmen ve aile iş birliğinin olması da stratejinin olumlu görünen bir başka yönüdür.

2.2.5.7. Akıcılık Amaçlı Okuma Eğitimi

Akıcılık Amaçlı Okuma Eğitimi yaklaşımı, ikinci sınıflarda akıcı ve otomatik kelime tanımayı geliştirmek için tekrarlı okumanın sınıf programında kullanılması girişiminden ibarettir. Programın üç yönü vardır. Bunlar, yeniden düzenlenmiş temel bir okuma dersi, okulda bir serbest okuma dönemi ve evde okuma programıdır (Kuhn ve Stahl, 2003).

Rasinski ve diğerleri (2009)'ne göre Akıcılık Amaçlı Okuma Eğitimi, Akıcılığı Geliştirme Dersi gibi tekrarlı ve yardımcı (eşli) okumayı birleştiren öğretimsel bir akıcılık modelidir. AGD'de kullanılan şiir ya da diğer kısa metin seçkilerinin yerine AAOE'de başvuru alan metinler, öğrencinin düzenli okuma programının parçası olan temel okuma öyküleridir. Bu özellik, akıcı okuma eğitimi için metinlerin seçimini ve işe koşulmasını öğretmenler için basitleştirmektedir. AAOE'de temel bir okuma seçkisi, öğrencilere öğretmen tarafından okunur ve daha sonra öykünün kısa bir tartışmasıyla devam edilir. Daha sonra öğrenci öyküyü farklı biçimlerde (örn. öğretmenle yankılı okumak, bir eşle okurken sayfaları değiştirmek, yalnız başına okumak, oyun gibi) evde ve okulda kendi başına birkaç kez okur. Parçanın birkaç kez okunmasının ardından öğrenciler, çalışma yapraklarıyla ve öğretmenlerinin yönlendirmesi ile, okunan öyküyle ilişkili günlük çalışmalar yaparlar. Bu strateji, öğrencileri parçaların modeli, tekrarlı ve yardımcı okunması etkinliklerine dâhil eder (Rasinski, 2004).

Kuhn ve diğerleri (2014: 73-75), Akıcılık Amaçlı Okuma Eğitiminin uygulama adımlarını aşağıdaki gibi sıralamaktadırlar:

Metin Tanıtımı (1. Gün): Bir metin seçilir ve metnin arka planı, kelime bilgisi gibi konularda bilgilendirme yapılır. Bu aşama pazartesi gününe denk gelir. Ardından öğrenciler, metni kendi kopyalarından takip ederlerken öğretmen sesli biçimde okur. Böylece öğrencilere okuma konusunda model olmuş olur. Daha sonra öğrenciler metin hakkında geleneksel soru- cevap yöntemiyle ya da alternatif yöntemlerle tartışırlar.

Yankılı Okuma (2. Gün): Genellikle salıya denk gelen bu aşamada öğretmen, birkaç cümleyi okuyup ardından öğrencilere okutur. Yankılı okumanın ardından öğretmen, çeşitli yöntemlerle öğrencilerin anlama düzeylerini ölçer. Bundan sonra öğretmen, öğrencilerin metni eve götürerek bir aile üyesine ya da arkadaşına okumasını ister. Gerekli yetkinliğe ulaşan öğrenci, kendi seçtiği metinler üzerinde çalışmaya devam eder. Aksi durumda öğrenci önceden seçilmiş olan metinle çalışmaya devam eder.

Koro Okuma (3. Gün): Çoklukla çarşamba günü gerçekleştirilen bu evrede öğretmen ve öğrenciler metni birlikte okurlar. Burada öğretmenin öğrencilerin koro okumaya katılıp katılmadığını gözlemlemesi önemlidir.

Eşli Okuma (4. Gün): Daha çok perşembe günü uygulanan bu aşamada öğrenciler eşleşirler. Daha yetkin bir öğrenciyle daha az yetkin bir öğrencinin eşleşmesi

uygundur. Bu evrede her bir öğrenci diğer sayfaya geçmeden bir sayfa okumak zorundadır. Öğrenciler birbirlerinin eğitimci durumundadırlar.

İlave Etkinlikler (5. Gün): Genel olarak cuma günü öğrenciler, öğretmenle birlikte yazılı cevaplar, fazladan tartışma gibi metinle ilgili ya da metinle ilgili olmayan derinlemesine çalışmalar yapabilirler.

Kuhn ve diğerleri (2014) ayrıca Akıcılık Amaçlı Okuma ile aynı ilkeleri paylaştığını belirttikleri Geniş Akıcılık Amaçlı Okumadan bahsetmektedirler. Yalnız bu yöntemde bir haftalık ders boyunca tek bir metni tekrarlı okumaktansa öğrenciler aynı süreçte üç metin okumaktadırlar.

2.2.6. Akıcı Okumanın Değerlendirilmesi

Küreselleşen dünyada, ulusal ve uluslararası alanda ülkenin eğitim konusundaki durumunu belirlemek için eğitimsel göstergelere gereksinim vardır. Bu nedenle belirli dayanaklara göre ülkenin eğitim alanında hangi düzeyde olduğunun, giderilmesi gereken eksikliklerin ve alınması gereken tedbirlerin belirlenmesi gereklidir (http://pisa.meb.gov.tr/?page_id=18, 25.09.2016). Bu da düzenli ve etkili değerlendirme etkinliklerine bağlıdır.

Başarılı bir öğretim sürecinin meydana gelmesi için değerlendirmeye ihtiyaç vardır. Değerlendirme, gerçekleştirilen eğitimin öğrenci üzerinde ne kadar etkili olduğunun görülmesini sağlar. Bu süreç sonunda eğitimciler, hangi noktalarda eğitim ihtiyacı olduğunu belirleme fırsatı bulurlar. Değerlendirme süreci sayesinde aynı zamanda öğretmenlere ve ailelere öğrencinin mevcut durumu ve öğrencinin nereye gelebileceği konusunda geri bildirimde bulunulmuş olur (Akyol ve diğ., 2014).

Kazandırılması zor bir beceri olan okumanın dil edinimi sürecinde önemli bir beceri alanı olduğu söylenebilir. Bu becerinin edindirilmesi için çok fazla etkinlik yapılması gerekmektedir. Bu yüzden okuma ediminin öğrenci gözüyle değerlendirilmesi ve ortaya çıkan sonuçlara göre yapılacak etkinliklere karar verilmesi gerekmektedir (Ülper, 2010).

Okuma becerisinin ölçülmesinin ise zor olduğu söylenebilir. Başaran (2013), okuma becerisinin ölçülmesinin zor olmasının bir sebebinin okumanın farklı becerileri gerektirdiği gibi farklı boyutlarda (duyuşsal, bilişsel ve devinişsel) değerlendirilebilecek davranışları da içermesi olduğunu ileri sürmektedir. Bunlardan devinişsel boyut hariç diğerlerinin doğrudan ölçülemediğini eklemektedir. Buna bağlı olarak elde edilen sonuçların gerçeği yansıtmıyor olabileceği fikrinden hareketle, değerlendirme

yöntemlerinin de değiştiğini dile getirmektedir.

Samuels (1975)'e göre birçok ğrenci, okuma konusunda ne tür bir yardım istediğini bilmemektedir. Birçok ğretmen de öğrencideki okuma zorluğunun sebebini saptama için yeterince eğitilmemiştir. Bununla birlikte NRP Raporu (2000)'nda, öğretmenlerin akıcılığı düzenli olarak ölçmeleri gerektiği bildirilmektedir.

Ayrıca eğitimciler, öğrencilerin ilerlemesini gözlemek ve belirgin ilerleme kaydedemeyen ya da başarı testlerini geçme konusunda riskte olan öğrenciler için gerekli eğitimsel değişiklikleri yapmak üzere araçlara ihtiyaç duymaktadırlar (Hunley ve diğ., 2013).

Akıcı okumanın değerlendirilmesi konusunda sınıfta uygulanabilecek birtakım informal prosedürler olmakla birlikte Türkiye'de örnekleri olmayan Stanford Tanılayıcı Okuma Testi, DIBELLS ve Woodcock Okuma Yetkinlik Testi gibi grupla ya da bireysel uygulanabilen standartlaştırılmış okuma testleri bulunmaktadır (Akyol ve diğ., 2014). Burada bahsi geçen informal okuma testleri ise öğrenciler için bazı sesli okuma talimatları içeren sınıf düzeyindeki yayımlanmış parçalardır. Bunlar bazen de ğretmen yapımı olabilirler. Bu testler tipik olarak ğrenci bütün parçayı okuduktan sonra sorulan anlama sorularını içermektedir (Hasbrouck ve Tindal, 2006).

Pratik bir okuma değerlendirmesinde şu beceriler değerlendirilmelidir (Akyol ve diğ., 2014: 4):

Kelime tanıma düzeyi

Okuma hızı

Okuma prozodisi

Anlama düzeyi

Akıcı okumanın değerlendirilmesi ise akıcı okumanın çok bileşenli yapısına uygun biçimde çok boyutlu olmalıdır (Rasinski, 2004; Hudson ve diğ., 2005; Torgesen ve Hudson, 2006).

Öğretmenler, okuma akıcılığının  boyutunun her birini nispeten kolay biçimde değerlendirebilirler. Buna göre metne bağlı kod çözme yetkinliğini belirlemek için bir okuyucunun sınıf seviyesindeki bir materyalde hatasız biçimde kodunu çözebildiği kelimelerin yüzdesi hesaplanmalıdır. %90 ile 95 arasındaki bir hatasızlık genellikle yeterli görülmektedir. Öğretmenler normalde bir öğrencinin okuma hızına bakarak kod çözmedeki otomatikliği değerlendirebilirler (Rasinski, 2004). Bununla birlikte Rasinski

(2004), Deno (1985)'dan aktararak okuma hızını ve dolayısıyla otomatikliği belirlemek için kolay bir yolun, öğrencilere sınıf seviyesindeki bir metni 60 saniyeliğine sesli biçimde okutmak ve daha sonra doğru okunan kelimelerin sayısını hesaplamak olduğunu belirtmektedir (Düzeltilen hatalar ise doğru okundu sayılır.). Rasinski (2004), bundan sonra yapılması gerekenin her sınıf seviyesi için hedef oranlarla (sesli akıcılık normları) öğrencilerin sonuçlarının karşılaştırılması olduğunu eklemektedir. Hedef oranın %20-30 altına düşen öğrencilerin ise doğal olarak ek eğitime ihtiyaç duyacaklarını vurgulamaktadır. Türkiye'de ise öğrencilerin akıcı okuma becerilerinin değerlendirilmesiyle elde edilen sonuçların karşılaştırılacağı, üzerinde kapsamlı çalışmalar yapılmış ve genel kabul görmüş normların olmadığı daha önce ifade edilmişti.

Paige ve diğerleri (2015: 108), akıcı okumanın çok boyutlu yapısını oluşturan hatasızlığı, hızı ve otomatikliği şu şekilde ölçtüklerini açıklamaktadırlar:

Hata (accuracy): Hata, okurun yazılı metinden sapmasının sayısıdır. Hatalar, yanlış telaffuz edilen kelimelerden, okuyucu tarafından metne eklenen kelimelerden ve metinde bulunup okuyucu tarafından çıkarılan kelimelerden oluşur. Okuyucu tarafından düzeltilen yanlışlar hata olarak kabul edilmez.

Hız (pacing): Bu ölçüt, üç dakikalık okuma esnasındaki hem doğru hem de yanlış biçimde okunan kelimelerin toplam sayısıdır. Hız, ölçme sürecinde okuyucu tarafından işlenen kelimelerin toplam sayısıdır.

Hatasızlık (accumaticity): Bu ölçü, hız ve hata arasındaki matematiksel farktır. Örnek olarak, eğer hız (pacing) 380 kelimedenden oluşuyorsa ve toplam hata 21 ise accumaticity (hatasızlık) 359 (380-21)'dur. Accumaticity üç dakikalık okuma sırasındaki doğru okunan kelime sayısını temsil eder.

Okuma akıcılığını değerlendirmenin en yaygın yolu, dakikada doğru okunan kelime sayısını ölçen ve Program Temelli Sesli Okuma Akıcılığı Değerlendirmesi (Curriculum Based Oral Reading Fluency Measurement) şeklinde adlandırılan yöntemdir (Hudson ve diğ., 2008). Akıcı okumanın bu yolla değerlendirilmesinin güvenilir ve geçerli olduğu belirtilmektedir (Hasbrouck ve Tindal, 2006; Hudson ve diğ., 2009; Hunley ve diğ., 2013). Bahsedilen bütün bu değerlendirme süreci ise metnin sesli okunmasını gerektirmektedir (NRP, 2000; Yıldırım ve diğ., 2012; Yıldız, 2013).

Bu tarz bir ölçmenin tekli, yalıtılmış ve kısa olması gerekçe gösterilerek bazı kaygılar dile getirilmektedir. Yine de bu tarz bir ölçme ile elde edilen sonuçların bütün bir okuma yetkinliği ile aynı anlama gelmediğinin de göz önünde bulundurulması gerekmektedir. Ayrıca bu yöntem, onlarca kuramsal ve deneysel çalışmanın bulgularının

sağlam şekilde desteklediği bir yöntemdir (Hasbrouck ve Tindal, 2006). Ayrıca bağlamından koparılmış münferit kelimelerin oluşturduğu listeler kullanılarak da kelime okuma akıcılığının ölçüldüğü belirtilmektedir. Böyle bir yöntemde, kelime listesinin öğrencilere mümkün olduğunca hızlı ve hatasız şekilde okutulması söz konusudur. Bağlamsal okuma akıcılığında ise bağlantılı bir metnin öğrencilere mümkün olduğunca hızlı ve hatasız okutulması önemlidir (Yıldırım ve Rasinski, 2014).

Akıcı okumanın ölçülmesinde bir başka konu da daha önceki sayfalarda Türkiye’de üzerinde çalışmaların yetersiz olduğunun belirtildiği akıcı okuma normlarıdır. Bu şekilde normlar belirlemek, öğretmenlerin öğrencilerinin öğretimsel ihtiyaçlarını tespit etmelerinde ve yerinde kararlar vermelerinde etkili bir yoldur. Daha önce okunmamış, sınıf seviyesindeki bir metni öğrencilere bir dakikalığına okutmak, Sesli Okuma Akıcılığı (ORF) normlarıyla karşılaştırılabilecek bir hız ve doğru okuma değeri elde edilmesini sağlar. ORF normları, bir okul yılındaki üç farklı zaman diliminde (Güz [Fall], Kış [Winter], Bahar [Spring]) 1-8. sınıf öğrencileri için değerler ortaya koymaktadır (Hasbrouck ve Tindal, 2006).

Dakikada Doğru Okunan Kelime (WCPM) sayısının bir ayırt etme aracı olarak kullanılması konusunda termometre örneğine başvurulabilir. Termometre, bir kişinin vücut ısısını belirler. Bu da kişinin sağlığı hakkında bir yordamada bulunulmasını sağlar. Ancak bu yolla elbette kişinin hasta olmasının sebebi anlaşılabilir. Akıcı okuma temelli ayırt etme ölçütleri de bir öğrencinin akademik “sağlığının” ya da “hastalığının” güvenilir bir yordayıcısıdır. Bununla birlikte hiçbir değerlendirme mükemmel değildir. Akıcılık temelli ayırt etme ölçütleri “hızlı ve kirli” şeklinde adlandırılan ölçme türüne bir örnek olarak gösterilebilir (Hasbrouck ve Tindal, 2006).

Aşağıda, akıcı okumanın üç temel boyutunun değerlendirilmesine ve bunların yanında değerlendirmede metin seçimine değinilecektir.

2.2.6.1. Prozodinin Değerlendirilmesi

Akıcı okumanın ölçülmesi zor boyutlarından biri prozodidir. Prozodi boyutu, hız ve hatasızlık boyutlarına göre daha az ölçülmektedir (Hudson ve diğ., 2008; Bigozzi ve diğ., 2017; Rasinski, 2014).

Prozodik okumayı değerlendirmenin en iyi yolu, öğrencinin sınıf seviyesine uygun bir metni sesli biçimde okumasını dinleyerek ifade ve sese, anlatıma, pürüzsüzlüğe ve hıza odaklanan bir rubrik kullanmaktır (Hudson ve diğ., 2008;

Rasinski, 2004; Rasinski, 2014).

Akyol ve diğeri (2014) de prozodik okumanın, öğrencinin 60 saniyelik sesli okuması dinlenerek prozodik okuma rubriği üzerinde değerlendirilebileceği görüşündedirler. Rubrikler, bir uçta iyi ifadeli ve etkileyici okuma, diğeri bir uçta da kelime kelime, monoton okuma arasında değerler alır. Rubriklerin kullanımı oldukça kolaydır. Bir öğrenci sınıf seviyesindeki bir metni okur ve bir öğretmen ya da başka bir puanlayıcı, öğrencinin okumasını ya da okumanın bir kaydını dinler. Dinleme süreci kısa olabilir. Öğretmenler 60 saniyede ya da daha az bir sürede geçerli ve güvenilir ölçümler yapabilirler (Rasinski, 2004). Bu yöntem, prozodinin öznel bir ölçümü olsa da çalışmalar bu tür yaklaşımların geçerli, güvenilir ve okuma yetkinliğinin diğeri genel ölçütleriyle iyi düzeyde ilişkili olduğunu bulmuştur (Rasinski, 2014).

Hudson ve diğeri (2005), bir öğrencinin okuma prozodisinin, sadece bağlantılı bir metnin sesli okunmasının gözlenmesiyle ölçülebileceğini ifade etmektedirler. Hudson ve diğeri (2005: 707), bunu yerine getirebilmek için de sesli okumada prozodinin ölçülmesinde aşağıdaki kontrol listesini sunmaktadırlar:

1. Öğrenci uygun kelimelerin üzerinde sesli vurgular yapar.
2. Öğrencinin ses tonu, metindeki uygun noktalarda yükselir ve alçalır.
3. Öğrencinin ses tonu değişikliği metindeki noktalamaları yansıtır.
4. Diyaloglu öyküleyici metinde öğrenci, karakterin heyecan, üzüntü, korku ya da inanması gibi ruh hallerini temsil eden uygun ses tonunu kullanır.
5. Öğrenci, cümle sonlarında uygun şekilde durmak için noktalama işaretlerini kullanır.
6. Öğrenci, cümle sonlarında uygun biçimde durmak için edatlı ifadeleri kullanır.
7. Öğrenci, cümle sonlarında uygun biçimde durmak için özne-yüklem ayrımlarını kullanır.
8. Öğrenci, cümle sonlarında uygun biçimde durmak için bağlaçları kullanır.

Başaran (2013), prozodik okuma ile anlama arasında ilişki olduğu fikrinden hareketle sesli okuma esnasında okuyucunun tonlamasına, vurgulamasına, duraklamasına, uygun hızda, doğru şekilde ve anlam ünitelerine dikkat ederek okuyup okuyamadığına bakarak da okuduğunu anlamayı ölçmenin mümkün olduğunu bildirmektedir.

Prozodi boyutunun akıcı okumanın diğeri boyutlarına göre daha az ölçüldüğü ifade edilmişti. Örneğin Yıldırım, Rasinski ve Akyol (2012), iş birlikli öğrenmenin Türk öğrencilerinin okuma akıcılığı üzerine etkisini araştırdıkları çalışmalarında, sadece

dakikada doğru okunan kelime sayısına bakmışlar ve prozodiyi ölçmeye dâhil etmemişlerdir. Paige ve diğerleri (2015) de prozodinin akıcı okumanın belirgin bir yordayıcısı olmasına rağmen genel olarak rubrik kullanmak suretiyle öznel biçimde ölçüldüğünü ifade etmişlerdir. Bu yüzden daha objektif biçimde ölçülebileceğini söyledikleri boyutlara odaklanmışlar ve prozodiyi çalışmalarına katmamışlardır. Rasinski ve diğerleri (2016) de akıcı okuma boyutları içinde kelime tanımada otomatikliğin daha açık ve kolay bir ölçme sağladığı için diğer boyutlara göre daha fazla değerlendirmeye alındığını belirtmektedirler.

2.2.6.2. Hızın Değerlendirilmesi

Akıcı okumanın değerlendirilmesindeki bir başka husus da hızın ölçülmesidir. Ülper (2010), okuma hızının metni anlamlandırma açısından önemli olmasından dolayı, öğrencilerin okuma hızlarının belirlenmesinin gerektiğini belirtmektedir. Okuma hızı, okuma sürecinin değerlendirilmesi için etkili ve anlamlı bir yöntem olarak ve daha da önemlisi, okuma sorunlarının göstergesi olarak düşünülebilir. Bununla birlikte okuma hızı, değerlendirme sürecindeki kıymetli ve etkili bir araç olmasına rağmen mevcut olan tek araç değildir ya da bir öğretmenin veya araştırmacının kullanacağı tek değerlendirme ve saptama aracı olmamalıdır (Rasinski, 2001).

Okuma hızının ölçülmesi, en tipik biçimde süre tutularak yapılır. Bir öğrencinin belli bir zaman diliminde bağlantılı bir metni okuması, öğretmene doğru okunan kelime sayısını ve bu zaman dilimindeki hataların sayısını belirleme imkânı verir (Hudson ve diğ., 2005). Çoğu eğitimci hızı, ya dakikada doğru okunan kelime sayısına ya da okuyucunun bir metni tamamlaması için geçen zamana göre ölçmektedir (Torgesen ve Hudson, 2006). Sesli okuma akıcılığı hızına karar vermek için en yaygın yöntemlerden biri, öğrencilere bir parçayı bir dakikalığına sesli okutmak ve daha sonra doğru okunan kelime sayısını hesaplayıp kaydetmektir. Bu tarz bir uygulama kısa zaman aldığı için öğretmenler açısından kabul edilebilir görünmektedir (Hunley ve diğ., 2013).

Türkiye’de, daha önce de ifade edildiği üzere, akıcı okuma alanındaki çalışmalar sınırlı olduğu gibi öğrencilerin sınıf seviyelerine göre okuma hızlarının nasıl olması gerektiğiyle ilgili standartlar yoktur. Bu yüzden öğrencilerin akıcı okuma becerisinde ilerlemelerini gözlemleyebilmek için akıcı okuma normlarının ortaya konması gerekmektedir (Yıldırım ve diğ., 2012; Yıldırım ve Rasinski, 2014).

2.2.6.3. Hatasızlığın Değerlendirilmesi

Akıcı okumanın ölçülmesinde göz önünde bulundurulması gereken bir başka boyut da doğru okuma ya da başka bir ifadeyle hatasızlıktır. Bir öğrencinin okuması dikkatle dinlenerek onun akıcılık seviyesinin ne olduğu fark edilebilir. Buradaki ilk belirleyici, metindeki kelimelerin doğru biçimde ve telaffuzları üzerine takılıp kalınmadan okunmasıdır. Yüksek düzeydeki bir kelime tanıma doğruluğu, okuyucunun kelime bilgisini ve kelime telaffuzu için harfleri seslerle doğru biçimde eşleştirme becerisini ortaya koyar (Paige ve Magpuri-Lavell, 2014).

Doğru okuma yüzdesinin belirlenmesi için genellikle bir öğrencinin bir dakikalık sesli okuması sırasında doğru okuduğu kelime sayısı okunan toplam kelime sayısına bölünerek yüz ile çarpılır (Rasinski ve diğ., 2005; Yıldız, 2013; Kaya ve Doğan, 2016).

Doğru okumada gündeme gelen bir başka konu da öğrencinin sesli okuması sırasında neyin hata olarak kabul edilip neyin kabul edilmeyeceğidir. Bu konuda Akyol ve diğerleri (2014) kelime ekleme, kelime atlama, yanlış okuma veya öğretmenin kelimeyi söylemesini hata olarak kabul etmişlerdir. Öğrencinin yanlış okuduğu kelimeyi yine kendisinin düzeltmesi ise hata olarak kabul edilmemiştir. Yine Akyol (2006)'un Ekwall ve Shanker (1988)'den Türkçeye uyarladığı yanlış analizi envanterine göre atlayıp geçmeler, eklemeler, beş saniye içinde okuyamayan öğrenciye öğretmen tarafından verilen ipuçları, yanlış okumalar, ters çevirmeler ve tekrarlar okuma hatası olarak belirlenmiştir (Akt. Keskin ve Akyol, 2014). Hunley ve diğerleri (2013), 7. sınıf öğrencileriyle yaptıkları çalışmada atlamaları, yerine koymaları ve üç saniyeden fazla süren tereddütleri hata kabul etmişlerdir. Ehri (1985)'ye göre bu tür hatalardan en yaygın olanı, metindikilerin yerine başka kelimeler koymaktır. Ehri (1985) bunun, kelimeleri atlamaktan ve fazladan kelime sokmaktan daha fazla meydana geldiğini belirtmektedir. Ceylan (2016) ise sesli okuma sırasında en fazla yapılan hata türünü, okunan sözcüğü görsel açıdan kendisine benzeyen bir sözcük olarak okumak şeklinde tespit etmiştir.

Öğrencilerin doğru okuma oranlarından yola çıkılarak doğru okuma açısından hangi düzeyde olduklarını söylemek de mümkündür. Akyol ve diğerleri (2014) bu konuda üç düzey belirtmişlerdir. Bunlar, endişe düzeyi, öğretimsel düzey ve bağımsız düzeydir. Öğretimsel okuma düzeyi genelde doğru kelime tanıma oranının %92 – 98 olduğu aralığı gösterirken bağımsız okuma düzeyi ise doğruluk oranının %99 – 100

olduğu aralığı işaret etmektedir. %92'nin altındaki bir oran ise endişe düzeyine işaret etmektedir. Rasinski (2004) için ise bağımsız düzey %97-100 aralığına denk gelmektedir. Öğretimsel düzey ise %90-96 aralığında gösterilmektedir. Endişe düzeyindeki bir doğru okuma oranı da %90'ın altı kabul edilmiştir.

2.2.6.4. Akıcı Okumanın Değerlendirilmesinde Metin Faktörü

Akıcı okuma değerlendirmesinde dikkate alınması gereken bir konu da kullanılacak metinlerin niteliğidir. Zira okumanın nasıl gerçekleştirileceği üzerinde metin belirleyici bir etmendir (Ülper, 2010). Metin seçimi konusunda, öğrencinin iletişim kuramayacağı metinleri seçerek öğrenciyi zor durumda bırakmamak önemli görülmektedir (Güneş, 2011). Program Temelli Ölçme (Curriculum Based Measurement) yaklaşımına göre ölçme işleminde kullanılacak metinlerin uygulanan programdan seçilmesine özen gösterilmelidir (Keskin ve Baştuğ, 2013).

Bu konuda özellikle metin zorluğu üzerinde durulmaktadır. Fazla zor metinler ya da zor olduğu düşünülenler ya hiç okunamaz ya da başarısız ve tatmin etmeyen bir şekilde okunur. Diğer yandan okunması nispeten kolay olan ve öğrencinin ilgisini çeken ya da öğrencinin hakkında biraz bilgi sahibi olduğu metinler daha kolay okunma eğilimindedir. Konuya ve kelimelere aşina olmak da öğrencinin okuyacağı kelimeleri daha rahat anlamasını sağlar. Bunların yanında metin diline ve şekil özelliklerine de dikkat etmek gerekir. Öğrencinin aşina olmadığı ve çözülmesi zor olan kelimeler metnin okunmasını zorlaştırır. Yine metnin uzunluğu, kullanılan yazı boyutu, yazı rengi, çizgiler arasındaki boşluklar, kenar boşlukları gibi unsurlar bir metnin zor ya da kolay olmasında belirleyicidir (Rasinski ve Padak, 1996).

Hudson ve diğerleri (2008) de otomatik olarak tanınan kelimelerin sayısının metnin zorluğuna ve konusuna göre değişeceğini söylemektedirler. Daha da ileri giderek hiçbir okuyucunun akıcı okuyan ya da akıcı okuyamayan diye sınıflandırılmayacağını, bunun yerine birinin verilen bir metne göre akıcı olup olmadığının konuşulabileceğini iddia etmektedirler. Araştırmacılara göre eğer bir öğrenciden, içinde analitik olarak çözülmesi gereken ya da bağlamsal çıkarımla tanınması gereken göreceli olarak çok sayıda kelime olan bir metni okuması istenirse bunun okuma akıcılığı üzerinde kesin bir olumsuz etkisi olacaktır.

Okuma için uygun metnin belirlenmesindeki bir husus da okunabilirliktir. Okunabilirlik, genellikle parçanın uygun olduğu sınıf seviyesine göre nispeten zorluğu

olarak adlandırılır. Okunabilirlik, parçadaki kelime ve cümle zorluğunun ölçülmesiyle belirlenir. Bunun yanında okunabilirliğin bir parçanın zorluğu konusunda sadece kaba bir tahmin sunduğunun farkında olunması gerekmektedir. Bir metindeki esas zorluğu belirlemede en önemli etken, bu zorluk belirleme yöntemine dâhil edilmeyen okuyucudur. Mevcut birçok okunabilirlik formülü bulunmaktadır. Bu konuda internet, öğretmenlere metni yükleyecekleri ve zorluk derecesini çabucak belirleyebilecekleri farklı siteler sunmaktadır (Rasinski, 2004).

Metinlerle ilgili bir başka konu da metin türüdür. Yıldırım ve diğerleri (2010)'ne göre öğretim sürecinde anlama becerisinin beslendiği iki temel kaynak, dinleme ve okuma; karşılaşılan metin türleri ise öyküleyici ve bilgi verici metinlerdir. Öğrenciler, bu metin türlerinden öyküleyici metne okul öncesi dönemden itibaren aşinadırlar. Bu metinlerle ilişkili olma durumu, hemen hemen değişmeyen bir şekilde formal eğitim süresince de devam etmektedir. Burada dikkat edilmesi gereken nokta, bilgi verici metinlerin öyküleyici metinlerin aksine çok daha çeşitli yapılara sahip olmasıdır. Öyküleyici metinlerde ilk kez karşılaşılan kelimeler anlam kurmada engel oluşturmaz. Bununla birlikte bilgilendirici bir metinde ilk kez karşılaşılan kelimeler genellikle temeldeki anlamı temsil ettiği için bunların tanınmaması anlam kurmayı olumsuz etkileyebilir. Bunun sonucunda da öyküleyici metnin daha iyi okunması ve anlaşılması beklenmektedir (Yıldırım, Yıldız ve Ateş, 2011). Bununla birlikte aksi sonuçlar bulan çalışmalar da yok değildir. Örneğin Yıldız (2013), çalışmasında bilgi verici metnin öyküleyici metinden daha iyi anlaşıldığını bulmuştur.

Metinlerle ilgili son bir konu, metinlerin sınıf seviyelerine göre belirlenip belirlenmemesidir. Akyol ve diğerleri (2014), öğrencilerin sınıf düzeylerine uygun metinleri okumalarının önerildiğini ifade etmektedirler. Ancak metinlerin okunabilirliğine yönelik çalışmaların yapılmayışının öğrencilerin karşılaştıkları metinleri okumada sorunlar yaşamalarına neden olabildiğini eklemektedirler. Örneğin bir üçüncü sınıf öğrencisi, dördüncü sınıf düzeyindeki bir metni rahat bir şekilde okurken diğer bir üçüncü sınıf öğrencisi ikinci sınıf metninde bile zorlanmaktadır. Bu konuda Rasinski (2001) 2. sınıf öğrencilerinin akıcı okuma durumlarını belirlerken 3. sınıf seviyesinde bir metin okuttuğunu bildirmektedir (Rasinski, 2001). Yine Rasinski ve diğerleri (2016), üniversite birinci sınıftaki öğrencilere 12. sınıf düzeyindeki bir metin sunmuşlardır. Bununla birlikte araştırmacılar, yaptıkları okunabilirlik hesabı sonucunda bu metnin 19 yaş grubundaki üniversite öğrencileri için uygun olduğunu da

eklemişlerdir.

Görülmektedir ki akıcı okuma becerisinin ölçülmesi, bu alandaki önemli bir konudur. Akıcı okuma becerisinin akıcı okumanın bütün boyutlarını kapsayacak biçimde ölçülmesi gerekmektedir. Prozodiyi dışarıda bırakan çalışmalar olmakla birlikte akıcı okumanın ölçülmesinde genellikle hızın, doğru okumanın ve prozodinin değerlendirmeye alındığı görülmektedir. Bu ölçümler genel olarak bir dakikalık bir sesli okuma sürecinde gerçekleştirilmektedir. Akıcı okuma becerisinin ölçülmesinde metin özelliklerine ve okunabilirliğe de dikkat edilmelidir.

Buraya kadar okuma eylemi ve bu eylemin içindeki önemli bir yetkinlik olan akıcı okuma hakkında bilgiler verilmiştir. Bundan sonraki bölümde akıcı okuma konusundaki çalışmalar anlatılmıştır.

2.3. KONU İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde, yurt içinde ve yurt dışında akıcı okuma ile ilgili yapılmış çalışmalara yer verilecektir. Bu çalışmaların benzer ve farklı yönlerinin ortaya konmasına çalışılacaktır.

2.3.1. Konuyla İlgili Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar

Akıcı okuma ile ilgili yurt içinde yapılmış çalışmalar sınırlıdır. Bu konuda ülkemizde yapılmış çalışmalara yer verilerek bunların benzer ve farklı yönleri ortaya konmaya çalışılacaktır.

Güzel Özmen (2011) tarafından yapılan çalışmada, okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin sesli okuma akıcılıklarının gelişiminde performansa yönelik geribildirim vermenin etkisi araştırılmıştır. Çalışmada, üç farklı birleştirilmiş eğitim paketi uygulanmıştır. Bunlar, Önceden Görülen Parçayı Dinleme ve Tekrarlı Okuma; Performansa Yönelik Geribildirim ile Tekrarlı Okuma ve Önceden Görülen Parçayı Dinleme ve Performansa Yönelik Geribildirim ile Tekrarlı Okumadır. Çalışmaya dört ilkokul öğrencisi katılmış; katılımcılardan üçü dördüncü sınıftan, biri de birinci sınıftan alınmıştır. Uygulamadan önce katılımcı dört öğrenciden hiçbirinin dakikada doğru okunan kelime sayısı açısından sınıf kriterine ulaşamamış olduğu tespit edilmiştir. Araştırma sonucunda iki katılımcının performansı Önceden Görülen Metni Dinleme, Performansa Yönelik Geribildirim ile Tekrarlı Okuma eğitimiyle artmış; geriye kalan iki katılımcı da Önceden Görülen Metni Dinleme ile Tekrarlı okuma yönteminde en yüksek sonuçları elde etmişlerdir.

Başaran (2013), ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin akıcı okuma durumları ile okuduğunu anlamaları arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamıştır. Çalışma, ilişkisel tarama modelinde yürütülmüştür. Çalışmaya 90 öğrenci katılmış, öğrencilerin yüzeysel ve derinlemesine anlam kurma düzeylerini belirlemek için çeşitli testler uygulanmıştır. Ayrıca öğrencilere öyküleyici bir metin sesli biçimde okutularak bir dakikada okudukları sözcük sayısı, okurken yapılan yanlışlar ve prozodi belirlenmiştir. Araştırmanın sonucunda akıcı okumanın okuduğunu anlamının bir göstergesi olduğu ortaya çıkmıştır. Akıcı okuma boyutlarından prozodinin derin anlam kurmayla diğer boyutlara göre daha fazla ilişkili olduğu tespit edilmiştir. Doğru okumanın ise yüzeysel anlam kurmayı daha iyi yordadığı bulunmuştur. Sesli okumada okuma hızı ile anlama arasındaki ilişkinin ise çok zayıf olduğu saptanmıştır. Ayrıca örnekleme alınan öğrencilerin büyük çoğunluğunun konuşma hızında okuduğu ifade edilmiştir. Akıcı okuma boyutlarından hız ve prozodi arasında istatistik açıdan pozitif ve anlamlı bir ilişki ortaya çıkmıştır. Ek olarak yanlış okunan kelime sayısı ile hız ve prozodi arasında negatif bir ilişki olmakla birlikte bu ilişkinin anlamlı düzeyde olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Baştuğ ve Kaman (2013) tarafından yapılan çalışmada, akıcı okumayı geliştirme yöntemlerinden nörolojik etki yönteminin ilköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin akıcı okuma becerilerine ve okuduğunu anlama başarılarına etkisi araştırılmıştır. Araştırmaya farklı okuma düzeylerinden (üst, orta, düşük) 9 öğrenci katılmıştır. Okuma hızı ve doğru okuma, dakikada doğru okunan kelime sayısı üzerinden sayı ve yüzde olarak belirlenmiştir. Prozodik okuma düzeyi ise prozodik okuma ölçeği ile belirlenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre nörolojik etki yöntemi, öğrencilerin akıcı okuma becerilerini ve okuduğunu anlama düzeylerini olumlu etkilemiştir. Ayrıca yöntemin, yalnızca okuma güçlüğü yaşayan öğrenciler üzerinde değil, aynı zamanda orta ve üst düzeydeki öğrenciler üzerinde de etkili olduğu görülmüştür.

Baştuğ ve Akyol (2012)'un çalışmalarında, ilköğretim (2-5. sınıflar) öğrencilerinin akıcı okuma becerilerinin okuduğunu anlamayı yordama düzeyi ve akıcı okuma becerileri ile okuduğunu anlama arasındaki ilişki incelenmiştir. Tarama modelinde yürütülen çalışmaya 72 öğrenci katılmıştır. Araştırma sonucunda akıcı okumanın boyutları (doğru okuma, okuma hızı ve prozodi) birbirleriyle önemli derecede ilişkili bulunmuştur. Prozodi ile okuma hızının yakından ilişkili olduğu ortaya çıkmıştır. Okuduğunu anlama ile en yüksek ilişki gösteren akıcılık boyutunun prozodi olduğu

ortaya çıkmıştır. Anlamayı en iyi yordayan akıcı okuma boyutunun ise prozodi olduğu tespit edilmiştir. Doğru okuma ve okuma hızı arasında orta düzeyde bir ilişki tespit edilmiştir. Doğru okuma ile prozodi arasında da orta düzeyde ilişki meydana gelmiştir. Okuma hızı ve prozodi arasında yüksek bir ilişki bulunmuştur. Akıcı okumanın her üç boyutunun da okuduğunu anlamadaki varyansın yaklaşık %72'sini açıkladığı tespit edilmiştir.

Yıldız (2013)'ın yürüttüğü ilişkisel tarama niteliğindeki çalışmada, okuma motivasyonu, akıcı okuma ve okuduğunu anlamının akademik başarıyı nasıl ve ne kadar etkilediği araştırılmıştır. Araştırmaya 135 beşinci sınıf öğrencisi katılmıştır. Akıcı okuma düzeyini belirlemek amacıyla, sınıf seviyesindeki bir metin, öğrencilere sesli olarak okutulup okumadaki hatalar belirlenerek okuma hızı ve kelime tanıma düzeyi tespit edilmiştir. Prozodik okuma ise çok boyutlu akıcılık ölçeği ile değerlendirilmiştir. Öğrencilerin akademik başarılarını belirlemek için Türkçe, Fen, Sosyal Bilgiler ve Matematik derslerinin karne notlarına bakılmıştır. Sonuçlara göre okuma motivasyonunun, akıcı okumanın ve okuduğunu anlamının beşinci sınıf öğrencilerinin akademik başarılarındaki değişimin %61'ini açıkladığı anlaşılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre içsel motivasyon, dışsal motivasyon, sesli okuma akıcılığı, okuduğunu anlama ve akademik başarı arasında anlamlı ilişki olduğu ortaya çıkmıştır. Ek olarak bilgilendirici metnin öyküleyici metne göre daha iyi anlaşıldığı tespit edilmiştir. Akıcı okumanın akademik başarıya doğrudan etkisi de anlamsız bulunmuştur. Buna göre akademik başarı için akıcı okuma yeterli olmadığı, okuduğunu anlamının da gerekli olduğu ifade edilmiştir.

Kaya ve Doğan (2016) tarafından yapılan çalışmada, ilkökul birinci sınıf öğrencilerinin akıcı okuma becerilerinin ve bu becerilerin cinsiyet, sosyoekonomik durum değişkenleriyle ilişkisinin ortaya konması amaçlanmıştır. Araştırma, durum çalışması modelinde olup araştırmaya üst, orta ve alt sosyoekonomik düzeyden 75 öğrenci katılmıştır. Öğrencilere öyküleyici bir metin sesli olarak okutulup öğrencilerin bir dakikada doğru okudukları kelime yüzdesinden doğru okuma, bir dakikada doğru okunan kelime sayısından da okuma hızı belirlenmiştir. Prozodi için ise prozodik okuma ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin doğru okumalarının ve okuma hızlarının sınıf seviyesine uygun olduğu ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin prozodik okumalarının ise yetersiz olduğu anlaşılmıştır. Ayrıca öğrencilerin akıcı okuma becerilerinin cinsiyete göre farklılaşmadığı bulunmuştur. Öğrencilerin akıcı okuma

becerilerinin sosyoekonomik düzeye göre farklılaştığı tespit edilmiştir.

Çetinkaya ve diğerleri (2016), lise öğrencilerinde prozodik okumanın akıcı okuma ile okuduğunu anlama arasındaki aracılık etkisini araştırdıkları çalışmalarında, akıcı okuma ve okuduğunu anlama ilişkisini de incelemişlerdir. Bunun yanında prozodik okumanın okuduğunu anlama ve doğru kelime tanıma arasında nasıl bir etkileşim sağladığını araştırmışlardır. Araştırmaya 105 lise öğrencisi katılmıştır. Araştırma sonucunda doğru kelime tanıma hızı ve prozodik okumanın, okuduğunu anlamayı olumlu yönde yordadığı bulunmuştur. Aracı değişken olarak prozodik okuma devreye girdiğinde ise doğru kelime tanıma hızının anlama üzerindeki doğrudan etkisinin ortadan kalktığı tespit edilmiştir. Doğru kelime tanıma hızının, okuduğunu anlama üzerinde anlamlı etkiye sahip olduğu ve %25'lik bir varyansı açıkladığı ortaya çıkmıştır. Kelime tanıma hızının, prozodik okuma üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olduğu ve %29'luk bir varyansı açıkladığı sonucuna ulaşılmıştır. Ek olarak prozodik okumanın, okuduğunu anlama üzerinde anlamlı etkiye sahip olduğu ve %52'lik bir varyansı açıkladığı ortaya çıkmıştır.

Baştuğ ve Keskin (2012) tarafından yapılan çalışmada, akıcı okuma becerileri ile basit ve çıkarımsal anlama düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma, 39 öğrenci ile ilişkisel tarama modelinde yürütülmüştür. Araştırma sonucunda akıcı okuma becerileri ile okuduğunu anlama arasında pozitif yönlü ve orta düzeyde bir ilişki bulunduğu ortaya çıkmıştır. Bunun yanında akıcı okuma becerilerinin, çıkarımsal anlama ile basit anlamaya göre daha fazla ilişki içerisinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin cinsiyetlerinin, akıcı okuma ve anlama düzeyleri üzerinde istatistiksel bir etki oluşturmadığı da ulaşılan bir başka sonuçtur. Sosyoekonomik düzeyi yüksek olan öğrencilerin akıcı okuma ve anlama becerileri daha yüksek çıkmıştır. Hem basit hem de çıkarımsal anlama ile en yüksek düzeyde ilişki gösteren akıcı okuma becerisinin prozodi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. En düşük ilişki gösteren boyutun ise okuma hızı olduğu bulunmuştur.

Yılmaz (2008), 8. sınıftan seçilen bir öğrencinin okuma hatalarını düzeltmede, okuduğunu anlama becerisini geliştirmede ve akıcı okumayı sağlamada kelime tekrar tekniğinin etkili olup olmadığını incelemiştir. Türkçe ders kitabından seçilen metinler öğrenciye okutulurken okuma kaydedilmiş ve okuduğunu anlama soruları sorulmuştur. Öğrencinin hataları ve okuduğunu anlaması yanlış analizi envanterine göre değerlendirildiğinde öğrencinin okumasının 5. sınıf endişe düzeyinde olduğu

belirlenmiştir. Uygulama öncesinde öğrencinin okuduğunu anlama düzeyinin %50 olduğu tespit edilmiştir. Bunun, çok düşük bir düzey olduğu ifade edilmiştir. Kelime tekrar tekniğiyle yapılan çalışmanın sonunda öğrencinin okuması 5. sınıfta bağımsız düzeye, 6 ve 7. sınıflarda ise öğretimsel düzeye çıkarılmıştır. Ayrıca okuma hatalarında önemli ölçüde azalma görülmüş ve akıcı okuma becerilerinde artış olmuştur.

Yıldırım ve diğerleri (2013) tarafından yapılan çalışmada, sınıf öğretmenlerinin akıcı okumaya yönelik bilgilerinin araştırılması amaçlanmıştır. Betimsel bir durum saptaması niteliğinde olan araştırmaya toplamda 195 öğretmen dâhil edilmiştir. Öğretmenlere açık uçlu sorulardan oluşan bir anket sunulup toplanan cevaplar araştırmacılarca geliştirilen dereceli puanlama anahtarı yardımıyla puanlanmıştır. Çalışma sonunda, öğretmenlerin akıcı okumaya yönelik bilgilerinin alan ve pedagojik alan bilgisi açısından yeterli olmadığı tespit edilmiştir. Öğretmenlerin bilgilerinin en fazla eksik olduğu konunun ise akıcı okumanın nasıl geliştirileceği ve değerlendirileceği olduğu ifade edilmiştir. Birçok öğretmenin de akıcı okuma ile ilgili kavram yanlılığına sahip olduğu bildirilmiştir.

Sınıf öğretmeni adaylarının akıcı okumanın nasıl öğretileceği ve değerlendirileceği ile ilgili algılarının belirlenmesinin amaçlandığı çalışmalarına Ulusoy ve diğerleri (2012), 180 sınıf öğretmeni adayını dâhil etmişlerdir. Bu katılımcılardan açık uçlu sorulardan oluşan bir anket yardımıyla cevaplar elde edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre katılımcıların akıcı okumayı en fazla “yazım ve noktalama kurallarına dikkat ederek yapılan ve anlama ile sonuçlanan bir süreç” olarak gördükleri ortaya çıkmıştır. Model olmanın ise akıcı okumanın öğretiminde ve öğretmenlerden beklenen yeterlikler arasında en fazla ifade edilen yöntem olduğu anlaşılmıştır. Ayrıca katılımcıların çoğunun, akıcı okumanın değerlendirilmesinde yanlış analizi envanterinin kullanılmasını, hızın ve doğru okuma oranının hesaplanmasını, anlamaya dair soru-cevap yönteminin kullanılmasını ve sesli okumanın kulağa hoş gelme düzeyinin belirlenmesini içeren, böylece yalnız bir yönteme odaklanan değerlendirmelerin uygun olacağını ifade ettikleri belirtilmiştir.

Keskin ve diğerleri (2013) tarafından yapılan çalışmada, öğrencilerin sesli okuma ve konuşma prozodileri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. 50 dördüncü sınıf öğrencisinin katıldığı çalışma, ilişki desende yürütülmüştür. Videoya kaydedilen sesli okuma ve konuşmalar daha sonra ölçekler yardımıyla değerlendirilmiştir. Araştırma sonucuna göre öğrencilerin sesli okuma ve konuşma

prozodileri arasında pozitif yönlü ve orta düzeyde bir ilişki tespit edilmiştir. Öğrencilerin sesli okuma ve konuşma prozodisi düzeylerinde cinsiyete göre anlamlı bir fark gözlenmemiştir. Ayrıca araştırma sonuçlarına göre katılımcı öğrencilerin %52'sinin sesli okuma prozodilerinin, %48'inin ise konuşma prozodilerinin düşük olduğu ortaya çıkmıştır.

Keskin ve Akyol (2014), akıcı okumayı geliştirme yöntemlerinden biri olan yapılandırılmış okuma yönteminin öğrencilerin okuma hızı, doğru okuma ve sesli okuma prozodileri üzerindeki etkisini araştırmışlardır. Araştırmaya 9 dördüncü sınıf öğrencisi katılmıştır. Bu öğrencilere 24 ders saati yapılandırılmış okuma eğitimi uygulanmıştır. Sonuçlara göre yöntemin okuma hızı, doğru okuma ve sesli okuma prozodisi üzerinde etkili olduğu görülmüştür. Ayrıca yapılandırılmış okuma yönteminin, doğru okuma becerisi üzerinde kısa dönemlerden çok daha uzun uygulama dönemlerine kadar anlamlı değişikliklere yol açtığı tespit edilmiştir. Prozodi becerisi için de aynı durumun geçerli olduğu ifade edilmiştir. Yine okuma hızı için de belli bir süreye ihtiyaç olduğu belirtilmiştir.

Ateş ve Yıldız (2011)'in çalışmalarında, okuma yazmayı farklı yöntemlerle öğrenen ilköğretim üçüncü sınıf öğrencilerinin sesli okuma akıcılıklarının karşılaştırılması amaçlanmıştır. Tarama modelinde yürütülen araştırmanın örneklemini 99 üçüncü sınıf öğrencisi oluşturmuştur. Sesli akıcı okuma, okuma hızı, doğru okuma ve prozodik okuma yönlerinden karşılaştırılmıştır. Atlama, ekleme, tekrar, hiç okuyamama, yanlış okuma ve ters çevirme okuma hatası olarak kabul edilmiştir. Araştırmada video kamera, okuma hatalarını ve hızı belirlemek için gözlem formu ve prozodi için de çok boyutlu akıcılık ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, okumayı farklı yöntemlerle öğrenen öğrencilerin okuma hızı, okuma hatası ve prozodik okuma özellikleri açısından anlamlı farklılıklar göstermedikleri bulunmuştur.

Yıldırım ve diğerleri (2012a) tarafından yürütülen araştırmada, akıcı okumayı geliştirme dersi öğretim programının öğrencilerin akıcı okumaları ile okuduğunu ve dinlediğini anlamaları üzerine etkileri araştırılmıştır. Araştırma, yarı deneysel modelde tasarlanmıştır. Çalışmaya 29 üçüncü sınıf öğrencisi katılmıştır. Çalışmadan önce ve sonra öğrencilerin akıcı okuma, okuduğunu ve dinlediğini anlama becerilerinin düzeyi belirlenmiştir. Ayrıca çalışmada, akıcı okuma düzeyini belirlemek için okuma hızına ve prozodiye bakılmıştır. Çalışmada iki adet bilgilendirici metin kullanılmıştır. Araştırmada, uygulanan yöntemin öğrencilerin okuma hızı ile okuduğunu ve dinlediğini

anlama becerilerini geliştirmede etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Yıldırım ve diğerleri (2012b), iş birlikli öğrenmenin Türk öğrencilerinin okuma akıcılığına etkisi araştırmışlardır. Çalışmada ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Çalışmaya, orta SED'den 69 beşinci sınıf öğrencisi katılmıştır. Uygulama toplam 10 hafta sürmüştür. Metinler MEB tarafından onaylı Türkçe kitaplarından alınmıştır. Metinlerin okunabilirliği boşluk tamamlama tekniğiyle belirlenmiştir. Uygulamadan önce akıcı okumanın düzeyini belirlemek için dakikada doğru okunan kelime sayısına bakılmıştır. Prozodi ise değerlendirmeye katılmamıştır. Araştırma sonucunda, iş birlikli okuma eğitiminin öğrencilerin okuma akıcılıkları üzerinde etkiye sahip olduğu bulunmuştur.

Yıldırım, Rasinski, Ateş, Fitzgerald, Zimmerman ve Yıldız (2014) tarafından yapılan çalışmada, 5. sınıfta okuyan Türk öğrencilerinin okuma akıcılıkları ile kelime bilgileri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma, çoklu korelasyonel desende yürütülmüştür. Çalışmaya 119 öğrenci katılmıştır. Her bir öğrenciye öyküleyici bir metin 60 saniye boyunca sesli biçimde okutulmuştur. Hatasızlık, bir dakika içinde hatasız okunan kelimelerin yüzdeliği olarak belirlenmiştir. Otomatiklik, bir dakikada doğru okunan kelime sayısı olarak belirlenmiştir. Prozodi ise çok boyutlu akıcılık ölçeği kullanılarak değerlendirilmiştir. Çalışma sonunda, 5. sınıf Türk öğrencilerinin kelime bilgileri ile akıcı okumanın bütün boyutları arasında anlamlı ilişki tespit edilmiştir. Ayrıca akıcı okumanın boyutları arasında da anlamlı ilişki olduğu araştırmacılarca ortaya konmuştur.

Çetinkaya ve diğerleri (2015)'nin çalışmalarında, öğrencilerin doğru ve akıcı sözcük okuma düzeyleri ile kavrama başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmaya 1, 2, 3 ve 4. sınıflara devam eden toplam 401 öğrenci katılmıştır. Araştırmanın, ilişkisel tarama modeli ile yapılmış betimsel bir çalışma olduğu ifade edilmiştir. Doğru ve akıcı sözcük okuma düzeyleri Doğru ve Akıcı Sessiz Okuma testi ile, kavrama düzeyleri ise araştırmacılarca geliştirilen kavrama testleriyle belirlenmiştir. Varılan sonuçlara göre 1 ve 3. sınıf öğrencilerinin doğru ve akıcı sözcük okuma düzeyleri ile kavrama düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Ayrıca araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin akıcı sessiz sözcük okuma düzeylerinin 1. sınıftan 3. sınıfa doğru gidildikçe artmakta ve 4. sınıfta daha da belirginleşmekte olduğu belirtilmiştir. Aynı durum okul türlerine göre incelendiğinde özel okulun devlet okulunun gerisinde olduğu görülmüştür.

Yıldırım ve Ateş (2012) tarafından yapılan çalışmada, sessiz okuma akıcılığının okuduğunu anlamanın bir yordayıcısı olup olmadığının ve sesli ya da sessiz okuma akıcılığından hangisinin okuduğunu anlamayı en iyi yordadığının tespit edilmesi amaçlanmıştır. Çalışmada ilişkisel desen kullanılmıştır. Araştırmaya 100 beşinci sınıf öğrencisi katılmıştır. Bire bir oturumlarla öğrencilerin sesli ve sessiz okuma akıcılıkları belirlenmiş ve metne bağlı okuduğunu anlama soruları sorulmuştur. Araştırma sonucunda sessiz ve sesli okuma akıcılığının birbiriyle orta düzeyde ilişkili olduğu ve ikisinin de okuduğunu anlamayla belirgin biçimde ilişkili olduğu bulunmuştur. Sessiz ve sesli okuma akıcılıklarının birlikte okuduğunu anlamadaki varyansın %23'ünü açıkladıkları bulunmuştur. Okuduğunu anlamayı yordamada sessiz okuma akıcılığının ise daha belirgin katkıya sahip olduğu belirlenmiştir. Ayrıca sessiz ve sesli okuma akıcılığı tarafından açıklanan toplam okuduğunu anlama varyansının öğrencilerin cinsiyetine göre değiştiği tespit edilmiştir. Her iki cinsiyet grubunda da sessiz okuma akıcılığının, okuduğunu anlamayı daha iyi yordadığı tespit edilmiştir. Sesli ve sessiz okuma akıcılığının, erkeklerdeki okuduğunu anlama varyansının %26'sını açıklarken kızlardaki varyansın %23'ünü açıkladığı bildirilmiştir.

Türkyılmaz ve diğerleri (2013)'nin çalışmalarında, 5. sınıf öğrencilerinin sesli okuma akıcılığı, sessiz okuma akıcılığı, anlatma akıcılığı ve okuduğunu anlamaları arasındaki ilişkinin ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Çalışmada ilişkisel desen kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini 389 öğrenci oluşturmuştur. Çalışmada sessiz akıcı okuma, sesli akıcı okuma, hatasız okuma, otomatiklik, anlatma akıcılığı ve prozodi değerlendirilmiştir. Sesli okuma akıcılığının belirlenmesi için araştırmacılar tarafından, okuma esnasında yapılan hatalar işaretlenmiş ve 60 saniyenin sonunda öğrencinin metnin neresinde olduğu tespit edilmiştir. Hatasızlığın belirlenmesi için 60 saniye içinde doğru okunan kelimelerin yüzdesi hesaplanmıştır. Doğru okunan kelime sayısı okunan toplam kelime sayısına bölünmüştür. Otomatiklik ise 60 saniyelik sesli okuma sırasında doğru okunan kelime sayısı olarak belirlenmiştir. Anlatma akıcılığı da bir dakika içerisinde ölçülmüştür. 60 saniyelik okumanın ardından öğrenciden ne okuduğunu anlatması istenmiştir. Prozodi ise rubrik kullanılarak sesli okumanın prozodik niteliğinin hesaplanmasıyla ölçülmüştür. Araştırma sonucunda sessiz okuma akıcılığı, sesli okuma akıcılığı ve anlatma akıcılığı birbiriyle ilişkili bulunmuştur. Sessiz okuma akıcılığı, sesli okuma akıcılığı ve anlatma akıcılığının, okuduğunu anlamadaki toplam varyansın yaklaşık %57'sini açıkladığı bulunmuştur. Sesli okuma akıcılığının ise okuduğunu

anlamanın en güçlü yordayıcısı olduğu belirlenmiştir.

Yıldız, Yıldırım, Ateş ve Çetinkaya (2009) tarafından yapılan çalışmada, ilköğretim 4. sınıf öğrencilerinin prozodik özelliklere göre sesli okuma akıcılıkları incelenmiştir. Çalışmaya 70 öğrenci katılmıştır. Öğrencilerden sınıf seviyesindeki bir parçayı okumaları istenmiş ve bu okumalar videoya kaydedilmiştir. Seçilen metin her bir öğrenciye 5 dakika boyunca okutulmuştur. Öğrencilerin okuma hataları belirlenmiş ve dakikada doğru okunan kelime sayısı tespit edilmiştir. Çok Boyutlu Akıcılık Ölçeği kullanılarak da prozodik özelliklere göre sesli okuma akıcılığı becerileri belirlenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin dakikada doğru okudukları kelime sayılarının 4. sınıf seviyesine yakın olduğu anlaşılmıştır. Bununla birlikte, öğrencilerin belirgin bir bölümünün (%40) prozodik okuma becerilerinde problem yaşadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca dakikada doğru okunan kelime sayısı ile prozodik okuma becerileri arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Akyol (2014) tarafından yapılan tez çalışmasında, Yapılandırılmış Akıcı Okuma Yöntemi'nin normal sınıflarda öğrenim gören ilkokul üçüncü sınıf öğrencilerinin akıcı okuma ile okuduğunu anlama becerileri üzerindeki etkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada yarı deneysel modellerden eşitlenmemiş ön test-son test kontrol gruplu desen kullanılmıştır. Deney grubunda 28, kontrol grubunda 30 olmak üzere toplam 58 öğrenci yer almıştır. Veri toplama sürecinde okuma hızının belirlenmesi için öğrencinin bir dakikada okuduğu toplam kelime sayısından toplam hata sayısı çıkarılarak bir dakikada doğru okunan kelime sayısı bulunmuştur. Öğrencilerin doğru okuma düzeylerini belirlemek için de doğru okunan kelime sayısı toplam kelime sayısına bölünerek 100 ile çarpılmıştır. Öğrencilerin okuma hızlarının ve anlama düzeylerinin istenen düzeyin çok altında olduğu tespit edilmiştir. Prozodik okuma düzeyini belirlemek için de bir prozodik okuma ölçeği kullanılmıştır. Araştırmada öğrencilerin hızlı okuma, doğru okuma, prozodik okuma ve anlama becerilerinin ön test ve son test ölçümleri video ortamına kaydedilmiş ve değerlendirme çalışmaları bu kayıtlar izlenerek yapılmıştır. Ön test ve son test ölçümlerinde öğrencilerin bir dakikada okudukları doğru kelime sayısı ile okunan doğru kelime sayısının yüzdesi hesaplanmıştır. Anlama becerilerinin ölçülmesinde ise basit ve derin anlamayı ölçmeyi amaçlayan açık uçlu sorular kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre yapılandırılmış okuma çalışmalarının öğrencilerin doğru okuma, prozodik okuma ve okuduğunu anlama becerilerini geliştirmede etkili bir yöntem olduğu ortaya çıkmıştır. Diğerlerine göre en belirgin

artışın ise okuma hızı ve doğru okumada olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Baştuğ (2012)'un tez çalışmasında, ilköğretim birinci kademe (2-5 arası sınıflar) öğrencilerinin akıcı okuma becerileri ile okuduğunu anlama ve yazma becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Ayrıca öğrencilerin akıcı okuma becerileri ve anlama becerileri cinsiyet, sınıf düzeyi, sosyoekonomik düzey ve metin türü değişkenleri açısından karşılaştırılmıştır. Araştırma, tarama modelinde yürütülmüştür. Araştırma sonucunda öğrencilerinin akıcı okuma becerileri (doğru okuma, okuma hızı ve prozodi) ile okuduğunu anlama ve yazma becerilerine ait başarılarının genel olarak düşük olduğu görülmüştür. Öğrencilerin akıcı okuma becerilerinin cinsiyete göre istatistiksel olarak farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Diğer taraftan sosyoekonomik düzeyi yüksek olan öğrencilerin bu becerilerdeki başarısı da yüksek çıkmıştır. Aynı şekilde öğrencilerin akıcı okuma becerilerinin (doğru okuma hariç) sınıf düzeyine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı tespit edilmiştir. Öğrencilerin doğru okuma becerilerinde ise ikinci sınıftan beşinci sınıfa kadar birbirine yakın değerlere ulaşılmıştır. Öğrencilerin akıcı okuma becerileri (doğru okuma, okuma hızı ve prozodi) ve okuduğunu anlama becerileri metin türüne göre karşılaştırılmıştır. Bu becerilerden sadece prozodi becerisinin hikâye edici ve bilgi verici metinler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaştığı bulunmuştur. Prozodi ortalamalarının, hikâye edici metinlerde daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Keskin (2012) tarafından yapılan tez çalışmasında eşli okuma, koro okuma ve yapılandırılmış okuma yöntemlerinin öğrencilerin akıcı okuma becerileri üzerindeki etkisinin araştırılması amaçlanmıştır. Araştırma yarı deneysel bir desende tasarlanmış, çalışmaya 39 dördüncü sınıf öğrencisi katılmıştır. Uygulamadan önce öğrencilerin okudukları doğru kelime sayısı ve doğru kelime yüzdesi hesaplanmıştır. Prozodik okumanın ölçülmesinde prozodik okuma ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre eşli okuma yönteminin doğru okuma ve okuma hızı üzerinde etkili olduğu ortaya çıkmıştır. Koro okumanın okuma hızı, doğru okuma ve prozodi becerileri üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yapılandırılmış okuma yönteminin de doğru okuma, okuma hızı ve prozodi üzerinde etkili olduğu tespit edilmiştir. Sonuçlara göre okuma hızını ve prozodiyi geliştirmede en etkili yöntemin yapılandırılmış okuma eğitimi olduğu ortaya çıkmıştır. Doğru okumayı geliştirmede ise en etkili yöntemin eşli okuma yöntemi olduğu belirlenmiştir. Ayrıca öğrencilerin okuma hızı, doğru okuma ve prozodi becerilerinin cinsiyete göre değişmediği bulunmuştur.

Gürbüz (2015) tez çalışmasında, Altı Dakika yönteminin ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma hatalarının giderilmesine, akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesine katkısını araştırmayı amaçlamıştır. Nitel bir çalışma olan araştırmaya altı ilkökul öğrencisi katılmıştır. Öğrencilere her sınıf seviyesinden birer metin okutulmuş, okumalarının her bir metin için birinci sınıf düzeyinde olduğuna karar verilmiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin akıcı okuma düzeylerinin endişe düzeyinden öğretimsel düzeye çıktığı bulunmuştur. Buna göre uygulanan yöntemin akıcı okuma becerileri üzerinde etkili olduğu ifade edilmiştir.

Kaman (2012) tarafından yapılan tez çalışmasında, öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmede akıcı okuma stratejilerinden tekrarlı okumanın etkisinin araştırılması amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu sosyoekonomik açıdan denk olan iki 3. sınıf şubesi oluşturmuştur. İki şubedeki öğrenci mevcudunun 32 olduğu bildirilmiştir. Okuma hataları bakımından uygulama öncesi yapılan değerlendirmelere göre kızların erkeklere oranla anlamlı derecede daha az okuma hatası yaptığı tespit edilmiştir. Kontrol grubunda ise böyle bir fark bulunamamıştır. Okutulan metinler, öyküleyici, bilgilendirici metinler ve şiirlerden oluşmuştur. Ayrıca uygulama öncesinde deney grubundaki 14 öğrencinin öğretim düzeyinde, ikisinin ise endişe düzeyinde olduğu tespit edilmiştir. Kontrol grubundaki öğrencilerin ise tamamının öğretim düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Deney grubuna 10 haftalık bir tekrarlı okuma eğitimi uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, uygulanan eğitimin deney grubundaki öğrencilerin okuma seviyelerini ve okuduklarını anlamalarını geliştirdiği, okuma sırasında yapılan hataların azalmasını sağladığı görülmüştür. Tekrarlı okuma stratejisinin öğretim düzeyindeki öğrenciler üzerinde endişe düzeyindekilere göre daha etkili olduğu görülmüştür. Tekrarlı okuma stratejisinin kız öğrencilerde erkeklere göre daha etkili olduğu bulunmuştur.

Seçkin (2012)'in tez çalışmasında, okuma güçlüğüne sahip olan ve olmayan ilkökul üçüncü sınıf öğrencilerinin akıcı okumanın boyutları olan okuma hızı, doğru okuma ve prozodi becerileri bakımından karşılaştırılması amaç edinilmiştir. Tarama modelinin kullanıldığı araştırmaya 52 öğrenci katılmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre okuma güçlüğüne sahip olan katılımcıların okuma hızları, doğru okuma oranı ve prozodi becerileri okuma güçlüğü olmayan katılımcılarınkinden daha düşük çıkmıştır.

Pircioğlu (2016) tarafından yapılan tez çalışmasında, günlük hayatlarında

Türkçeden başka bir dil konuşan ve standart Türkçeyi okulda öğrenen öğrencilerin okuma sırasında sergiledikleri okuma hatalarının azaltılması ve okuduğunu anlama düzeylerinin tekrarlı okuma yöntemiyle artırılması hedeflenmiştir. Yarı deneysel desende yürütülen çalışmaya beş 4. sınıf öğrencisi katılmıştır. Çalışmada ulaşılan sonuçlara göre öğrencilerin sesli okuma hatalarının düzeltilmesinde ve okuduğunu anlama düzeylerinin artırılmasında tekrarlı okuma yönteminin faydalı olduğu anlaşılmıştır. Uygulamadan önce okuma bakımından endişe seviyesinde olan iki öğrencinin okuma düzeyleri öğretim seviyesine çıkarılmıştır. Öğretim seviyesindeki bir öğrencinin okuma seviyesi ise serbest düzeye çıkarılmıştır. Öğretim düzeyinde bulunan iki öğrencinin ise buldukları düzey değişmemiştir.

Ceylan (2016) tez çalışmasında, okumada başarısız olan öğrencilerin iki farklı metin türündeki akıcı okuma durumları değerlendirilmiştir. Araştırmaya, ilkokul 4. sınıfta okuyan 56 öğrenci katılmıştır. Çalışma kapsamında öğrencilerin doğru okuma oranları, okuma hızları ve prozodik okuma beceri düzeyleri tespit edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre öğrenciler, bilgilendirici metinde daha fazla hata yapmışlardır. Bilgilendirici metin, öykü metnine göre daha hızlı okunmuştur. Öğrencilerin elde ettiği doğru okuma oranları ise metin türüne göre farklılık göstermemiştir. Okuma sırasında en fazla yapılan okuma hatası türü ise okunan sözcüğü bir başka sözcüğe benzetme olarak ifade edilmiştir. Katılımcılar bilgilendirici metin için daha yüksek ifade ve ses yüksekliği puanı elde etmişlerdir. Öykü metni ise bilgilendirici metne göre daha uygun bir hız ile okunmuştur.

Bilge (2015) tarafından yapılan tez çalışmasında, ortaokul öğrencilerinin akıcı okuma düzeylerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bunun yanında öğrencilerin akıcı okuma düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre karşılaştırılması da amaç edinilmiştir. Araştırma, betimsel ve ilişkisel tarama modelinde yürütülmüştür. Çalışmaya iki okulda okuyan toplam 157 öğrenci katılmıştır. Okutulan metinler üzerinden öğrencilerin doğru okuma yüzdeliğine göre dağılımları şu şekilde belirlenmiştir: %7'si bağımsız düzeyde, %57,3'ü eğitimsel düzeyde ve %35,7'si endişe düzeyindedir. Araştırma sonucunda cinsiyet değişkeni ile doğru okuma yüzdesi ve okuma hatası arasında anlamlı ilişki olduğu ortaya çıkmıştır. Okuma yüzdeliğinde kız öğrencilerin erkeklerden daha iyi okudukları sonucuna ulaşılmıştır. Sınıf düzeyi ile okunan toplam kelime sayısı ve okuma hızı arasında anlamlı fark bulunmuştur. Akıcı okumanın boyutları ile Türkçe dersi akademik başarısı arasında anlamlı ilişki tespit edilmiştir. Baba eğitim düzeyi ile

akıcı okuma boyutları arasında da anlamlı ilişki saptanmıştır. Anne eğitim düzeyi ile akıcı okuma boyutları arasında ise anlamlı ilişki bulunamamıştır. Gelir düzeyinin sadece doğru okuma yüzdesinde anlamlı farka sebep olduğu tespit edilmiştir. Bir yılda okunan kitap sayısı sadece okuma hızında anlamlı farka sebep olmuştur. Okuma hızı iyi olan öğrencilerin doğru okuma yüzdelerinin de daha iyi olduğu anlaşılmıştır. Okuma hızı ile yapılan toplam hata sayısı arasında ise negatif bir ilişki tespit edilmiştir.

2.3.2. Konuyla İlgili Yurtdışında Yapılan Çalışmalar

Bigozzi ve diğerleri (2017) tarafından yapılan çalışmada, akıcı okuma ile okul çıktıları arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmaya 4-9. sınıf arasında eğitim gören 489 öğrenci katılmıştır. Dolayısıyla örnekleme hem ilkokul hem ortaokul hem de ortaöğretim seviyesinden öğrenciler yer almıştır. Katılımcıların okuma akıcılıkları ve okuduklarını anlama düzeyleri standart bir okuma başarı testi ile ölçülmüştür. Ayrıca her bir katılımcının yılsonu akademik başarı puanları elde edilmiştir. Ulaşılan sonuçlara göre okuma ve yazmaya dayalı bütün derslerde okuma akıcılığı, okul başarısını yordamaktadır. Bu alandaki en önemli yordayıcı ise okuma hızı olarak tespit edilmiştir. Okul düzeyinin ise okuma akıcılığı ile okul başarısı arasında aracılık etmediği ortaya çıkmıştır. Bunun yanında zahmetsiz ve otomatik okumanın üst kademelerde önemini koruduğu ifade edilmiştir.

Huang ve diğerleri (2008)'nin çalışmalarında, okuma akıcılığını artırmak için iki 2. sınıf öğrencisiyle 10 hafta boyunca çalışılmıştır. Çalışmada, tekrarlı okumaya dayalı bir destek yöntemi kullanılmıştır. İki lise öğrencisi akıcı okuma konusunda öğretmen olmaları için eğitilmiştir. Buna ek olarak geceleyin öğretmenlik sürecini tekrar etmek için bir ebeveyn ve daha büyük biri eğitilmiştir. Uygulamanın etkililiği, öğretmen iletişimi ve gözlemlerle takip edilmiştir. Uygulamadan önce katılımcıların okuma seviyeleri Flynt-Cooter Okuma Envanteri ve dakikada doğru okunan kelime sayısı kullanılarak belirlenmiştir. Ayrıca her sınıf seviyesinde en yüksek sıklıkta kullanılan 100 kelime, ilerleme ölçütü olarak kabul edilmiştir. Her hafta 30 dakikalık 6 ders, kelimeyi görünce tanıma, akıcılıkta ve anlamada artış sağlamıştır. Her iki öğrencinin de dakikada doğru okunan kelime sayısında belirgin ilerleme kaydettiği bulunmuştur.

Hunley ve diğerleri (2013), ortaokul öğrencilerinin sesli okuma akıcılığı ile eyalet çapında uygulanan bir başarı testinde elde edilen puan arasındaki ilişkinin incelenmesini amaçlamışlardır. Çalışmaya 75 yedinci sınıf öğrencisi katılmıştır. Çalışma

için okunabilirliği ölçülmüş, sınıf seviyesinde metinler kullanılmıştır. Öğrenciler üç ayrı metni birer dakika okumuşlar ve doğru okunan toplam kelime sayısı sesli okuma sonucu olarak alınmıştır. Üç sesli okumanın ortalaması okuma akıcılığı hızı olarak kabul edilmiştir. Ulaşılan sonuçlar, sesli okuma akıcılığının başarı testindeki varyansın %52'sini açıkladığını ortaya koymuştur. Sınıf seviyesinde ve üzerinde okuyan 27 öğrenci başarı testinde yetkinlik düzeyinde ya da daha iyi sonuç elde etmiştir. 100 kelime ve daha fazla okuyan 58 öğrencinin %88'inin başarı testinde yetkinlik veya daha iyi düzeyde başarı elde ettiği tespit edilmiştir. 100 kelimenin altında okuyan öğrencilerin %12'sinin yetkinlik düzeyinde veya daha iyi bir başarı elde ettiği belirlenmiştir. Sesli okuma akıcılığı ile başarı testindeki performans arasında .76'lık bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Paige ve diğerleri (2015) tarafından yapılan çalışmada, metin türüne göre akıcı okuma düzeyinin değişip değişmediğine bakılmıştır. Aynı zamanda bu değişikliklerin bir okuyucunun iyi ya da zayıf okur olmasına göre derecesinin ne olduğu da araştırılmıştır. Çalışmaya, 108 dokuzuncu sınıf öğrencisi katılmıştır. Çalışmada kullanılacak 9. sınıf seviyesindeki metinler, öğretmenler tarafından bir bilgilendirici bir de öyküleyici olmak üzere belirlenmiştir. Hız ve doğru okuma değişkenlerinin ölçümü için güvenilir veri elde etmek amacıyla her bir parçanın kaydı araştırmacılar tarafından bağımsız biçimde değerlendirilmiştir. Çalışma sonunda bilgilendirici metinlerin daha zayıf okunduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca okuyucular iyi ve zayıf okuyucu diye bölümlendiğinde ikisi arasında büyük farklar bulunmuştur. Bütün değişkenlerde zayıf ve iyi okuyucular arasında metin türüne göre farklılıklar meydana gelmiştir. Doğru okuma boyutunda, zayıf okuyucuların her iki metin türünde de zorlandıkları tespit edilmiştir. İyi okuyucuların ise bilgilendirici metinlerde daha az zorlandıkları anlaşılmıştır. Bilgilendirici metin okumada zayıf okuyucular için hız ve otomatiklik düşük düzeyde gerçekleşmiştir. Metin türlerine göre doğru okuma boyutunda istatistiksel açıdan anlamlı fark meydana gelmemiştir. Bununla birlikte bilgilendirici metinler okunurken öğrencilerin hızlarının belirgin biçimde azaldığı ifade edilmiştir. İyi okuyucular arasında, metin türüne göre hız ya da hatasızlık boyutunda anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir. Yapılan hata boyutunda ise bilgilendirici metinleri okurken iyi okuyucuların anlamlı derecede daha az hata yaptıkları saptamıştır. Zayıf okuyucuların öyküleyici metinleri bilgilendirici metinlerden anlamlı derecede daha hızlı okudukları tespit edilmiştir. Hatasızlık boyutunda da öyküleyici metinler bilgilendirici metinlerden

daha iyi okunmuştur. Zayıf okuyucu grubunda metin türüyle ilgili doğru okuma boyutunda istatistiksel açıdan anlamlı bir fark tespit edilememiştir. Hata, hız ve hatasızlık boyutunda, öyküleyici metinler okunurken iyi ve zayıf okuyucular arasında anlamlı biçimde büyük farklar meydana gelmiştir. Bilgilendirici metinler için de aynı şekilde büyük farklar ortaya çıkmıştır.

Hofstadter-Duke ve Daly (2011) yaptıkları çalışmada, yeterince akıcı okuyamayan birinci sınıf öğrencilerinin sesli okuma akıcılığı üzerinde akran aracılığıyla eğitimin etkisini bulmayı amaçlamışlardır. Çalışma kapsamında, sınıf seviyesinden yaklaşık 50 kelime daha az okuyan bir öğrenciye yardım edilmesi amaç edinilmiştir. Sınıftan üç öğrenci eğitmen olmaları için öğretmen tarafından seçilmişlerdir. Akıcılığın belirlenmesi için, üç dakikada doğru seslendirilen kelime sayısı esas alınmıştır. Uygulama sonucunda öğrencinin performansı artmış, dakikada okuduğu kelime sayısında artış gözlenmiş ve öğrencinin okuma hataları azalmıştır. Ayrıca öğrencinin öğretmeni de yöntemin öğrenci üzerinde olumlu etki bıraktığını belirtmiştir. Yöntemin uygulanmasının kolay olduğunu, kısa zamanda istenen etkiyi ürettiğini bildirmiştir.

Rasinski ve diğerleri (2005) tarafından yapılan çalışmada, 9. sınıftaki öğrencilerin akıcı okuma düzeyiyle akıcı okuma-anlama ilişkisine bakılmıştır. Araştırmaya 303 lise öğrencisi katılmıştır. Öğrencilere, 9. sınıf seviyesindeki bir metin birer dakika okutulmuştur. Öğrencilerin kelime tanıma düzeyleri, doğru okunan kelime yüzdesinin ölçülmesiyle hesaplanmıştır. Okuma akıcılığı da zaman dilimi içerisinde doğru okunan kelime sayısı olarak tespit edilmiştir. Ayrıca eyalet çapında yapılan mezuniyet sınavındaki performans puanları belirlenmiştir. Bahsi geçen sınav, her bir parçanın sonunda anlama soruları olan, sessiz okumaya dayalı sorulardan oluşmaktadır. Araştırma sonunda, öğrencilerin ortalamasının yılsonunda doğru okuma açısından oldukça iyi seviyede olduğu anlaşılmıştır (%97,4). Bunun yanında, lise seviyesinde elde edilen sonuçların karşılaştırılacağı okuma hızı normları olmadığı için 8. sınıf normları esas alınmıştır. Öğrencilerin bütün hâlinde, akıcı okumada sınıf seviyesine ulaşamadıkları ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin %61'inin %25 ve altında bir yüzdeler diliminde okudukları bulunmuştur. Akıcılık ve anlama arasında ise orta düzeyde bir ilişki meydana gelmiştir. Anlama düzeyinin de sınıf seviyesinin altında olduğu tespit edilmiştir. Akıcılığın lisede, özellikle zayıf okuyucular arasında, hesaba katılması gereken bir etmen olduğu vurgulanmıştır.

Klauda ve Guthrie (2008) tarafından yapılan çalışmada, okuduğunu anlama ile

akıcı okumanın bağımsız kelime, cümle ünitesi ve bütün metin seviyeleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmaya okuma becerisi açısından heterojen olan 278 beşinci sınıf öğrencisi katılmıştır. Öğrencilerin kelime tanıma düzeyleri, öğrencilerin bir liste içindeki bağımsız kelimeleri ne kadar hızlı ve doğru biçimde tanıyabildiklerine bakılarak tespit edilmiştir. Cümle düzeyinde akıcı okuma seviyesini belirlemek için standart bir akıcı okuma testi kullanılmıştır. Cümle düzeyindeki akıcılıkta cümle ve ifade ünitelerindeki bölümlenmenin doğruluğu ve hızı esas alınmıştır. Metin düzeyinde akıcılığı belirlemek için bilgilendirici veya öyküleyici metnin sesli biçimde ne derecede etkileyici okunduğuna bakılmıştır. Sesli okuma akıcılığı, beş boyut altında değerlendirmeye alınmıştır. Bu boyutlar, parçada etkililik, ifade bölümlenme, hız, pürüzsüzlük ve ifade etkililiği olarak belirtilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre metnin akıcı okunmasındaki alt boyutların birlikte, okuduğunu anlamadaki varyansın %75'ini açıkladığı bulunmuştur. Okuduğunu anlamada yüksek performans gösteren öğrencilerin bağımsız kelimelerin hızlı tanınmasında yüksek performans gösterdikleri tespit edilmiştir. Bu öğrenciler, sesli ve sessiz okuma sırasında ifadeleri ve cümleleri uygun ünitelere bölmede de iyi performans sergilemişlerdir. Öğrencilerin ayrıca bilgilendirici ve öyküleyici metinlerin sesli okunması sırasında, devamlı ve uygun ifade ile okumada da yüksek performans gösterdikleri bulunmuştur. Otomatikliğin kelime tanıma üzerinde ve cümle işleme süreci üzerinde etkisi olduğu bulunmuştur. Ayrıca araştırma bulgularının otomatiklik teorisiyle uyum gösterdiği de bildirilmiştir. Buna göre hızlı ve doğru kelime tanımanın anlama için gerekli bilişsel kaynakları serbest bıraktığı bildirilmiştir.

Tindal, Nese ve Alonzo (2009), 3 ve 8. sınıflar arasındaki öğrencilerin güz, kış ve ilkbahar dönemlerindeki metin okuma akıcılığını basit Program Temelli Ölçme (easyCBM) sonuçlarına bakarak değerlendirmişlerdir. Öğrencilerin özellikleri, okuma gelişimindeki etkisine bakılmak üzere analiz edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre erkek olmanın ve dezavantajlı ekonomik seviyeye sahip olmanın akıcı okuma üzerinde olumsuz etkiye sahip olduğu ortaya çıkmıştır. 5. sınıfta dakikada ortalama 161 kelime okunmuştur. 6. sınıfta da dakikada ortalama 161 kelime okunmuştur. 7. sınıfta dakikada ortalama 168 kelime okunmuştur. 8. sınıfta ise dakikada ortalama 185 kelime okunmuştur. Ayrıca okuma gelişiminin öğrenci özelliklerinden etkilendiği ifade edilmiştir.

Adkins (2013) tarafından yapılan çalışmada, akıcı okumadaki cinsiyet ve

sosyoekonomik durum değişkenlerinin okuduğunu anlamayı yordama düzeyi ve okuduğunu anlamayla mevcut ilişkisi araştırılmıştır. Araştırmaya 2-5. sınıfa devam eden 834 öğrenci katılmıştır. Araştırmada sesli okuma verisi elde etmek üzere, 1-6. sınıflarda metnin sesli okunmasında hızı ve doğruluğu ölçen standartlaştırılmış bir test olan DIBELS ORF (Dynamic Indicator of Basic Early Literacy Skills Oral Reading Fluency) kullanılmıştır. Metinler öğrencilere güz (fall), kış (winter) ve bahar (spring) dönemlerinde okutulmuştur. Öğrencilerden metinleri bir dakika boyunca sesli okumaları istenmiştir. Daha sonra dakikada doğru okunan kelime sayısı hesaplanmıştır. Metinler okutulduktan sonra, üç metnin ortalaması alınmıştır. Araştırma sonucunda, bahar dönemindeki sesli okuma akıcılığı ile okuduğunu anlama arasında bütün sınıflarda orta düzeyden geniş düzeye kadar anlamlı bir ilişki meydana gelmiştir. Bununla birlikte güz döneminde sesli okuma akıcılığı ile okuduğunu anlama arasındaki ilişki genel olarak zayıf düzeyde gerçekleşmiştir. Bahar dönemindeki okuma akıcılığının güz dönemindekinden daha iyi olduğu dile getirilmiştir.

Wang'eri ve Mugambi (2014), Kenya'daki bir şehirde yaşayan öğrencilerin yaşadıkları çevre ve okulları ile okuma akıcılıkları arasındaki ilişkiyi ortaya konmayı amaçlamışlardır. Çalışmaya üç öğrenci katılmıştır. Öğrencilerin ailelerinin büyüklüğüne, ailede okula giden çocuk sayısına, ailede ev ödevlerine destek olup olunmamasına, çocuklara öykü okunmasının sıklığına, ailede Svahili ve İngiliz dillerinden hangisinin konuşulduğuna bakılmıştır. Araştırma sonunda, İngilizcede bir dakikada okunan en fazla kelimenin 171, ortalama kelimenin 69, en az okunan kelimenin ise 0 olduğu ortaya konmuştur. Svahili dilinde ise dakikada okunan en fazla kelime sayısı 118, ortalama kelime sayısı 61 ve en az okunan kelime sayısı 0 olarak ortaya çıkmıştır. Özel okullardaki öğrencilerin, kamu okullarındaki akranlarından daha fazla kitaba erişebildikleri anlaşılmıştır. Özel okullardaki öğrencilerin kamu okullarındakilere göre daha akıcı okudukları tespit edilmiştir. Cinsiyet açısından kızların erkeklerden daha akıcı okudukları saptanmıştır.

Yovanoff, Duesbery, Alonzo ve Tindal (2005) tarafından yapılan çalışmada, kelime bilgisi ve akıcı okuma ile okuduğunu anlama arasındaki ilişki incelenmiştir. 4-8. sınıflar arasındaki öğrencilere sınıf seviyesine uygun metinler okutulurken geliştirilen model test edilmiştir. Çalışmaya 4764 öğrenci katılmıştır. Sesli okuma akıcılığının ölçülmesi için sınıf seviyelerine uygun metinler birer dakika sesli biçimde okutulmuştur. Metinlerin okunabilirliği, sözcüksel yapıya bakılarak ve bilgisayar programı aracılığıyla

ölçülmüştür. Her bir metin 250 kelimedenden oluşmuştur. Metinlerin zorluğunun sınıf seviyesine göre artırıldığı ifade edilmiştir. Yapısal eşitlik modelinden elde edilen sonuçlar, modelin sınıf seviyeleri arasında değişiklik göstermediğini ortaya koymuştur. Kelime bilgisinin sınıf seviyesine bakılmaksızın okuduğunu anlama üzerinde belirgin bir etkisinin olduğu tespit edilmiştir. Belirleyici olmamakla birlikte akıcılığın etkisinin sınıf seviyesine göre, özellikle son sınıflarda farklılaştığı ortaya çıkmıştır. Akıcılığın okuduğunu anlama için 4. sınıflarda 5-8. sınıflardakinden daha önemli olduğu ifade edilmiştir.

Barth, Tolar, Fletcher ve Francis (2014)'in yaptıkları çalışmada, öğrenci ve metin özelliklerinin ortaokul öğrencilerinin sesli okuma akıcılığı üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Çalışmaya 1794 öğrenci katılmıştır. Bu öğrencilerin 704'ü zayıf okuyuculardan, 1028'i ise gelişmekte olan okurlardan oluşmaktadır. Akıcı okumanın belirlenmesinde, dakikada doğru okunan kelime sayısına bakılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre dakikada doğru okunan kelime sayısının sınıf seviyesi yükseldikçe arttığı bulunmuştur. Bu artışın ortalama 20 kelime olduğu tespit edilmiştir. Gelişmekte olan öğrencilerin zayıf okuyuculara göre dakikada 34 kelime daha fazla doğru okudukları anlaşılmıştır. Kızlar erkeklerden 11 kelime daha fazla okumuşlardır. 7 ve 8. sınıftaki öğrenciler 6. sınıftakilerden 16 kelime daha fazla okumuşlardır. Öğrenci özelliklerinin sesli okuma akıcılığındaki ortalama varyansın %80'ini açıkladığı tespit edilmiştir. Genel olarak üst sınıflardaki öğrencilerin alt sınıflardakilerden daha hızlı okudukları bulunmuştur. Kızların da erkeklerden daha hızlı okudukları belirlenmiştir. Bunların yanında, öğrencilerin daha zor, daha az öyküleyici olan ve daha uzun metinleri daha yavaş okudukları ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte metin zorlaştıkça üst sınıflardaki öğrencilerin alt sınıflardakilerden daha fazla yavaşladıkları ortaya çıkmıştır. Kızların erkeklerden daha fazla yavaşladıkları anlaşılmıştır. Tipik öğrencilerin de zayıf okuyuculardan daha fazla yavaşladıkları tespit edilmiştir. Kelimeyi görünce tanıma ve kelime bilgisi ile karşılaştırıldığında sınıf ve cinsiyet değişkenlerinin sesli okuma akıcılığı üzerindeki etkisinin daha az olduğu ifade edilmiştir. Genel olarak metin özelliklerinin sesli okuma akıcılığındaki varyansın yaklaşık %55'ini açıkladığı belirtilmiştir. Ortaokul öğrencileri üzerinde metin etkisinin ilkokuldakilere göre daha fazla olduğu zikredilmiştir.

Jones (2009) tarafından yapılan tez çalışmasında, eyalet çapında uygulanan bir başarı testi ile öğrencinin ilerideki okuma performansı üzerinde yordayıcı bir güç olan

süreç temelli değerlendirme için geçerli ve güvenilir veri elde edilmesi amaçlanmıştır. Geliştirilen Response to Intervention modeli, bir ortaokuldaki bütün öğrenciler üzerinde uygulanmıştır. Sesli okuma akıcılığı belirlenirken ise sınıfların kalabalık olduğu ifade edilerek sınıflarda örneklem alma yoluna gidilmiştir. Çalışmaya 6, 7 ve 8. sınıflar katılmıştır. Çalışmada Oral Reading Fluency (Sesli Okuma Akıcılığı) değerlendirmesi kullanılmıştır. Akıcı okuma düzeyi dakikada doğru okunan kelime sayısına bakılarak belirlenmiştir. Dakikada 100 kelimenin altında doğru kelime okuyan öğrenciler riskli öğrenciler olarak belirlenmiştir. Çalışma sonunda öğrencilerin sesli okuma akıcılığı düzeyleri ile başarı testi arasında bütün sınıf düzeylerinde güçlü bir ilişki olduğu bulunmuştur. Aynı zamanda ORF (Sesli Okuma Akıcılığı)'nin bir sonraki yılın başarı testinin güçlü bir yordayıcısı olduğu ifade edilmiştir.

Moyer (2012) tez çalışmasında, La Berge ve Samuels (1974)'in Otomatiklik Teorisi'ni derinlemesine analiz etmenin yanı sıra tekrarlı okuma yönteminin kullanılabilirliğini araştırmayı amaçlamıştır. Çalışma, ortaokul 8. sınıf öğrencileri ile yürütülmüştür. Tekrarlı okuma yönteminin kullanılmasının normal eğitim alan öğrencilerle özel eğitim alan öğrenciler arasındaki akıcı okuma farklılığına etkisinin araştırılması da amaçlar arasında sayılmıştır. Aynı zamanda sesli okuma akıcılığı ile okuduğunu anlama arasındaki ilişkinin araştırılması da amaç edinilmiştir. Müdahale öncesi ve sonrası testler karşılaştırıldığında özel eğitim alan ve normal eğitim alan öğrencilerin akıcı okuma sonuçları arasında anlamlı fark bulunamamıştır. Prozodi sonuçlarına bakıldığında ise her iki grup da müdahale öncesi test sonuçlarına göre anlamlı derecede ilerleme kaydetmişlerdir. Eğitim sonrasında her iki gruptaki öğrencilerin de okuduğunu anlamada anlamlı derecede ilerleme sağladığı tespit edilmiştir.

Swan (2014) tarafından yapılan tez çalışmasında, akran destekli eğitimin, özellikle de akran destekli öğrenme stratejisinin okuma güçlüğü çeken ortaokul öğrencileri üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Çalışmaya yedinci sınıfta okuyan 7 öğrenci katılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre akran destekli öğrenme stratejisi, okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin akıcı okuma ve anlama becerileri üzerinde önemli derecede artışa sebep olmamıştır. Bununla birlikte iki öğrencinin akıcı okuma düzeyinde ilerleme olduğu görülmüştür.

Yurt içinde ve yurt dışında yapılan çalışmalara bakıldığında genel olarak akıcı okuma-anlama ilişkisi ve akıcı okumayı geliştirme yöntemleri üzerine odaklanıldığı

görülmektedir. Yurt içindeki tarama çalışmalarının örneklemelerinin yurt dışındakilerinkilere göre daha küçük kaldığı gözlenmektedir. Yurt içinde yapılan çok sınırlı çalışmanın akıcı okumanın farklı metin türlerindeki durumuna odaklandığı görülmektedir. Yurt dışında yapılmış çalışmalarda ise akıcı okumanın farklı metin türlerinde ne durumda olduğunun ortaya konması amaçlandığı gibi bu tarz çalışmaların artırılması gerektiği de kimi çalışmalarda zikredilmiştir. Yurt içinde ve yurt dışında yapılmış çalışmaların hiçbirinde okumanın duyuşsal boyutunu yansıtan okuma tutumu ve okur öz yeterliği ile akıcı okumanın ilişkilendirilmediği göze çarpan başka bir durumdur. Yurt içinde çok sınırlı sayıdaki çalışmanın ortaokul seviyesine odaklandığı, karşılaşılan başka bir durumdur. Yurt dışında yapılmış çalışmalarda ise bu oran çok daha fazladır. Yurt içindeki ortaokullarda yapılan çalışmalardan yalnız birinde bütün sınıf düzeylerinin ele alındığı görülmektedir. Yurt dışında ise geniş örneklemelerle ve bütün sınıf seviyelerini içine alan çalışmalar yurt içindekilerden çok daha fazladır. Hatta yurt dışındaki kimi çalışmalarda örnekleme hem ilkökul hem de ortaokul düzeyinde öğrencilerin alındığı görülmektedir. Örneğin Bigozzi ve diğerleri (2017) tarafından yapılan çalışmada örnekleme hem ilkökul hem ortaokul hem de ortaöğretim seviyesinden öğrenciler alınmıştır. Bunun yanında yurt içinde çok az çalışmada ortaokul seviyesinin üzerine çıkıldığı anlaşılmaktadır. Yurt içinde ve yurt dışında yapılmış hiçbir çalışmada akıcı okuma ile sosyal medya kullanımı arasındaki ilişkinin incelenmediği görülmektedir. Yurt içindeki yalnız bir çalışmada akıcı okuma ile okunan kitap sayısı arasındaki ilişkiye bakılmıştır. Yurt dışında ise bu ilişkiyi de inceleyen bir çalışmaya rastlanmamıştır. Son olarak yurt içinde yapılan bazı çalışmalarda akademik başarı ile akıcı okuma becerileri arasındaki ilişkinin incelendiği gözlenmektedir. Bununla birlikte yurt içindeki hiçbir çalışmanın ülke çapında yapılan liselere giriş sınavı başarısında öğrencinin devam ettiği okulun bulunduğu başarı sırası ile öğrencinin akıcı okuma becerileri arasındaki ilişkiyi incelemeyeceği görülmektedir.

BÖLÜM III

3. YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmada izlenen yöntem/desen/model, araştırmanın evren ve örnekleme/araştırma grubu, veri toplama araçları, uygulama/işlem sürecinin detayları ve toplanan verilerin nasıl analiz edildiği açıklanacaktır.

3.1. ARAŞTIRMA MODELİ

Ortaokul öğrencilerinin akıcı okuma becerilerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesinin amaçlandığı bu çalışma, nicel araştırma desenlerinden tarama modelinde tasarlanmıştır. Bir konuya ya da olaya ilişkin katılımcıların görüşlerinin ya da ilgi, beceri, yetenek, tutum, vb. özelliklerinin belirlendiği; genellikle diğer araştırmalara göre daha büyük örneklem üzerinde yapılan araştırmalara tarama araştırmaları denir (Büyüköztürk, 2015: 177). Bu çalışmada betimsel ve ilişkisel tarama desenleri kullanılmıştır. Betimsel araştırmalar temelde “nedir” ve “ne idi”yi bulma amacındadır (Balcı, 2015: 226). Betimsel araştırmalar, verilen bir durumu olabildiğince tam ve dikkatli bir şekilde tanımlar (Balcı, 2015: 22). Korelasyonel (ilişkisel) araştırma ise iki ya da daha çok değişken arasındaki ilişkinin herhangi bir şekilde bu değişkenlere müdahale edilmeden incelendiği araştırmalardır (Büyüköztürk, 2015:184).

3.2. ARAŞTIRMANIN EVREN VE ÖRNEKLEMİ

Ortaokul öğrencileri ile yürütülen bu araştırmanın çalışma evrenini 2016-2017 eğitim-öğretim yılı güz yarısında Yozgat ilinde 5, 6, 7 ve 8. sınıfta eğitim gören ortaokul öğrencileri oluşturmaktadır. Tarama modelinde yürütülen çalışmada bütün evrene ulaşılması mümkün olmadığı için örnekleme başvurulmuştur. Yozgat ilinde bulunan dört devlet okulu tesadüfi örnekleme yöntemi ile seçilmiştir. Eğer okullardaki sınıf seviyelerinde birden fazla şube bulunuyorsa bu şubeler arasından yine tesadüfi örnekleme yoluyla birer şube seçilmiştir. Örneklem büyüklüğünü belirlerken evrendeki öğrenci sayısı ve standart sapma dikkate alınmıştır. Buna göre %5 standart sapma ile örneklem büyüklüğünün yeterli olduğu söylenebilir (Balcı, 2015). Örneklemdeki öğrencilerin demografik özellikleri aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 3.2.1. Örneklemdeki Öğrencilerin Demografik Özellikleri

Bağımsız Değişkenler		N	%	Bağımsız Değişkenler		N	%
Cinsiyet	Kız	170	50	Okul TEOG Başarısına Göre Sıralama	Başarılı	102	30
	Erkek	170	50		Orta	158	46,5
Sınıf	5	90	26,5	Öğrencilerin Ders Başarısı Puan Aralıkları	Başarısız	80	23,5
	6	70	20,6		0-44	6	1,8
	7	98	28,8		45-54	35	10,3
	8	82	24,1		55-69	72	21,2
Baba Eğitimi Durumu	İlkokul	133	39,1	Anne Eğitim Durumu	70-84	104	30,6
	Ortaokul	67	19,7		85-100	123	36,2
	Lise	99	29,1		İlkokul	197	57,9
	Lisans	41	12,1		Ortaokul	73	21,5
Sosyal Medya Hesabına Sahip Olma	Evet	149	43,8	Bir Yılda Okunan Kitap Sayısı	Lise	40	11,8
	Hayır	191	56,2		Lisans	30	8,8
Ailenin Sosyoekonomik Durumu	Alt	119	35,0		1-5	50	14,7
	Orta	176	51,8		6-10	79	23,2
	Üst	45	13,2	11-20	87	25,6	
				20+	124	36,5	

Örneklemdeki öğrencilerin 170'inin (% 50) kız, 170'inin (% 50) erkek olduğu görülmektedir. Öğrencilerin 90 (%26,5)'i 5. sınıfa, 70 (%20,6)'i 6. sınıfa, 98 (%28,8)'i 7. sınıfa ve 82 (%24,1)'si 8. Sınıfa devam etmektedir. Örneklemde yer alan öğrencilerin 133 (%39,1)'ünün babasının ilkökul mezunu, 67 (%19,7)'sinin babasının ortaokul mezunu, 99 (%29,1)'unun babasının lise mezunu ve 41 (%12,1)'inin babasının lisans mezunu olduğu gözlenmektedir. Katılımcı öğrencilerin 197 (%57,9)'sinin annesinin ilkökul mezunu, 73 (%21,5)'ünün annesinin ortaokul mezunu, 40 (%11,8)'inin annesinin lise mezunu ve 30 (%8,8)'unun annesinin lisans mezunu olduğu görülmektedir. Katılımcıların 119 (%35,0)'ünün ailesi alt sosyoekonomik grupta, 176 (%51,8)'sının ailesi orta sosyoekonomik grupta ve 45 (%13,2)'inin ailesi üst sosyoekonomik grupta yer almaktadır. Örneklemdeki öğrencilerden 149 (%43,8)'u sosyal medya hesabına sahiptir, 191 (%56,2)'i ise sosyal medya hesabına sahip değildir. Katılımcıların 6 (%1,8)'sının Türkçe dersi başarı puanının 0-44 aralığında, 35 (%10,3)'inin Türkçe dersi başarı puanının 45-54 aralığında, 72 (%21,2)'sinin Türkçe dersi başarı puanının 55-69 aralığında, 104 (%30,6)'ünün Türkçe dersi başarı puanının 70-84 aralığında ve 123 (%36,2)'ünün Türkçe dersi başarı puanının 85-100 aralığında olduğu görülmektedir. Örneklemdeki öğrencilerden 50 (%14,7)'si yılda 1-5 kitap, 79 (%23,2)'u 6-10 kitap, 87 (%25,6)'si 11-20 kitap ve 124 (%36,5)'ü 20 kitaptan fazla okumaktadırlar. Katılımcıların 149 (%43,8)'unun sosyal medya hesabına sahip olduğu, 191 (%56,2)'inin ise sosyal medya hesabına sahip olmadığı görülmektedir. Örneklemdeki öğrencilerin 102 (%30)'si TEOG (Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş) sınavında başarılı bir okuldan, 158 (%46,5)'i orta başarıda bir okuldan ve 80 (%23,5)'i düşük başarılı bir okuldan gelmektedir.

3.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Bu araştırmada, örneklemdeki öğrencilerden veri elde etmek amacıyla kişisel

bilgi formu, okur özyeterlik ölçeği, okumaya yönelik tutum ölçeği, prozodik okuma ölçeği ve okuma metinleri kullanılmıştır.

Kişisel Bilgi Formu: Örneklemdeki öğrencilerin demografik özelliklerinin belirlenmesi için araştırmacı tarafından bir kişisel bilgi formu hazırlanmıştır. Öncelikle araştırmanın problemi ve alt problemleri çerçevesinde öğrencilerden elde edilmesi düşünülen bilgiler kararlaştırılmıştır. Bunun ardından elde edilmek istenen bilgilerle ilişkin sorular yazılmıştır. Ardından, soruların uygun olup olmadığı ile ilgili uzman görüşüne başvurulmuş ve soruların uygun olduğu uzman tarafından ifade edilmiştir. Böylece formun son hâline karar verilmiştir.

Okur Özyeterlik Ölçeği: Ülper, Yaylı ve Karakaya (2013) tarafından geliştirilen okur özyeterlik ölçeğinin amacı, kapsamlı olan ve geniş bir kitleye hitap eden bir okur özyeterlik ölçeği geliştirmek olarak ifade edilmiştir. Araştırmacılar tarafından ölçek geliştirilirken 518 gönüllü öğrencinin katılımı sağlanmıştır. Çalışma grubunda hem ortaokul hem de ortaöğretim seviyesinde öğrenciler yer almıştır. Ölçeğin yapı geçerliği doğrulayıcı ve açıklayıcı faktör analizi ile test edilmiştir. Açıklayıcı faktör analizi sonucunda tek boyutlu, geçerliği sağlanmış ve 36 maddeden oluşan bir ölçek ortaya çıkmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda da ölçeğin ölçmek istediği yapının doğrulandığı görülmüştür. Ölçeğin güvenilirliğine ilişkin yapılan Cronbach'ın Alfa testi sonucunda ölçeğin iç tutarlılık katsayısı 0,948 olarak bulunmuştur. Buna göre ölçeğin güvenilirliğinin oldukça yüksek olduğuna karar verilmiştir.

Bunların yanında ölçek bu araştırma kapsamında bir kez daha doğrulayıcı faktör analizine tâbi tutulmuş ve araştırmacıların kurdukları modelin doğrulandığı görülmüştür. Elde edilen modelin uyum değerleri şu şekilde gerçekleşmiştir: Doğrulayıcı faktör analizinde, yapının uygunluğu için model uygunluk ölçütlerinden RMSEA (Root Mean Square Error of Approximation), SRMR (Standardized Root Mean Square Residual), GFI (Goodness of Fit Index), AGFI (Adjusted Goodness of Fit Index), CFI (Comparative Fit Index), NFI (Normed Fit Index) değerleri dikkate alınmıştır. Örneklem büyüklüğüne göre değişiklik gösteren X^2 değerinin 1191,92, serbestlik derecesinin (df) ise 594 olduğu belirlenmiştir. X^2/df ise 2,00'dır. Bu değer için makul bir uyumu ifade ettiği söylenebilir (Bollen, 1989; akt. Kline, 2005). Elde edilen sonuçlara göre 0,05'in altında ise iyi bir uyum değerini ortaya koyan RMSEA değerinin (Browne ve Cudeck, 1993) 0,073 ve 0,10 değerinin altında bir değer aldığı genel olarak olumlu kabul edilen (Kline, 2005) SRMR değerinin, 0,089 olduğu belirlenmiştir. RMSEA ve SRMR

değerlerinin sıfır değerini alması ya da sıfıra çok yakın olması modelin mükemmelliğini ortaya koyar (Brown, 2006; Byrne, 2010). Ayrıca modelin uygunluğu durumunda 0,90 değerinin üzerinde olması gereken (Kline, 2005) GFI değerinin 0,74; AGFI değerinin 0,71 olduğu belirlenmiştir. GFI ve AGFI değerleri modelin uyumu durumunda 0 ve 1 arası bir değer alabilir, 1 değerine daha yakın olmalıdır ve negatif olamazlar (Jöreskog ve Sörbom, 1993; Raykov ve Marcoulides, 2006). Elde edilen göstergelerle modelin kabul edilebilir bir model olduğu söylenebilir.

Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği: Özbay ve Uyar (2009) tarafından geliştirilen ölçeğin amacı, ortaokul öğrencilerinin okumaya yönelik tutumlarını belirlemektir. Çalışmanın geneline 816 öğrenci katılmıştır. Ölçekte yer alan maddelerle ilgili madde analizi yapılmış, ölçekte yer alan bütün maddelerin anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Açıklayıcı faktör analizi sonucunda ölçeğin dört faktörlü olmasına karar verilmiştir. Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda modelin veri tarafından doğrulandığı sonucuna ulaşılmıştır. Ölçeğin güvenilirliği ile ilgili yapılan Cronbach'ın Alfa testi sonucunda ölçeğin genelini iç tutarlılık katsayısının 0,911 olduğu bulunmuştur. Bu değer, ölçeğin oldukça güvenilir olduğunu göstermektedir. Ölçeğin olası alt gruplarda ölçüm yapmak için yansızlık testi sonuçlarının da yüksek çıktığı görülmüştür. Sonuç olarak dört faktör altında toplanmış 25 maddelik bir ölçek ortaya çıkmıştır.

Mevcut araştırma kapsamında, araştırmacıların ortaya koyduğu model, ayrıca doğrulayıcı faktör analizi ile de test edilmiştir. Sonuçta X^2/df değerinin 2,204; RMSEA değerinin 0,054; NFI değerinin 0,95; NNFI değerinin 0,97; CFI değerinin 0,97; GFI değerinin 0,90; AGFI değerinin 0,88; IFI değerinin 0,97 olduğu belirlenmiştir. Bu değerler, modelin kabul edilebilir olduğunu göstermektedir.

Prozodik Okuma Ölçeği: Araştırmada prozodi becerisinin değerlendirilmesinde kullanılan bu ölçek, Keskin ve Baştuğ (2011) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek geliştirilirken öncelikle 24 maddelik taslak ölçek hazırlanmış, daha sonra uzman görüşüne başvurulmuştur. Uzman görüşleri doğrultusunda 9 madde ölçekten çıkarılmıştır. 15 maddelik bu ölçekten alınabilecek en yüksek puan 60'tır. Ölçek geliştirilirken 356 öğrenci ile çalışılmıştır. Öğrencilere ait video çekimleri üzerinden puanlama yapılmış ve puanlayan iki ayrı kişi arasında uyum olduğu görülmüştür. Ölçeğin kapsam geçerliğinin sağlanıp sağlanmadığının anlaşılması için uzman görüşüne başvurulmuştur. Yapı geçerliği için ise KMO değerine bakılmış ve Barlett's testi yapılmıştır. Faktör analizi sonucunda da ölçeğin tek faktör etrafında toplandığı

görülmüştür. Ölçeğin iç tutarlılığını belirlemek için de Cronbach'ın Alfa değerine bakılmış ve bu değer 0,981 şeklinde yüksek bir değer bulunmuştur.

Okuma Metinleri: Bu çalışmada öğrencilerin akıcı okuma düzeyleri iki ayrı metin türü üzerinden belirlenmiştir. Öykü türündeki iki metinden biri olaya dayalı bir metin iken diğeri ise bir durum öyküsüdür. Diğer tür olan bilgilendirici metin ise bir makedir. Metinlerin belirlenmesinde şu yol izlenmiştir: Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu onaylı Türkçe ders kitaplarından öğrencilerin daha önce hiç görmediği üç olay öyküsü, üç durum öyküsü, üç de bilgilendirici (makale) metin seçilmiş; bu metinlerden hangilerinin ortaokul seviyesinde okunmaya en uygun olduğunun belirlenmesi için 50 Türkçe öğretmenin görüşüne başvurulmuştur. Olay öyküsü, durum öyküsü ve makale türündeki üçer metin öğretmenlere sunulmuştur. Öğretmenlerden, her bir metnin uygunluğu için 0 ile 3 arasında puanlar vermeleri istenmiştir. En sonunda Türkçe öğretmenlerinin verdikleri en yüksek puanlara bakılarak bir olay öyküsü (Küçük Balık), bir durum öyküsü (İhtiyar Çilingir) ve bir de makale türündeki bilgilendirici (Türk Dili) metin, öğrencilerin okuması için belirlenmiştir. Son olarak okunabilirlik için farklı bir bakış açısı sunması açısından metinlerin Ateşman (1997) okunabilirlik formülüne göre okunabilirlik değerleri belirlenmiştir. Metinlerle ilgili özellikler aşağıdaki tabloda yer almaktadır.

Tablo 3.3.1. Araştırmada Kullanılan Metinlerin Özellikleri

METİN	Toplam Sözcük Sayısı	Toplam Hece Sayısı	Toplam Cümle Sayısı	Okunabilirlik Oranı
Küçük Balık	479	1068	75	92.582 (Çok Kolay)
İhtiyar Çilingir	332	1072	42	89.737 (Kolay)
Türk Dili	590	1518	42	58.798 (Orta Güçlükte)

Yukarıdaki tablo incelendiğinde hece, kelime ve cümle sayılarına göre yapılan okunabilirlik hesaplamasına göre Küçük Balık adlı olay öyküsünün çok kolay olduğu görülmektedir. Aynı hesaplama göre İhtiyar Çilingir adlı durum öyküsü metninin kolay, bilgilendirici türdeki Türk Dili metninin ise orta güçlükte olduğu gözlenmektedir.

Metin Okutma Süreci: Sözü geçen her metin her bir öğrenciye birer dakika boyunca sesli biçimde okutulmuştur. Her bir öğrenci okumaya başlamadan önce

kendilerine metni her zamanki sesli okumalarına uygun şekilde okumaları gerektiği söylenmiştir (Rasinski ve diğ., 2016). Öğrencilerin okumaları ses kaydedici ile kayıt altına alınmıştır. Daha sonra bu kayıtlar dinlenerek her bir metin için bir dakika içinde toplam okunan ve yanlış okunan kelime sayıları tespit edilmiştir. Eklemeler, atlamalar, ters çevirmeler, yanlış okumalar, tekrarlar, beş saniye içinde okunamayıp araştırmacı tarafından verilen kelimeler okuma hatası olarak kabul edilmiş, öğrencinin kendisinin düzelttiği yanlış okumalar ise hata olarak kabul edilmemiştir (Valencia ve diğ., 2010; Hunley ve diğ., 2013; Akyol, 2006, akt. Keskin ve Akyol, 2014; Akyol ve diğ., 2014). Öğrencilerin bir dakika içinde yanlış ya da doğru fark etmeksizin okudukları bütün kelimeler okuma hızı olarak kabul edilmiştir (Valencia ve diğ., 2010; Başaran, 2013; Paige ve diğ., 2014). Hatasızlık oranı ise bir dakika içinde doğru okunan kelime sayısının toplam kelime sayısına bölünüp 100 ile çarpılması ile elde edilmiştir (Rasinski ve diğ., 2005; Yıldız, 2013; Baştuğ ve Keskin, 2015; Rasinski ve diğ., 2016). Prozodinin belirlenmesinde de rubrik kullanılmıştır (Zutell ve Rasinski, 1991; Rasinski, 2004; Hudson ve diğ., 2005; Valencia ve diğ., 2010; Başaran, 2013).

3.4. VERİLERİN ANALİZİ

Araştırma kapsamında öğrencilerden elde edilen veriler SPSS.21 paket programına yüklenerek analiz edilmiştir. Öncelikle verilerin normal dağılıp dağılmadığını belirleme çalışması yapılmıştır. İstatistiksel çalışmalarda pek çok analizi uygulayabilmek için verilerin dağılımının normal ya da normale yakın olması gerekmektedir. Verilerin nasıl dağıldığını görmek amacıyla histogram, saplı kutu grafiği, detrended normallik grafiği ve dal yaprak gibi görsel amaçlı grafikler kullanılır (Kalaycı, 2009). Diğer yandan histogramlara bakarak bir dağılımın normal olup olmadığını söyleyebilmek mümkündür fakat bu durum çarpıtmaya çok müsaittir ve öznelliğe dayanır (Field, 2005). Bu durumda bir dağılımın normal olup olmadığı nasıl belirlenebilir?

Veri dağılımının normal olup olmadığını belirlemede çarpıklık ve basıklık değerlerinden faydalanılabilir. Çarpıklık kat sayısı ± 1 sınırları içinde kaldığı zaman puanların normal dağıldığı ifade edilebilir (Büyüköztürk, Çokluk ve Köklü, 2010). Ayrıca çarpıklık kat sayısının ± 3 ve ± 2 aralığında değerler alması durumu da normal kabul edilmektedir. Ayrıca çarpıklık (Skewness) ve basıklık (Kurtosis) katsayılarının kendilerine ait standart hata değerlerine bölünmesiyle elde edilen sonucun $+1,96 - 1,96$ aralığında olması da dağılımın normal olduğu anlamına gelmektedir (Kalaycı, 2009).

Normallik dağılımında dikkate alınan göstergeler sıkıntılı görünmektedir. Ne var ki histogramlar, dal ve yaprak (stem and leaf) tabloları gibi tablolar görsel olarak dağılımın normal bazı noktalarda normal olup olmadığının anlaşılmasında kullanışlı olabilir. Bununla birlikte veri grubunun normal olup olmadığı Kolmogrov- Smirnov ve Shapiro Wilk testleri sayesinde anlaşılabilir. Gözlem sayısı 29'dan az olduğunda Shapiro Wilks, 29 ve üzerinde bulunduğu ise Kolmogrov-Smirnov testi kullanılabilir (Kalaycı, 2009). Bu testler, ortalama ve standart sapma ile birlikte örneklemin elde ettiği puanların normal dağılıp dağılmadığını karşılaştırır. Eğer bu testten istatistiksel olarak anlamsız ($p > ,005$) değeri elde edilirse bu durum, dağılımın normal olabileceğini ifade eder. Eğer test sonucunda istatistiksel anlamlılık düzeyi elde edilirse ($p < ,005$) standart sapmanın anlamlı olduğu; test puanlarının normal dağılmadığı söylenebilir (Field, 2005). Aşağıda, veri setine ilişkin Kolmogrov-Smirnov normal dağılım testi sonuçlarına dair tablo yer almaktadır.

Tablo 3.4.1. Veri Setine İlişkin Kolmogorov- Smirnov Normal Dağılım Testi

	Kolmogorov-Smirnov		
	İstatistik	df	p
Okur Özyeterlik Ortalaması	,046	340	,080
Okumaya Yönelik Tutum Ortalaması	,075	340	,000
Küçük Balık Ortalama	,057	340	,011
İhtiyar Çilingir Ortalama	,059	340	,006
Türk Dili Ortalama	,056	340	,012
Küçük Balık Toplam Okunan Kelime	,086	340	,000
Küçük Balık Yanlış Okunan Kelime	,125	340	,000
Küçük Balık Hatasızlık Oranı	,169	340	,000
İhtiyar Çilingir Toplam Okunan Kelime	,069	340	,000
İhtiyar Çilingir Yanlış Okunan Kelime	,130	340	,000
İhtiyar Çilingir Hatasızlık Oranı	,131	340	,000
Türk Dili Toplam Okunan Kelime	,082	340	,000
Türk Dili Yanlış Okunan Kelime	,136	340	,000
Türk Dili Hatasızlık Oranı	,155	340	,000

Veri seti öncelikle normal dağılım testine tâbi tutulmuştur. Kolmogrov-Smirnov testi sonuçlarına göre verilerin normal dağılım göstermediği anlaşılmıştır ($p < ,005$). Bu nedenle parametrik olmayan testlerin işe koşulmuştur. Bu bağlamda araştırma problemleri açığa kavuşturulurken Mann Whitney U ve Kruskal Wallis testleri, Spearman Brown Sıra Farkları korelasyon kat sayısı kullanılmış, frekans ve yüzde değerleri verilmiştir.

Akıcı okuma becerisini ölçen kişilerin, elde ettikleri sonuçların geçerli ve güvenilir olduğundan emin olması gerekmektedir (Rasinski, 2004). Bu sebeple, elde

edilen verilerin geçerli ve güvenilir olup olmadığını anlamak amacıyla, örneklemeden rast gele seçilen elli öğrencinin ses kayıtları yaklaşık iki ay sonra araştırmacı tarafından tekrar dinlenmiştir. Önceki sonuçlarla sonraki sonuçlar karşılaştırılmış ve değerler arasında uyum olduğu görülmüştür. Buna göre her bir metnin birinci ve ikinci ölçümdeki doğruluk oranı ve prozodi değerleri karşılaştırılmıştır. Elde edilen veriler şu şekildedir: Küçük Balık, İhtiyar Çilingir ve Türk Dili adlı metinlerin doğru okunma oranı ile ilgili birinci ve ikinci ölçüm arasındaki Kappa değerleri sırasıyla .789, .939 ve .934'tür. Küçük Balık, İhtiyar Çilingir ve Türk Dili adlı metinlerin prozodi boyutuyla ilgili birinci ve ikinci ölçümleri arasındaki Kappa değerleri ise sırasıyla .702, .725 ve .662 şeklinde bulunmuştur. Bu değerlerin iki ölçüm arasında güçlü bir ilişki ortaya koyduğu söylenebilir (Landis ve Koch, 1977). Dolayısı ile metinlerin sesli okunmasıyla ilgili yapılan ölçümler güvenilir, denebilir.



BÖLÜM IV

4. BULGULAR

Bu bölümde, araştırma problemlerine ilişkin olarak elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 4.1. *Katılımcıların Farklı Türden Metinleri Akıcı Okuma Becerilerine İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri*

Gözlem		X	SD	N
Okunan Toplam Kelime Sayısı (Hız)	Küçük Balık Toplam Okunan Kelime Sayısı	108,29	29,11	340
	Türk Dili Toplam Okunan Kelime Sayısı	96,22	25,14	
	İhtiyar Çilingir Toplam Okunan Kelime Sayısı	95,36	25,95	
Yanlış Okunan Kelime Sayısı	Küçük Balık Yanlış Okunan Kelime Sayısı	5,48	3,89	
	İhtiyar Çilingir Yanlış Okunan Kelime Sayısı	6,80	4,80	
	Türk Dili Yanlış Okunan Kelime Sayısı	7,92	5,75	
Hatasızlık Oranı	Küçük Balık Hatasızlık Oranı	93,93	6,06	
	İhtiyar Çilingir Hatasızlık Oranı	91,65	7,43	
	Türk Dili Hatasızlık Oranı	90,56	8,36	

Tablo 4.1'e bakıldığında toplam okunan kelime sayıları bakımından öyküleyici Küçük Balık isimli metnin diğer metinlere kıyasla dakikada 108,2 kelime ile daha hızlı okunduğu görülmüştür. Bu metni 96,22 ortalama ile Türk Dili adlı bilgilendirici metin izlemekte ve İhtiyar Çilingir adlı durum öyküsü türündeki metin 95,36 ortalama ile son sırada yer almaktadır.

Yanlış okunan kelime sayılarına göre en fazla yanlışın 7,92 ortalama ile Türk Dili adlı metinde yapıldığı görülmektedir. Bunu 6,80 ortalama ile İhtiyar Çilingir adlı metin izlemektedir. Küçük Balık adlı metin ise 5,48 ortalama ile en az yanlış yapılan metindir.

Hatasız okunan kelime sayısı bakımından Küçük Balık adlı metnin 93,93 ortalama ile en yüksek hatasızlık oranıyla okunduğu görülmektedir. Bu metni 91,65 ortalama ile İhtiyar Çilingir adlı metin izlemektedir. Türk Dili ise 90,56 ortalama ile hatasızlık oranı en az olan metindir.

Tablo 4.2. *Katılımcıların Farklı Türden Metinler İçin Elde Ettikleri Hız Ortalamaları*

Metinler	Sınıflar	N	Ortalama
Küçük Balık	5	90	90,0889
	6	70	104,1429
	7	98	114,7653
	8	82	124,0976
	Toplam	340	108,2971
İhtiyar Çilingir	5	90	79,4556
	6	70	91,1857
	7	98	101,0102
	8	82	109,6341
	Toplam	340	95,3618
Türk Dili	5	90	78,3667
	6	70	92,3000
	7	98	103,0612
	8	82	111,0244
	Toplam	340	96,2294

Yukarıdaki tablo incelendiği zaman 5. sınıf öğrencilerinin Küçük Balık, İhtiyar Çilingir ve Türk Dili adlı metinler için elde ettikleri hız ortalamalarının sırası ile dakikada 90.0889, 79.4556 ve 78.3667 kelime olduğu görülmektedir.

6. sınıfa devam eden öğrenciler ise Küçük Balık, İhtiyar Çilingir ve Türk Dili adlı metinler için sırası ile dakikada 104.1429, 91.1857 ve 92.3000 kelimelik hız ortalamalarına ulaşmışlardır.

7. sınıf öğrencilerinin ulaştıkları hız ortalamaları ele alındığında Küçük Balık, İhtiyar Çilingir ve Türk dili adlı metinler için bu ortalamaların sırası ile dakikada 114.7653, 101.0102 ve 103.0612 kelime olduğu gözlenmektedir.

8. sınıf öğrencileri ise Küçük Balık, İhtiyar Çilingir ve Türk Dili adlı metinler için sırası ile dakikada 124.0976, 109.6341 ve 111,0244 kelimelik ortalamalara ulaşmışlardır.

Tablo 4.3. Katılımcıların Doğru Okuma Oranları Bakımından Her Bir Sınıf Seviyesine Göre Buldukları Düzeyler

Metinler	Sınıflar	Endişe Düzeyi (<92%)	Öğretim Düzeyi (92-98%)	Serbest Düzey (99-100%)
Küçük Balık	5	36,66	51,11	11,11
	6	15,71	74,28	11,42
	7	20,40	70,40	9,18
	8	17,07	71,95	10,97
İhtiyar Çilingir	5	52,22	43,33	4,44
	6	34,28	57,14	8,57
	7	35,71	59,18	5,10
	8	35,36	54,87	9,75
Türk Dili	5	56,66	40	3,33
	6	37,14	54,28	8,57
	7	46,93	50	3,06
	8	37,80	56,09	6,09

Yukarıdaki tabloda, örnekleme yer alan katılımcıların doğru okuma oranları bakımından buldukları yüzdelik dilimler görülmektedir.

Tablo incelendiğinde Küçük Balık metninin doğru okunma oranı bakımından 5. sınıf öğrencilerinin %36,66'sının endişe, %51,11'inin öğretim ve %51,11'inin de serbest düzeyde olduğu anlaşılmaktadır. Bu metin için 6. sınıf düzeyinde ise katılımcıların %15,71'i endişe, %74,28'i öğretim ve %11,42'si ise serbest düzeyde yer almaktadır. Küçük Balık metninin doğru okunma oranı açısından 7. sınıftaki katılımcıların %20,40'ı endişe, %70,40'ı öğretim, %9,18'i de serbest düzeyde bulunmaktadır. Küçük Balık metninin doğru okunma oranı boyutunda 8. sınıftaki katılımcıların %17,07'si endişe düzeyinde, %54,87'si öğretim düzeyinde, %9,75'i ise serbest düzeydedir.

Tabloya göre İhtiyar Çilingir metninin doğru okunma oranına göre 5. sınıftaki katılımcıların %52,22'si endişe, %43,33'ü öğretim ve %4,44'ü serbest düzeydedir. 6. sınıf öğrencilerinin %34,28 endişe, %57,14'ü öğretim, %8,57'si ise serbest düzeyde bulunmaktadır. 7. sınıfa bakıldığında İhtiyar Çilingir metninin doğru okunması açısından katılımcıların %35,71'inin endişe, %59,18'inin öğretim, %5,10'unun da serbest düzeyde olduğu görülmektedir. 8. sınıfta ise katılımcıların %35,36'sı endişe, %54,87'si öğretim, %9,75'i serbest düzeyde yer almaktadır.

Türk Dili metninin doğru okunma oranına göre 5. sınıf öğrencilerinin %56,66'sı endişe düzeyinde, %40'ı öğretim düzeyinde, %3,33'ü de serbest düzeyde bulunmaktadır. 6. sınıftaki öğrenciler ele alındığında bu katılımcıların ise %37,14'ü endişe, %54,28'i öğretim, %8,57'si serbest düzeyde olduğu görülmektedir. 7. sınıftaki katılımcıların ise Türk Dili metnini doğru okuma oranı bakımından 46,93'ünün endişe,

%50'sinin öğretim ve %3,06'sının da serbest düzeyde bulunduğu görülmektedir. 8. sınıftaki katılımcıların ise %37,80'inin endişe düzeyinde, %56,09'unun öğretim ve %6,09'unun da serbest düzeyde olduğu gözlenmektedir.

Tablo 4.4. *Katılımcıların Genel Anlamda Doğru Okuma Oranlarına Göre Buldukları Düzeyler*

Metinler	Endişe Düzeyi (<92%)	Öğretim Düzeyi (92-98%)	Serbest Düzey (99-100%)
Küçük Balık	22,94%	66,17%	10,88%
İhtiyar Çilingir	39,70%	53,52%	6,76%
Türk Dili	45,29%	49,70%	5%

Tablo 4.4 incelendiğinde örneklemdaki öğrencilerin %22,94'ünün Küçük Balık adlı olay öyküsünü doğru okuma oranı bakımından endişe düzeyinde okuduğu görülmektedir. Öğrencilerin %66,17'si ise öğretim düzeyinde yer almıştır. Serbest düzeydeki öğrenci oranı ise %10,88'dir.

İhtiyar Çilingir adlı durum öyküsünün doğru okunma oranına bakıldığında ise öğrencilerin %39,70'i endişe düzeyinde, %53,52'si öğretim düzeyinde, %6,76'sı ise serbest düzeyde yer almaktadır.

Türk Dili adlı bilgilendirici metnin doğru okunma oranlarına bakıldığında ise öğrencilerin %45,29'unun endişe düzeyinde, %49,70'inin öğretim düzeyinde, %5'inin ise serbest düzeyde yer aldığı görülmektedir.

Kısaca ifade etmek gerekirse doğru okuma oranı bakımından olay öyküsünde üst grupta yer alan öğrenci sayısı daha fazladır. Bu oran durum öyküsünde azalmakta ve alt gruptaki öğrenci sayısı artmaktadır. Bilgilendirici metinde ise alt gruptaki öğrenci sayısı daha fazla artmakta ve üst gruptaki öğrenci sayısı daha fazla azalmaktadır.

Tablo 4.5. Katılımcıların Farklı Türden Metinleri Akıcı ve Prozodik Okumaları Arasındaki İlişki

		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
Küçük Balık Yanlış Okunan Kelime Sayısı (1)	r	1	-,840**	,642**	-,635**	,675**	-,679**	-,530**	-,506**	-,495**
	p		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
Küçük Balık Hatasızlık Oranı(2)	r	-,840**	1	-,522**	,775**	-,556**	,785**	,648**	,625**	,632**
	p	,000		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
İhtiyar Çilingir Yanlış Okunan Kelime Sayısı (3)	r	,642**	-,522**	1	-,839**	,709**	-,648**	-,399**	-,415**	-,391**
	p	,000	,000		,000	,000	,000	,000	,000	,000
İhtiyar Çilingir Hatasızlık Oranı (4)	r	-,635**	,775**	-,839**	1	-,634**	,809**	,587**	,594**	,584**
	p	,000	,000	,000		,000	,000	,000	,000	,000
Türk Dili Yanlış Okunan Kelime Sayısı (5)	r	,675**	-,556**	,709**	-,634**	1	-,882**	-,457**	-,470**	-,450**
	p	,000	,000	,000	,000		,000	,000	,000	,000
Türk Dili Hatasızlık Oranı (6)	r	-,679**	,785**	-,648**	,809**	-,882**	1	,615**	,623**	,620**
	p	,000	,000	,000	,000	,000		,000	,000	,000
Küçük Balık Prozodi Puanı (7)	r	-,530**	,648**	-,399**	,587**	-,457**	,615**	1	,961**	,945**
	p	,000	,000	,000	,000	,000	,000		,000	,000
İhtiyar Çilingir Prozodi Puanı (8)	r	-,506**	,625**	-,415**	,594**	-,470**	,623**	,961**	1	,964**
	p	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000		,000
Türk Dili Prozodi Puanı (9)	r	-,495**	,632**	-,391**	,584**	-,450**	,620**	,945**	,964**	1
	p	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	
Katılımcı sayısı	N	340	340	340	340	340	340	340	340	340

**p< 0.01 *p<0,05

Tablo 4.5. farklı türden metinlerin akıcı ve prozodik okunmaları arasındaki ilişkiyi göstermektedir. Tablo incelendiğinde her üç metin türünde de yanlış okunan kelime sayısı arttıkça hatasızlık oranının azaldığı görülmektedir. Başka bir ifade ile her üç metin için de yanlış okunan kelime sayısı ile hatasızlık oranı arasında negatif ve güçlü bir ilişki söz konusudur ($p < ,01$). Her üç metin için de yanlış okunan kelime sayısı ile prozodi değeri arasında yine negatif ve güçlü bir ilişki vardır ($p < ,01$). Başka bir ifade ile yanlış okunan kelime sayısı arttıkça prozodik okumanın niteliği azalmaktadır.

Hatasızlık oranı ile prozodi arasındaki ilişkiye bakıldığında ise her üç metnin hatasız okunma oranları ile prozodi değerleri arasında pozitif ve güçlü bir ilişki olduğu görülmektedir ($p < ,01$). Başka bir deyişle metinlerin hatasız okunma oranları arttıkça prozodik okunma oranları da artmaktadır.

Metinlerin yanlış okunan kelime sayıları açısından ilişkileri incelendiğinde her üç metin arasında yanlış okunan kelime sayısı bakımından pozitif ve güçlü bir ilişki olduğu görülmektedir ($p < ,01$). Başka bir ifade ile bir metindeki yanlış okunma oranı arttıkça diğer metinlerdeki yanlış okunma oranları da artmaktadır.

Her üç metnin hatasızlık oranları bakımından ilişkisine bakıldığında da benzer bir durumla karşılaşılmaktadır. Her üç metin arasında hatasızlık oranı bakımından pozitif ve güçlü bir ilişki bulunmaktadır ($p < ,01$). Başka bir deyişle bir metnin hatasız okunma oranı arttıkça diğer metinlerin de hatasız okunma oranları artmaktadır. Her üç metnin prozodi değerleri açısından ilişkilerine bakıldığında metinlerin prozodi değerlerinin de pozitif ve güçlü bir ilişki içinde olduğu görülmektedir ($p < ,01$). Başka bir ifade ile bir metnin prozodik okunma değeri yükseldikçe diğer metinlerin de prozodik okunma değerleri yükselmektedir.

Tablo 4.6. Katılımcıların Farklı Türden Metinlerdeki Prozodik Okuma Becerileri

Metinler	X	SD	N
Küçük Balık	1,85	,752	340
İhtiyar Çilingir	1,60	,733	
Türk Dili	1,50	,653	

Tablo 4.6’da üç ayrı metnin prozodik okunma ortalamaları yer almaktadır. Tabloya göre Küçük Balık adlı metin 1,85 ortalama ile en yüksek prozodi ortalamasına sahiptir. Bu metni 1,60 prozodi ortalaması ile İhtiyar Çilingir adlı metin izlemektedir. Türk Dili adlı metin ise 1,50 prozodi ortalaması ile son sırada yer almaktadır.

Tablo 4.7. Katılımcıların Farklı Metin Türlerine Göre Akıcı Okuma Düzeyleri Arasındaki İlişiyi Test Eden Kruskal Wallis Sonuçları

Metinler	N	df	Sıra Ortalaması	X ²	p	Anlamlı Fark
Metin Küçük Balık	340	2	597,68	48,071	,000	VAR
Türleri İhtiyar Çilingir		2	487,78			
Türk Dili		2	446,07			

Tablo 4.7’ye göre katılımcıların okudukları farklı metin türleri ile akıcı okuma düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($p = ,000$; $< ,05$). Buna göre öğrenciler en yüksek akıcı okuma puanını Küçük Balık adlı olay öyküsünde elde etmişlerdir. Bu metni İhtiyar Çilingir adlı durum öyküsü takip etmiştir. Son sırada ise Türk Dili adlı makale türündeki bilgilendirici metin gelmektedir. Başka bir ifade ile öğrenciler olay öyküsünü en yüksek akıcılık oranı ile, durum öyküsünü ikinci sıradaki bir akıcılık oranı ile ve son olarak bilgilendirici metni en düşük akıcılık oranı ile okumuşlardır.

Tablo 4.8. *Katılımcıların Farklı Metin Türlerine Göre Prozodik Okuma Düzeyleri Arasındaki İlişkiyi Test Eden Kruskal Wallis Sonuçları*

	Metinler	N	df	Sıra Ortalaması	X ²	p	Anlamlı Fark
Metin Türleri	Küçük Balık	340	2	589,44	38,73	,000	VAR
	İhtiyar Çilingir		2	487,34			
	Türk Dili		2	454,73			

Metin türleri ile katılımcıların prozodik okuma düzeyleri arasındaki ilişkiyi gösteren Tablo.4.8'e göre farklı metin türleri ile katılımcıların prozodik okuma düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir (p= ,000; < ,05). Tabloya göre en prozodik okunan metin, Küçük Balık adlı olay öyküsüdür. Bunu sırasıyla İhtiyar Çilingir adlı durum öyküsü ve Türk Dili adlı makale türündeki bilgilendirici metin izlemektedir.

Tablo 4.9. Katılımcıların Cinsiyet Özellikleri ile Akıcı Okuma Becerileri Arasındaki İlişkiyi Gösteren Mann Whitney U Testi Sonuçları

Metinlere Göre Akıcı Okuma	Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	Z	p																																																																																												
Küçük Balık Toplam Kelime (Hız)	Kız	170	173,96	29,573	13682,0	,649	,516																																																																																												
	Erkek	170	167,04	28,397,0				Küçük Balık Yanlış Okunan Kelime	Kız	170	162,89	27691,00	13156,0	1,434	,152	Erkek	170	178,11	30279,00	Küçük Balık Hatasız Okunan Kelime	Kız	170	179,13	30451,50	12983,0	1,618	,106	Erkek	170	161,87	27518,50	İhtiyar Çilingir Toplam Kelime (Hız)	Kız	170	173,40	29477,50	13957,5	,544	,587	Erkek	170	167,60	28492,50	İhtiyar Çilingir Yanlış Okunan Kelime	Kız	170	167,12	28410,50	13875,5	,636	,525	Erkek	170	173,88	29559,50	İhtiyar Çilingir Hatasız Okunan Kelime	Kız	170	176,05	29929,00	13506,0	1,042	,298	Erkek	170	164,95	28041,00	Türk Dili Toplam Kelime (Hız)	Kız	170	174,70	29699,00	13736,0	,788	,431	Erkek	170	166,30	28271,00	Türk Dili Yanlış Okunan Kelime	Kız	170	162,24	27580,00	13045,0	1,555	,120	Erkek	170	178,76	30390,00	Türk Dili Hatasız Okunan Kelime	Kız	170	179,81	30567,50	12867,5	1,746	,081
Küçük Balık Yanlış Okunan Kelime	Kız	170	162,89	27691,00	13156,0	1,434	,152																																																																																												
	Erkek	170	178,11	30279,00				Küçük Balık Hatasız Okunan Kelime	Kız	170	179,13	30451,50	12983,0	1,618	,106	Erkek	170	161,87	27518,50	İhtiyar Çilingir Toplam Kelime (Hız)	Kız	170	173,40	29477,50	13957,5	,544	,587	Erkek	170	167,60	28492,50	İhtiyar Çilingir Yanlış Okunan Kelime	Kız	170	167,12	28410,50	13875,5	,636	,525	Erkek	170	173,88	29559,50	İhtiyar Çilingir Hatasız Okunan Kelime	Kız	170	176,05	29929,00	13506,0	1,042	,298	Erkek	170	164,95	28041,00	Türk Dili Toplam Kelime (Hız)	Kız	170	174,70	29699,00	13736,0	,788	,431	Erkek	170	166,30	28271,00	Türk Dili Yanlış Okunan Kelime	Kız	170	162,24	27580,00	13045,0	1,555	,120	Erkek	170	178,76	30390,00	Türk Dili Hatasız Okunan Kelime	Kız	170	179,81	30567,50	12867,5	1,746	,081	Erkek	170	161,19	27402,50								
Küçük Balık Hatasız Okunan Kelime	Kız	170	179,13	30451,50	12983,0	1,618	,106																																																																																												
	Erkek	170	161,87	27518,50				İhtiyar Çilingir Toplam Kelime (Hız)	Kız	170	173,40	29477,50	13957,5	,544	,587	Erkek	170	167,60	28492,50	İhtiyar Çilingir Yanlış Okunan Kelime	Kız	170	167,12	28410,50	13875,5	,636	,525	Erkek	170	173,88	29559,50	İhtiyar Çilingir Hatasız Okunan Kelime	Kız	170	176,05	29929,00	13506,0	1,042	,298	Erkek	170	164,95	28041,00	Türk Dili Toplam Kelime (Hız)	Kız	170	174,70	29699,00	13736,0	,788	,431	Erkek	170	166,30	28271,00	Türk Dili Yanlış Okunan Kelime	Kız	170	162,24	27580,00	13045,0	1,555	,120	Erkek	170	178,76	30390,00	Türk Dili Hatasız Okunan Kelime	Kız	170	179,81	30567,50	12867,5	1,746	,081	Erkek	170	161,19	27402,50																				
İhtiyar Çilingir Toplam Kelime (Hız)	Kız	170	173,40	29477,50	13957,5	,544	,587																																																																																												
	Erkek	170	167,60	28492,50				İhtiyar Çilingir Yanlış Okunan Kelime	Kız	170	167,12	28410,50	13875,5	,636	,525	Erkek	170	173,88	29559,50	İhtiyar Çilingir Hatasız Okunan Kelime	Kız	170	176,05	29929,00	13506,0	1,042	,298	Erkek	170	164,95	28041,00	Türk Dili Toplam Kelime (Hız)	Kız	170	174,70	29699,00	13736,0	,788	,431	Erkek	170	166,30	28271,00	Türk Dili Yanlış Okunan Kelime	Kız	170	162,24	27580,00	13045,0	1,555	,120	Erkek	170	178,76	30390,00	Türk Dili Hatasız Okunan Kelime	Kız	170	179,81	30567,50	12867,5	1,746	,081	Erkek	170	161,19	27402,50																																
İhtiyar Çilingir Yanlış Okunan Kelime	Kız	170	167,12	28410,50	13875,5	,636	,525																																																																																												
	Erkek	170	173,88	29559,50				İhtiyar Çilingir Hatasız Okunan Kelime	Kız	170	176,05	29929,00	13506,0	1,042	,298	Erkek	170	164,95	28041,00	Türk Dili Toplam Kelime (Hız)	Kız	170	174,70	29699,00	13736,0	,788	,431	Erkek	170	166,30	28271,00	Türk Dili Yanlış Okunan Kelime	Kız	170	162,24	27580,00	13045,0	1,555	,120	Erkek	170	178,76	30390,00	Türk Dili Hatasız Okunan Kelime	Kız	170	179,81	30567,50	12867,5	1,746	,081	Erkek	170	161,19	27402,50																																												
İhtiyar Çilingir Hatasız Okunan Kelime	Kız	170	176,05	29929,00	13506,0	1,042	,298																																																																																												
	Erkek	170	164,95	28041,00				Türk Dili Toplam Kelime (Hız)	Kız	170	174,70	29699,00	13736,0	,788	,431	Erkek	170	166,30	28271,00	Türk Dili Yanlış Okunan Kelime	Kız	170	162,24	27580,00	13045,0	1,555	,120	Erkek	170	178,76	30390,00	Türk Dili Hatasız Okunan Kelime	Kız	170	179,81	30567,50	12867,5	1,746	,081	Erkek	170	161,19	27402,50																																																								
Türk Dili Toplam Kelime (Hız)	Kız	170	174,70	29699,00	13736,0	,788	,431																																																																																												
	Erkek	170	166,30	28271,00				Türk Dili Yanlış Okunan Kelime	Kız	170	162,24	27580,00	13045,0	1,555	,120	Erkek	170	178,76	30390,00	Türk Dili Hatasız Okunan Kelime	Kız	170	179,81	30567,50	12867,5	1,746	,081	Erkek	170	161,19	27402,50																																																																				
Türk Dili Yanlış Okunan Kelime	Kız	170	162,24	27580,00	13045,0	1,555	,120																																																																																												
	Erkek	170	178,76	30390,00				Türk Dili Hatasız Okunan Kelime	Kız	170	179,81	30567,50	12867,5	1,746	,081	Erkek	170	161,19	27402,50																																																																																
Türk Dili Hatasız Okunan Kelime	Kız	170	179,81	30567,50	12867,5	1,746	,081																																																																																												
	Erkek	170	161,19	27402,50																																																																																															

Yukarıdaki tabloda kız öğrencilerin metinleri akıcı okumaya ilişkin tüm değerlerinin erkek öğrencilere kıyasla daha olumlu olduğu görülmektedir. Öte yandan iki grubun puan ortalamaları arasında hiçbir anlamlı farka rastlanmamıştır ($p > ,05$).

Tablo 4.10. Katılımcıların Cinsiyet Özellikleri ile Prozodik Okuma Becerileri Arasındaki İlişkiyi Gösteren Mann Whitney U Testi Sonuçları

Metinlere Göre Prozodik Okuma	Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	Z	p
Küçük Balık Prozodi Değeri	Kız	170	183,0	31115,0	12320,	2,35	,019
	Erkek	170	157,9	26855,0			
İhtiyar Çilingir Prozodi Değeri	Kız	170	183,1	31139,0	12296,	2,37	,017
	Erkek	170	157,8	26831,0			
Türk Dili Prozodi Değeri	Kız	170	183,8	31251,0	12983,	2,50	,012
	Erkek	170	157,1	26719,0			

Kız ve erkek öğrencilerin prozodik okuma düzeylerinin ele alındığı Tablo 4.10’da tüm metin türlerinde kız öğrencilerin prozodik okuma düzeyleri anlamlı farklılığa neden olacak derecede erkek öğrencilere kıyasla daha iyi seviyede gerçekleşmiştir ($p < ,05$). Başka bir ifadeyle kız öğrencilerin erkek öğrencilere kıyasla daha fazla vurgu, tonlama gibi sesletme unsurlarına dikkat ederek okudukları görülmüştür.

Tablo 4.11. Katılımcıların Cinsiyet Özellikleri ile Okur Öz Yeterlik Algıları ve Okumaya Yönelik Tutumları Arasındaki İlişkiyi Gösteren Mann Whitney U Testi Sonuçları

Bağımlı Değişkenler	Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	Z	p
Okur Özyeterlilik	Kız	170	186,7	31747,5	11687,5	3,049	,002
	Erkek	170	154,2	26222,5			
Okumaya Yönelik Tutum	Kız	170	200,2	34050,0	9385,0	5,592	,000
	Erkek	170	140,7	23920,0			

Tablo 4.11 kız öğrencilerin erkeklere kıyasla okur öz yeterlik algılarının daha yüksek olduğunu göstermektedir. Üstelik bu farklılık anlamlılığa neden olacak düzeyde gerçekleşmiştir ($Z = 3,049$; $p < ,05$). Kız öğrencilerin öz yeterlik puanları ile akıcı okuma becerilerinin de yüksek değerler almış olması, her iki sonucun paralel gerçekleşmesi, birbiri ile örtüşmektedir. Kız öğrencilerin okuma konusunda kendilerini erkeklere göre daha yeterli gördükleri ortaya çıkmaktadır.

Yine aynı doğrultuda kız öğrencilerin okumaya yönelik tutumları da erkek öğrencilere kıyasla anlamlılık düzeyinde olumlu şekilde gerçekleşmiştir ($Z = 5,592$; $p < ,05$). Başka şekilde anlatılacak olursa kız öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarının erkek öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarından anlamlı derecede daha yüksek

olduğu ifade edilebilir.

Tablo 4.12. *Baba Eğitim Durumu ile Öğrencilerin Akıcı Okuma Düzeyleri Arası İlişkiyi Test Eden Kruskal Wallis Sonuçları*

	Gruplar	N	df	Sıra Ortalaması	X ²	p	An-lamlı Fark
Küçük Balık Toplam Okunan Kelime (Hız)	İlkokul	133	3	134,29	50,26	,000	VAR
	Ortaokul	67	3	152,19			
	Lise	99	3	204,58			
	Lisans	41	3	235,60			
Küçük Balık Yanlış Okunan Kelime	İlkokul	133	3	192,86	21,71	,000	VAR
	Ortaokul	67	3	178,11			
	Lise	99	3	157,88			
	Lisans	41	3	115,99			
Küçük Balık Hatasızlık Oranı	İlkokul	133	3	140,19	36,35	,000	VAR
	Ortaokul	67	3	158,28			
	Lise	99	3	192,86			
	Lisans	41	3	234,80			
İhtiyar Çilingir Toplam Okunan Kelime (Hız)	İlkokul	133	3	137,07	45,14	,000	VAR
	Ortaokul	67	3	152,66			
	Lise	99	3	200,08			
	Lisans	41	3	236,66			
İhtiyar Çilingir Yanlış Okunan Kelime	İlkokul	133	3	187,10	9,621	,022	VAR
	Ortaokul	67	3	176,77			
	Lise	99	3	155,07			
	Lisans	41	3	143,66			
İhtiyar Çilingir Hatasızlık Oranı	İlkokul	133	3	145,25	22,09	,000	VAR
	Ortaokul	67	3	161,79			
	Lise	99	3	192,56			
	Lisans	41	3	213,39			
Türk Dili Toplam Okunan Kelime (Hız)	İlkokul	133	3	134,59	51,28	,000	VAR
	Ortaokul	67	3	152,28			
	Lise	99	3	201,85			
	Lisans	41	3	241,09			
Türk Dili Yanlış Okunan Kelime	İlkokul	133	3	200,61	32,10	,000	VAR
	Ortaokul	67	3	182,21			
	Lise	99	3	142,92			
	Lisans	41	3	120,27			
Türk Dili Hatasızlık Oranı	İlkokul	133	3	132,95	48,27	,000	VAR
	Ortaokul	67	3	157,96			
	Lise	99	3	203,53			
	Lisans	41	3	233,04			

Yukarıdaki tabloda ki kare (X²) değerine bakıldığında tüm boyutlarda baba eğitim durumunun öğrencilerin akıcı okuma becerilerini etkilediği görülmüştür. Sıra

ortalamlarına bakıldığında babanın eğitim düzeyi arttıkça öğrencilerin hızlı okuma seviyeleri ve hatasız okuma oranları artış göstermekte iken yanlış okudukları kelime sayılarının düştüğü gözlenmektedir. Üstelik grupların elde ettiği puanlar anlamlılık düzeyini işaret etmektedir ($p < ,05$).

Küçük Balık metninin hız boyutundaki sıra ortalamalarında baba eğitim durumuna göre düzenli bir artış olduğu görülmektedir. Küçük Balık metninin yanlış okunan kelime sayısında da baba eğitim durumu yükseldikçe düzenli bir düşüş olduğu görülmektedir. Küçük Balık metninin hatasız okunma oranında da baba eğitim durumuna göre düzenli bir artış olduğu görülmektedir.

Baba eğitim durumu, İhtiyar Çilingir metninin hız boyutunda düzenli bir artış meydana getirmiştir. İhtiyar Çilingir metninin yanlış okunan kelime sayısı da baba eğitim durumu yükseldikçe düzenli biçimde azalmaktadır. İhtiyar Çilingir metninin hatasız okunma oranı da baba eğitim durumuna göre düzenli şekilde artmaktadır.

Türk Dili metninin hız boyutunda baba eğitim durumuna göre düzenli bir artış olduğu anlaşılmaktadır. Türk Dili metninin yanlış okunan kelime sayısında baba eğitim durumu yükseldikçe düzenli bir azalma olduğu görülmektedir. Türk Dili metninin hatasız okunma oranında da baba eğitim durumuna göre düzenli bir artış olduğu gözlenmektedir.

Anlamlılığın kaynağına sıra ortalamalarından hareketle bakıldığında lisans düzeyinde eğitim alan babaların çocuklarının akıcı okuma hızlarının ilkökul düzeyinde eğitim alan babaların çocuklarına göre daha yüksek olduğu göze çarpmaktadır. Ayrıca eğitim seviyesi yüksek babaların çocuklarının okuma sırasında, eğitim düzeyleri düşük olan babaların çocuklarına kıyasla daha az hatalı okuma yaptıkları görülmektedir. Doğru okuma oranı boyutunda bakıldığında da lisans seviyesinde eğitim almış babaların çocuklarının ilkökul düzeyinde eğitim almış babaların çocuklarına göre daha iyi okudukları gözlenmektedir.

Tablo 4.13. Anne Eğitim Durumu ile Katılımcıların Akıcı Okuma Düzeyleri Arasındaki İlişkiyi Test Eden Kruskal Wallis Sonuçları

	Gruplar	n	df	Sıra Ortalaması	X ²	p	Anlamlı Fark
Küçük Balık Toplam Okunan Kelime (Hız)	İlkokul	197	3	156,94	18,204	,000	VAR
	Ortaokul	73	3	169,82			
	Lise	40	3	190,31			
	Lisans	30	3	234,77			
Küçük Balık Yanlış Okunan Kelime	İlkokul	197	3	182,73	8,443	,038	VAR
	Ortaokul	73	3	161,71			
	Lise	40	3	148,79			
	Lisans	30	3	140,55			
Küçük Balık Hatasızlık Oranı	İlkokul	197	3	156,30	12,306	,006	VAR
	Ortaokul	73	3	178,61			
	Lise	40	3	194,79			
	Lisans	30	3	211,63			
İhtiyar Çilingir Toplam Okunan Kelime (Hız)	İlkokul	197	3	158,19	15,423	,001	VAR
	Ortaokul	73	3	168,38			
	Lise	40	3	191,43			
	Lisans	30	3	228,60			
İhtiyar Çilingir Yanlış Okunan Kelime	İlkokul	197	3	178,38	3,471	,325	YOK
	Ortaokul	73	3	162,68			
	Lise	40	3	150,95			
	Lisans	30	3	163,82			
İhtiyar Çilingir Hatasızlık Oranı	İlkokul	197	3	160,94	5,018	,170	YOK
	Ortaokul	73	3	177,64			
	Lise	40	3	191,55			
	Lisans	30	3	187,85			
Türk Dili Toplam Okunan Kelime (Hız)	İlkokul	197	3	156,75	17,855	,000	VAR
	Ortaokul	73	3	171,79			
	Lise	40	3	187,83			
	Lisans	30	3	234,55			
Türk Dili Yanlış Okunan Kelime	İlkokul	197	3	182,79	10,482	,015	VAR
	Ortaokul	73	3	165,32			
	Lise	40	3	151,36			
	Lisans	30	3	127,93			
Türk Dili Hatasızlık Oranı	İlkokul	197	3	157,12	13,833	,003	VAR
	Ortaokul	73	3	175,16			
	Lise	40	3	188,11			
	Lisans	30	3	223,53			

Tablo 4.13 incelendiğinde İhtiyar Çilingir metninin yanlış okunan kelime sayısı ve hatasızlık oranı boyutları dışında bütün metinler için akıcı okuma durumunun anne eğitim düzeyinden anlamlı şekilde etkilendiği anlaşılmaktadır ($p < ,05$). Sıra ortalamalarına bakıldığında Küçük Balık metninin hız boyutunda anne eğitim durumuna göre düzenli bir artış olduğu görülmektedir. Küçük Balık metninin yanlış okunan kelime sayısı da anne eğitim durumuna göre düzenli biçimde azalmaktadır. Küçük Balık metninin hatasızlık oranının da anne eğitim durumuna göre düzenli biçimde yükseldiği gözlenmektedir.

İhtiyar Çilingir metninin hız boyutunda anne eğitim durumuna göre düzenli bir artış meydana gelmektedir. İhtiyar Çilingir metninin yanlış okunan kelime sayısında ise

anne eğitim durumuna göre lisans seviyesine kadar düzenli bir azalma olsa da lisanstan itibaren yanlış okunan kelime sayısının arttığı anlaşılmaktadır. İhtiyar Çilingir metninin yanlış okunan kelime sayısı boyutunda anne eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık oluşmamıştır ($p=0,325$; $> ,05$). İhtiyar Çilingir metninin hatasız okunma oranında anne eğitim düzeyine göre lisans seviyesine kadar düzenli bir artış olsa da lisanstan itibaren azalma olduğu ortaya çıkmaktadır. İhtiyar Çilingir metninin bu boyutunda da anne eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılık olmadığı anlaşılmaktadır ($p= 0,170$; $> ,05$).

Anne eğitim durumu Türk Dili metninin hız boyutunda düzenli bir artış sağlamaktadır. Türk Dili metninin yanlış okunan kelime sayısında ise anne eğitim durumuna göre düzenli bir azalma meydana gelmektedir. Türk Dili metninin hatasız okunma oranı da anne eğitim düzeyine göre düzenli bir artış göstermektedir.

Farklılığın kaynağına ilişkin sıra ortalamalarına bakıldığında metinlerin anlamlı farklılığa sahip olan boyutlarında lisans düzeyinde eğitim almış annelerin çocuklarının ilkökul düzeyinde eğitim almış annelerin çocuklarına göre daha akıcı okudukları gözlenmektedir. İhtiyar Çilingir metninin yanlış okunan kelime sayısı ve hatasızlık oranı boyutları dışında İhtiyar Çilingir metninin hız boyutu ile diğer metinlerin hız, yanlış okunan kelime sayısı ve hatasızlık oranı boyutlarında lisans mezunu annelerin çocuklarının ilkökul mezunu olanlarınkilere göre daha iyi durumda oldukları göze çarpmaktadır.

Tablo 4.14. *Baba Eğitim Durumu ile Katılımcıların Prozodik Okuma Düzeyleri Arası İlişkiyi Test Eden Kruskal Wallis Sonuçları*

	Gruplar	N	df	Sıra Ortalaması	X ²	p	Anlamlı Fark
Küçük Balık	İlkokul	133	3	127,24	76,366	,000	VAR
	Ortaokul	67	3	146,76			
	Lise	99	3	209,07			
	Lisans	41	3	256,49			
İhtiyar Çilingir	İlkokul	133	3	127,95	73,383	,000	VAR
	Ortaokul	67	3	146,80			
	Lise	99	3	209,53			
	Lisans	41	3	253,01			
Türk Dili	İlkokul	133	3	130,59	66,958	,000	VAR
	Ortaokul	67	3	147,34			
	Lise	99	3	205,92			
	Lisans	41	3	252,28			

Tablo 4.14'e bakıldığında her üç metnin de prozodik okunması boyutunda baba eğitim durumuna göre anlamlı farklılık meydana geldiği gözlenmektedir ($p= ,000$; $<,05$). Küçük Balık adlı metnin prozodik okunma oranında baba eğitim düzeyine göre düzenli bir artış olduğu görülmektedir.

Baba eğitim durumu, İhtiyar Çilingir adlı metnin prozodik okunmasında da düzenli bir artış meydana gelmesini sağlamıştır.

Türk Dili metninin prozodik okunma oranı da baba eğitim durumu yükseldikçe düzenli bir şekilde artmaktadır. Bunun yanında ortalamalara (X^2) bakıldığında Küçük Balık metninin prozodik okunma oranının diğer iki metinden daha yüksek olduğu, bu

metni İhtiyar Çilingir adlı metnin takip ettiği görülmektedir.

Tablo 4.15. Anne Eğitim Durumu ile Katılımcıların Prozodik Okuma Düzeyleri Arası İlişkiyi Test Eden Kruskal Wallis Sonuçları

	Gruplar	N	df	Sıra Ortalaması	X ²	p	Anlamlı Fark
Küçük Balık	İlkokul	197	3	152,38	29,594	,000	VAR
	Ortaokul	73	3	169,35			
	Lise	40	3	204,78			
	Lisans	30	3	246,62			
İhtiyar Çilingir	İlkokul	197	3	152,53	29,055	,000	VAR
	Ortaokul	73	3	170,77			
	Lise	40	3	200,20			
	Lisans	30	3	248,28			
Türk Dili	İlkokul	197	3	152,76	28,383	,000	VAR
	Ortaokul	73	3	171,16			
	Lise	40	3	198,50			
	Lisans	30	3	248,07			

Tablo 4.15 incelendiğinde her üç metnin de prozodik okunması boyutunda anne eğitim durumuna göre anlamlı farklılık meydana geldiği gözlenmektedir (p= ,000; <,05).

Küçük Balık adlı metnin prozodik okunma oranında anne eğitim düzeyine göre düzenli bir artış olduğu görülmektedir.

İhtiyar Çilingir adlı metnin prozodik okunmasında da anne eğitim durumuna göre düzenli bir artış meydana gelmektedir.

Türk Dili metninin prozodik okunma oranı da anne eğitim durumu yükseldikçe düzenli bir şekilde artmaktadır. Bunun yanında ortalamalara (X²) bakıldığında Küçük Balık metninin prozodik okunma oranının diğer iki metinden daha yüksek olduğu, bu metni İhtiyar Çilingir adlı metnin takip ettiği anlaşılmaktadır.

Tablo 4.16. Baba Eğitim Durumu ile Katılımcıların Okur Öz yeterlik Algıları ve Okumaya Yönelik Tutum Düzeyleri Arası İlişkiyi Test Eden Kruskal Wallis Sonuçları

	Gruplar	N	df	Sıra Ortalaması	X ²	p	Anlamlı Fark
Okur Öz Yeterliği	İlkokul	133	3	144,91	22,589	,000	VAR
	Ortaokul	67	3	163,75			
	Lise	99	3	189,99			
	Lisans	41	3	217,46			
Okumaya Yönelik Tutum	İlkokul	133	3	168,73	3,021	,388	YOK
	Ortaokul	67	3	187,64			
	Lise	99	3	160,95			
	Lisans	41	3	171,30			

Yukarıdaki tabloya göre katılımcıların okur öz yeterlik algıları ile baba eğitim düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki mevcuttur (p= ,000; <,05). Buna göre baba eğitim

seviyesi yükseldikçe öğrencilerin okur öz yeterlik algıları da düzenli biçimde artmaktadır.

Aynı durum okumaya yönelik tutum için gözlenmemektedir. Buna göre baba eğitim durumu ile okumaya yönelik tutum arasında anlamlı bir ilişki meydana gelmemiştir ($p = ,388$; $>,05$). Burada en yüksek okuma tutumu değerinin ortaokul seviyesinde eğitim alan babaların çocuklarına ait olduğu gözlenmektedir. Bunu lisans seviyesinde eğitim alan babaların çocukları izlemektedir.

Tablo 4.17. Anne Eğitim Durumu ile Katılımcıların Okur Öz Yeterlik Algıları ve Okumaya Yönelik Tutum Düzeyleri Arası İlişkiyi Test Eden Kruskal Wallis Sonuçları

	Gruplar	N	df	Sıra Orta-laması	X ²	p	An-lamlı Fark
Okur Öz Yeterliği	İlkokul	197	3	153,41	15,075	,002	VAR
	Ortaokul	73	3	186,49			
	Lise	40	3	200,36			
	Lisans	30	3	204,02			
Okumaya Yönelik Tutum	İlkokul	197	3	169,01	29,055	,846	YOK
	Ortaokul	73	3	177,98			
	Lise	40	3	161,79			
	Lisans	30	3	173,68			

Yukarıdaki tabloya göre katılımcıların okur öz yeterlik algıları ile anne eğitim düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki meydana gelmektedir ($p = ,002$; $<,05$). Buna göre anne eğitim seviyesi yükseldikçe öğrencilerin okur öz yeterlik algıları da düzenli biçimde artmaktadır.

Okumaya yönelik tutum ile anne eğitim durumu arasındaki ilişkiye bakıldığında bu iki değişken arasında anlamlı bir ilişki olmadığı anlaşılmaktadır ($p = ,846$; $>,05$). Buradaki en yüksek okuma tutumunun ise ortaokul seviyesinde eğitim alan annelerin çocuklarında olduğu gözlenmektedir. Bunu lisans seviyesinde eğitim alan annelerin çocukları izlemektedir.

Tablo 4.18. Katılımcıların Devam Ettikleri Sınıf Düzeyi ile Akıcı Okuma Düzeyleri Arasındaki İlişkiyi Test Eden Kruskal Wallis Sonuçları

	Sınıflar	N	df	Sıra Ortalaması	X ²	p	Anlamlı Fark
Küçük Balık	5. sınıf	90	3	107,84			
Toplam Okunan Kelime (Hız)	6. sınıf	70	3	151,31			
	7. sınıf	98	3	195,22	71,7	,000	VAR
	8. sınıf	82	3	226,11			
Küçük Balık Yanlış Okunan Kelime (Hız)	5. sınıf	90	3	168,85			
	6. sınıf	70	3	150,92	4,18	,242	YOK
	7. sınıf	98	3	179,88			
	8. sınıf	82	3	177,82			
Küçük Balık Hatasızlık Oranı	5. sınıf	90	3	151,42			
	6. sınıf	70	3	182,54	5,30	,151	YOK
	7. sınıf	98	3	171,01			
	8. sınıf	82	3	180,55			
İhtiyar Çilingir Toplam Okunan Kelime (Hız)	5. sınıf	90	3	110,33			
	6. sınıf	70	3	151,50			
	7. sınıf	98	3	193,63	67,1	,000	VAR
	8. sınıf	82	3	225,12			
İhtiyar Çilingir Yanlış Okunan Kelime (Hız)	5. sınıf	90	3	174,78			
	6. sınıf	70	3	155,50			
	7. sınıf	98	3	180,13	2,85	,414	YOK
	8. sınıf	82	3	167,10			
İhtiyar Çilingir Hatasızlık Oranı	5. sınıf	90	3	144,06			
	6. sınıf	70	3	180,20	9,87	,020	VAR
	7. sınıf	98	3	173,20			
	8. sınıf	82	3	188,01			
Türk Dili Toplam Okunan Kelime (Hız)	5. sınıf	90	3	100,47			
	6. sınıf	70	3	152,01			
	7. sınıf	98	3	200,04	84,9	,000	VAR
	8. sınıf	82	3	227,84			
Türk Dili Yanlış Okunan Kelime (Hız)	5. sınıf	90	3	172,44			
	6. sınıf	70	3	149,80	4,74	,191	YOK
	7. sınıf	98	3	182,97			
	8. sınıf	82	3	171,13			
Türk Dili Hatasızlık Oranı	5. sınıf	90	3	143,48			
	6. sınıf	70	3	185,46	10,9	,012	VAR
	7. sınıf	98	3	170,09			
	8. sınıf	82	3	187,88			

Yukarıda yer alan tablo incelendiğinde katılımcıların akıcı okuma becerileri ile sınıf seviyeleri arasında beş boyut dışında anlamlı bir farklılık olmadığı ortaya çıkmaktadır. Buna göre Küçük Balık metninin hız boyutunda sınıf seviyesine göre anlamlı bir fark olduğu gözlenmektedir (p= ,000; <,05). Bu metnin hızlı okunmasında 5. sınıftan 8. sınıfa doğru düzenli bir artış meydana gelmiştir. Küçük Balık metninin yanlış okunan kelime sayısında ise sınıf seviyesine göre anlamlı bir farklılık

oluşmamıştır ($p = ,242; > ,05$). Burada yanlış okunan kelime sayısı 7. sınıf seviyesinde en fazla iken bunu sırasıyla 8, 5 ve 6. sınıflar izlemektedir. Küçük Balık adlı metnin hatasız okunma oranında da sınıf seviyesine göre anlamlı bir farklılık olmadığı gözlenmektedir ($p = ,151; > ,05$). Bu boyutta hatasızlık oranı en yüksek sınıf 6. sınıftır. Bunu sırasıyla 8, 7 ve 5. sınıflar takip etmektedir.

İhtiyar Çilingir metninin hız boyutunda sınıf seviyesine göre anlamlı bir farklılık meydana gelmektedir ($p = ,000; < ,05$). Buna göre sınıf seviyesi yükseldikçe okuma hızı da artmaktadır. İhtiyar Çilingir metninin yanlış okunan kelime sayısında sınıf seviyesine göre anlamlı bir farklılık anlaşılmaktadır ($p = ,414; > ,05$). En fazla yanlış okuma oranının 7. sınıfta olduğu gözlenmektedir. Bunun ardından sırasıyla 5, 8 ve 6. sınıflar gelmektedir. İhtiyar Çilingir metninin hatasız okunma oranına bakıldığında ise sınıf seviyesine göre anlamlı bir farklılığın meydana geldiği ifade edilebilir ($p = ,020; < ,05$). Buna göre hatasızlık oranının en yüksek olduğu sınıf 8. sınıftır. Bunu 6, 7 ve 5. sınıflar takip etmektedir.

Türk Dili metninin hız boyutundaki duruma bakıldığında bu boyutta sınıf seviyesine göre anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir ($p = ,000; < ,05$). Bu boyutta sınıf seviyesi yükseldikçe okuma hızı da düzenli biçimde artmaktadır. Aynı durum Türk Dili metninin yanlış okunan kelime sayısı için söz konusu değildir ($p = ,191; > ,05$). Bu boyutta en fazla yanlış okumanın 7. sınıf seviyesinde yapıldığı anlaşılmaktadır. Bunu sırasıyla 5, 8 ve 6. sınıflar izlemektedir. Türk Dili metninin hatasız okunma oranına bakıldığında ise sınıf seviyesine göre anlamlı bir farklılığın olduğu göze çarpmaktadır ($p = ,012; < ,05$). Bu metinde de görülmektedir ki hatasız okuma oranının en yüksek olduğu sınıf 8. sınıftır. Bunu 6, 7 ve 5. sınıflar takip etmektedir.

Tablo 4.19. *Katılımcıların Devam Ettikleri Sınıf ile Prozodik Okuma Düzeyleri Arasındaki İlişkiyi Test Eden Kruskal Wallis Sonuçları*

	Gruplar	N	df	Sıra Ortalaması	X ²	p	Anlamlı Fark
Küçük Balık	5. sınıf	90	3	138,73	13,038	,005	VAR
	6. sınıf	70	3	182,88			
	7. sınıf	98	3	184,76			
	8. sınıf	82	3	177,76			
İhtiyar Çilingir	5. sınıf	90	3	132,24	18,636	,000	VAR
	6. sınıf	70	3	184,44			
	7. sınıf	98	3	186,00			
	8. sınıf	82	3	182,07			
Türk Dili	5. sınıf	90	3	132,61	18,312	,000	VAR
	6. sınıf	70	3	181,03			
	7. sınıf	98	3	185,90			
	8. sınıf	82	3	184,69			

Tablo 4.19, katılımcıların devam ettikleri sınıf seviyeleri ile prozodik okuma düzeyleri arasında her metin için anlamlı ilişki olduğunu göstermektedir ($p < ,05$). Buna göre sınıf seviyesi yükseldikçe Küçük Balık, İhtiyar Çilingir ve Türk Dili adlı metinler için prozodik okuma düzeyinin de anlamlı şekilde arttığı gözlenmektedir.

Tablo 4.20. *Katılımcıların Devam Ettikleri Sınıf Seviyesi ile Okur Öz Yeterlik Algıları ve Okumaya Yönelik Tutumları Arasındaki İlişkiyi Test Eden Kruskal Wallis Sonuçları*

	Gruplar	N	df	Sıra Ortalaması	X²	p	Anlamlı Fark
Okur Öz Yeterliği	5. sınıf	90	3	172,59	,629	,890	YOK
	6. sınıf	70	3	177,21			
	7. sınıf	98	3	166,11			
	8. sınıf	82	3	167,73			
Okumaya Yönelik Tutum	5. sınıf	90	3	207,68	31,4	,000	VAR
	6. sınıf	70	3	177,33			
	7. sınıf	98	3	170,21			
	8. sınıf	82	3	124,21			

Yukarıda yer verilen tabloya göre katılımcıların okur öz yeterlik algıları ile sınıf seviyesi arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı görülmektedir ($p= ,890; > ,05$). Okur öz yeterlik algısının en yüksek olduğu sınıfın 6. sınıf olduğu gözlenmektedir. Bunu sırasıyla 5, 8 ve 7. sınıflar izlemektedir.

Okumaya yönelik tutum ile sınıf seviyesi arasındaki ilişkiye bakıldığında ise burada anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir ($p= ,000; < ,05$). Buna göre sınıf seviyesi yükseldikçe katılımcıların okumaya yönelik tutumlarında düzenli bir azalma meydana gelmektedir.

Tablo 4.21. Katılımcıların Ailelerinin Sosyoekonomik Düzeyleri ile Katılımcıların Akıcı Okuma Seviyeleri Arasındaki İlişkiyi Test Eden Kruskal Wallis Sonuçları

	Grup- lar	N	df	Sıra Ortalaması	X ²	p	Anlamlı Fark
Küçük Balık Toplam Okunan Kelime (Hız)	ALT	119	2	126,46			
	ORTA	176	3	189,49			
	ÜST		3		38,76	,000	VAR
		45		212,69			
Küçük Balık Yanlış Okunan Kelime	ALT	119	3	200,10			
	ORTA	176	3	158,49			
	ÜST		3		18,13	,000	VAR
	45	3	139,20				
Küçük Balık Hatasızlı k Oranı	ALT	119	3	129,80			
	ORTA	176	3	188,05			
	ÜST	45	3	209,47	33,09	,000	VAR
İhtiyar Çilingir Toplam Okunan Kelime (Hız)	ALT	119	3	131,77			
	ORTA	176	3	185,66			
	ÜST		3		31,33	,000	VAR
	45		213,63				
İhtiyar Çilingir Yanlış Okunan Kelime	ALT	119	3	195,31			
	ORTA	176	3	155,68			
	ÜST	45	3	162,86	11,92	,003	VAR
İhtiyar Çilingir Hatasızlı k Oranı	ALT	119	3	135,53			
	ORTA	176	3	188,78			
	ÜST	45	3	191,49	23,19	,000	VAR
Türk Dili Toplam Okunan Kelime (Hız)	ALT	119	3	129,03			
	ORTA	176	3	187,30			
	ÜST		3		35,33	,000	VAR
	45		214,46				
Türk Dili Yanlış Okunan Kelime	ALT	119	3	203,30			
	ORTA	176	3	158,74			
	ÜST	45	3	129,73	23,64	,000	VAR
Türk Dili Hatasızlı k Oranı	ALT	119	3	127,21			
	ORTA	176	3	187,06			
	ÜST	45	3	220,21	39,58	,000	VAR

Tablo 4.21 ele alındığı zaman katılımcıların ailelerinin sosyoekonomik düzeyleri ile katılımcıların akıcı okuma becerileri arasında bütün metinlerin her boyutunda anlamlı ilişki olduğu görülmektedir ($p < ,05$). Buna göre Küçük Balık adlı metnin hız boyutunda gelir düzeyi arttıkça düzenli bir artış olduğu ortaya çıkmaktadır. Küçük Balık metninin yanlış okunan kelime sayısında da sosyoekonomik düzey arttıkça düzenli bir azalma olduğu görülmektedir. Küçük Balık metninin hatasızlık oranında ise yine sosyoekonomik düzey yükseldikçe düzenli bir artış meydana gelmektedir.

İhtiyar Çilingir metninin hız boyutunda sosyoekonomik düzey yükseldikçe düzenli bir artış olduğu görülmektedir. İhtiyar Çilingir metninin yanlış okunan kelime sayısında ise sosyoekonomik düzeye göre anlamlı bir farklılık oluşmamıştır. Bu boyut incelendiğinde yanlış okunan kelime sayısında gelir durumuna göre düzenli bir azalma olmadığı gözlenmektedir. Buna göre en fazla yanlış okuma aileleri alt sosyoekonomik düzeye mensup öğrencilerde gözlenmiştir. Bunu, aileleri üst sosyoekonomik gruba mensup öğrenciler izlemektedirler. En az yanlış okuma ise aileleri orta sosyoekonomik gruba mensup öğrencilerde görülmektedir. İhtiyar Çilingir metninin hatasızlık oranında da sosyoekonomik duruma göre anlamlı bir farklılık meydana gelmiş olup sosyoekonomik düzey yükseldikçe hatasız okuma oranının da arttığı gözlenmektedir.

Türk Dili metninin hız boyutunda sosyoekonomik duruma göre anlamlı bir farklılık oluşmuştur. Bu boyutta sosyoekonomik düzey yükseldikçe hızın da arttığı görülmektedir. Türk Dili metninin yanlış okunan kelime sayısında da sosyoekonomik duruma göre anlamlı bir farklılık meydana gelmiştir ve sosyoekonomik düzey yükseldikçe yanlış okunan kelime sayısının azaldığı görülmektedir. Türk Dili metninin hatasız okunma oranı ile sosyoekonomik durum arasında da anlamlı bir ilişki olduğu anlaşılmaktadır. Bu boyutta da sosyoekonomik düzey yükseldikçe doğru okuma oranının arttığı görülmektedir.

Tablo 4.22. Katılımcıların Ailelerinin Sosyoekonomik Düzeyleri ile Katılımcıların Prozodik Okuma Düzeyleri Arasındaki İlişkiyi Test Eden Kruskal Wallis Sonuçları

	Gruplar	N	df	Sıra Ortalaması	X ²	p	Anlamlı Fark
Küçük Balık	ALT	119	2	121,63	55,513	,000	VAR
	ORTA	176	2	186,14			
	ÜST	45	2	238,56			
İhtiyar Çilingir	ALT	119	2	120,61	55,729	,000	VAR
	ORTA	176	2	187,61			
	ÜST	45	2	235,52			
Türk Dili	ALT	119	2	124,82	51,259	,000	VAR
	ORTA	176	2	183,69			
	ÜST	45	2	239,73			

Tablo 4.22. incelendiğinde her üç metinde de prozodik okuma oranı ile gelir düzeyi arasında anlamlı ilişki olduğu görülmektedir ($p = ,000$; $< ,05$). Küçük Balık metninin prozodik okunma oranı sosyoekonomik düzey yükseldikçe düzenli şekilde artmaktadır. İhtiyar Çilingir adlı metnin prozodik okunma oranı da sosyoekonomik düzeye göre düzenli bir artış göstermektedir. Türk Dili metninin prozodik okunma oranı da sosyoekonomik düzey yükseldikçe düzenli biçimde artmaktadır.

Tablo 4.23. Katılımcıların Ailelerinin Sosyoekonomik Düzeyleri ile Okur Öz Yeterlik ve Okumaya Yönelik Tutum Düzeyleri Arasındaki İlişkiyi Test Eden Kruskal Wallis Sonuçları

	Gruplar	N	df	Sıra Ortalaması	X ²	p	Anlamlı Fark
Okur Öz Yeterliği	ALT	119	2	129,90	31,638	,000	VAR
	ORTA	176	2	190,27			
	ÜST	45	2	200,56			
Okumaya Yönelik Tutum	ALT	119	2	160,01	2,804	,246	YOK
	ORTA	176	2	178,98			
	ÜST	45	2	165,09			

Yukarıdaki tabloya bakılacak olursa okur öz yeterlik algısı ile katılımcıların ailelerinin sosyoekonomik durumları arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu görülecektir ($p = ,000$; $< ,05$). Buna göre sosyoekonomik düzey yükseldikçe öğrencilerin okur öz yeterlik algıları da düzenli biçimde arttığı anlaşılmaktadır.

Okumaya yönelik tutum ile sosyoekonomik düzey arasında ise anlamlı bir ilişki gözlenmemektedir ($p = ,246$; $> ,05$). Bununla birlikte okumaya yönelik tutumun en yüksek olduğu sosyoekonomik düzey grubu orta sosyoekonomik düzeydir. Bunu üst ve alt sosyoekonomik düzey grupları izlemektedir.

Tablo 4.24. Katılımcıların Sosyal Medyaya Sahiplik Durumları ile Akıcı Okuma Becerileri Arasındaki İlişkiyi Gösteren Mann Whitney U Testi Sonuçları

Metinlere Göre Akıcı Okuma	Sosyal Medya	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	Z	p
Küçük Balık Toplam Kelime (Hız)	Evet	149	206,29	30737,0			
	Hayır	191	142,58	27233,0	8897,0	5,93	,000
Küçük Balık Yanlış Okunan Kelime	Evet	149	162,92	24275,5			
	Hayır	191	176,41	33694,5	13100,5	1,26	,207
Küçük Balık Hatasız Okunan Kelime	Evet	149	188,48	28083,0			
	Hayır	191	156,48	29887,0	11551,0	2,97	,003
İhtiyar Çilingir Toplam Kelime (Hız)	Evet	149	204,00	30395,5			
	Hayır	191	144,37	27574,5	9238,5	5,55	,000
İhtiyar Çilingir Yanlış Okunan Kelime	Evet	149	158,76	23654,5			
	Hayır	191	179,66	34315,5	12479,0	1,95	,051
İhtiyar Çilingir Hatasız Okunan Kelime	Evet	149	191,88	28590,5			
	Hayır	191	153,82	29379,5	11043,5	3,54	,000
Türk Dili Toplam Kelime (Hız)	Evet	149	203,94	30387,0			
	Hayır	191	144,41	27583,0	9247,0	5,54	,000
Türk	Evet	149	156,85	23371,0	12196,0	2,26	,023

Dili Yanlış Okunan Kelime	Hayır	191	181,15	34599,0			
Türk Dili Hatasız Okunan Kelime	Evet	149	193,52	28834,0			
	Hayır	191	152,54	29136,0	10800,0	3,81	,000

Tablo 4.24'e göre Küçük Balık metninde okunan toplam kelime sayısı bakımından sosyal medya hesabına sahip olanların sosyal medya hesabına sahip olmayanlara göre anlamlı derecede daha akıcı okudukları anlaşılmaktadır ($Z= 5,93$; $p< ,05$). Küçük Balık metninin yanlış okunan kelime sayısına bakıldığında ise sosyal medya hesabına sahip olmayanların daha fazla yanlış okuduğu gözlenmektedir ancak bu fark istatistik açıdan anlamlı değildir ($Z= 1,26$; $p= ,207$; $> ,05$). Küçük Balık metninin hatasız okunan kelime sayısına boyutu incelendiğinde de sosyal medya hesabına sahip olanların olmayanlara göre anlamlı derecede daha akıcı okudukları ortaya çıkmaktadır ($Z= 2,97$; $p= ,003$; $< ,05$).

Sosyal medya hesabına sahip olanların, İhtiyar Çilingir metninin toplam kelime sayısı bakımından, sosyal medya hesabına sahip olmayanlara göre anlamlı derecede daha akıcı okudukları anlaşılmaktadır ($Z= 5,55$; $p= ,000$; $< ,05$). İhtiyar Çilingir metninin yanlış okunan kelime sayısına bakıldığında sosyal medya hesabına sahip olmayanların daha fazla yanlış okudukları gözlenmektedir. Bununla birlikte bu fark istatistikî açıdan anlamlı değildir ($Z= 1,95$; $p= ,051$; $> ,05$). İhtiyar Çilingir metninin hatasız okunan kelime sayısına boyutu incelendiğinde ise sosyal medya hesabına sahip olanların olmayanlara göre anlamlı derecede daha akıcı okudukları görülmektedir ($Z= 3,54$; $p= ,000$; $< ,05$).

Türk Dili metninin toplam kelime sayısına bakıldığında sosyal medya hesabına sahip olanların olmayanlara göre anlamlı derecede daha fazla okudukları ifade edilebilir ($Z= 5,54$; $p= ,000$; $< ,05$). Türk Dili metninin yanlış okunan kelime sayısına bakıldığında sosyal medya hesabına sahip olmayanların sosyal medya hesabına sahip olanlara göre daha fazla yanlış okuduğu anlaşılmaktadır. Üstelik bu fark istatistikî açıdan anlamlıdır ($Z= 2,26$; $p= ,023$; $< ,05$). Türk Dili metninin hatasız okunan kelime sayısına bakıldığında sosyal medya hesabına sahip olanların olmayanlara göre anlamlı derecede daha iyi okudukları ortaya çıkmaktadır ($Z= 3,81$; $p= ,000$; $< ,05$).

Tablo 4.25. Katılımcıların Sosyal Medyaya Sahiplik Durumları ile Prozodik Okuma Becerileri Arasındaki İlişkiyi Gösteren Mann Whitney U Testi Sonuçları

Metinlere Göre Akıcı Okuma	Sosyal Medya	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	Z	p
Küçük Balık Prozodisi Değeri	Evet	149	198,21	29534,00	10100,0	4,59	,000
	Hayır	191	148,88	28436,00			
İhtiyar Çilingir Prozodisi Değeri	Evet	149	199,12	29669,00	9965,0	4,74	,000
	Hayır	191	148,17	28301,00			
Türk Dili Prozodisi Değeri	Evet	149	198,17	29527,50	10106,5	4,58	,000
	Hayır	191	148,91	28442,50			

Yukarıdaki tablo incelendiğinde sosyal medyaya sahiplik durumu ile prozodik okuma becerileri arasında bütün metinlerde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($p = ,000$; $<,05$). Buna göre Küçük Balık adlı metni sosyal medya hesabına sahip olanlar sahip olmayanlara göre anlamlı derecede daha prozodik okumuşlardır.

Sosyal medya hesabına sahip olanların, İhtiyar Çilingir metnini de sosyal medya hesabına sahip olmayanlara göre anlamlı derecede daha prozodik okudukları gözlenmektedir.

Türk Dili metnini de yine sosyal medya hesabına sahip olanlar sahip olmayanlara göre anlamlı derecede daha prozodik okumuşlardır.

Tablo 4.26. Katılımcıların Sosyal Medyaya Sahiplik Durumları ile Okur Öz Yeterlik Algısı ve Okumaya Yönelik Tutumları Arasındaki İlişkiyi Gösteren Mann Whitney U Testi Sonuçları

Bağımlı Değişkenler	Sosyal Medya	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	Z	p
Okur Öz Yeterlik Algısı	Evet	149	175,30	26119,50	13514,5	,795	,426
	Hayır	191	166,76	31850,50			
Okumaya Yönelik Tutum	Evet	149	151,71	22605,50	11430,5	3,114	,002
	Hayır	191	185,15	35364,50			

Tablo 4.26'ya göre sosyal medya hesabına sahip olanların okur öz yeterlik algılarının sosyal medya hesabına sahip olmayanlarınkinden daha yüksek olduğu görülmektedir ancak bu fark istatistikî açıdan anlamlı değildir ($Z= ,795$; $p= ,426$; $> ,05$).

Okumaya yönelik tutuma bakıldığında ise sosyal medya hesabına sahip olmayanların okumaya yönelik tutumlarının sosyal medya hesabına sahip olanlara göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Üstelik bu fark istatistikî açıdan anlamlıdır ($Z= 3,114$; $p= ,002$; $< ,05$).

Tablo 4.27. Katılımcıların Bir Yılda Okudukları Kitap Sayıları ile Akıcı Okuma Düzeyleri Arasındaki İlişkiyi Test Eden Kruskal Wallis Sonuçları

	Gruplar	N	df	Sıra Ortalaması	X ²	p	An-lamlı Fark
Küçük Balık Toplam Okunan Kelime (Hız)	1-5 adet	50	3	139,23	11,513	,009	VAR
	6-10 adet	79	3	170,42			
	11-20 adet	87	3	159,44			
	20+ adet	124	3	190,92			
Küçük Balık Yanlış Okunan Kelime	1-5 adet	50	3	179,88	1,718	,633	YOK
	6-10 adet	79	3	176,32			
	11-20 adet	87	3	172,08			
	20+ adet	124	3	161,90			
Küçük Balık Hatasızlık Oranı	1-5 adet	50	3	150,06	6,028	,110	YOK
	6-10 adet	79	3	165,82			
	11-20 adet	87	3	163,74			
	20+ adet	124	3	186,47			
İhtiyar Çilingir Toplam Okunan Kelime (Hız)	1-5 adet	50	3	146,75	8,920	,030	VAR
	6-10 adet	79	3	167,82			
	11-20 adet	87	3	159,10			
	20+ adet	124	3	189,78			
İhtiyar Çilingir Yanlış Okunan Kelime	1-5 adet	50	3	195,47	4,452	,217	YOK
	6-10 adet	79	3	163,47			
	11-20 adet	87	3	173,25			
	20+ adet	124	3	162,98			
İhtiyar Çilingir Hatasızlık Oranı	1-5 adet	50	3	139,87	8,428	,038	VAR
	6-10 adet	79	3	176,67			
	11-20 adet	87	3	162,11			
	20+ adet	124	3	184,81			
Türk Dili Toplam Okunan Kelime (Hız)	1-5 adet	50	3	140,14	9,621	,022	VAR
	6-10 adet	79	3	168,47			
	11-20 adet	87	3	163,49			
	20+ adet	124	3	188,96			
Türk Dili Yanlış Okunan Kelime	1-5 adet	50	3	190,15	2,701	,440	YOK
	6-10 adet	79	3	171,30			
	11-20 adet	87	3	162,45			
	20+ adet	124	3	167,72			
Türk Dili Hatasızlık Oranı	1-5 adet	50	3	141,72	5,784	,123	YOK
	6-10 adet	79	3	170,11			
	11-20 adet	87	3	172,13			
	20+ adet	124	3	181,21			

Yukarıda yer alan tabloya göre Küçük Balık metninin hız boyutu ile bir yılda okunan kitap sayısı arasında anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ($p= ,009$; $< ,05$). Buna göre bir yılda 20'den fazla kitap okuyanların en hızlı okudukları görülmektedir. Bunu, sırasıyla yılda 6-10 arası kitap okuyanlar, yılda 11-20 arası kitap okuyanlar ve yılda 1-5 arası kitap okuyanlar izlemektedir. Küçük Balık metninin yanlış okunan kelime sayısına bakıldığında bir yılda okunan kitap sayısı arttıkça yapılan yanlış okumanın da düzenli olarak azaldığı görülmektedir ancak buradaki fark istatistikî açıdan anlamlı değildir ($p= ,633$; $> ,05$). Küçük Balık metninin hatasızlık oranına bakıldığında ise bir yılda okunan kitap sayısı ile hatasızlık oranı arasında anlamlı bir ilişki olmadığı görülmektedir ($p= ,110$; $> ,05$). Öte yandan en yüksek hatasızlık oranının bir yılda 20'den fazla kitap okuyanlar grubunda olduğu anlaşılmaktadır. Bunu sırasıyla bir yılda 6-10 kitap okuyanlar, bir yılda 11-20 kitap okuyanlar ve bir yılda 1-5 kitap okuyanlar izlemektedir.

İhtiyar Çilingir metninin hız boyutu incelendiğinde bir yılda okunan kitap sayısı ile hız arasında anlamlı bir ilişki olduğu gözlenmektedir ($p= ,030$; $< ,05$). Buna göre bir yılda 20'den fazla kitap okuyanlar en hızlı okumuşlardır. Bunu sırasıyla bir yılda 6-10 kitap okuyanlar, bir yılda 11-20 kitap okuyanlar ve bir yılda 1-5 kitap okuyanlar izlemektedir. İhtiyar Çilingir metninin yanlış okunan kelime sayısına bakıldığında bir yılda okunan kitap sayısı ile yanlış okunan kelime sayısı arasında istatistikî açıdan anlamlı bir fark olmadığı göze çarpmaktadır ($p= ,217$; $> ,05$). En fazla yanlış okumanın yılda 1-5 kitap okuyanlar grubunda olduğu görülmektedir. Bunu sırasıyla yılda 11-20 kitap okuyanlar, 6-10 kitap okuyanlar ve 20'den fazla okuyanlar izlemektedir. İhtiyar Çilingir metninin hatasız okunma oranına bakıldığında ise bir yılda okunan kitap sayısı ile hatasız okuma oranı arasında anlamlı bir ilişki ortaya çıkmaktadır ($p= ,038$; $< ,05$). Buna göre en yüksek hatasız okuma oranına yılda 20'den fazla kitap okuyanlar sahiptir. Bunu sırasıyla yılda 6-10 kitap okuyanlar, yılda 11-20 kitap okuyanlar ve yılda 1-5 kitap okuyanlar izlemektedir.

Türk Dili metninin hız boyutunda, yılda okunan kitap sayısı ile hız arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($p= ,022$; $< ,05$). Buna göre yılda 20'den fazla kitap okuyanlar en hızlı okumuşlardır. Bunu sırasıyla yılda 6-10 kitap okuyanlar, yılda 11-20 kitap okuyanlar ve yılda 1-5 kitap okuyanlar takip etmektedir. Türk Dili metninin yanlış okunan kelime sayısı boyutu incelendiğinde yılda okunan kitap sayısı ile yanlış okunan kelime sayısı arasında istatistik açıdan anlamlı fark olmadığı anlaşılmaktadır ($p= ,440$; $> ,05$). Bununla birlikte en fazla yanlış okumanın yılda 1-5 kitap okuyanlar grubunda olduğu görülmektedir. Bunu sırasıyla yılda 6-10 kitap okuyanlar, yılda 20'den fazla kitap okuyanlar ve yılda 11-20 kitap okuyanlar izlemektedir. Türk Dili metninin hatasız okunma oranına bakıldığında ise yılda okunan kitap sayısı arttıkça hatasız okuma oranının da düzenli biçimde arttığı görülmektedir. Bununla birlikte yılda okunan kitap sayısı ile hatasız okuma oranı arasındaki bu ilişki istatistik açıdan anlamlı değildir ($p= ,123$; $> ,05$).

Tablo 4.28. Katılımcıların Bir Yılda Okudukları Kitap Sayıları ile Prozodik Okuma Düzeyleri Arasındaki İlişkiyi Test Eden Kruskal Wallis Sonuçları

	Gruplar	N	df	Sıra Ortalaması	X ²	p	Anlamlı Fark
Küçük Balık	1-5 adet	50	3	132,79	12,739	,005	VAR
	6-10 adet	79	3	162,07			
	11-20 adet	87	3	172,40			
	20+ adet	124	3	189,74			
İhtiyar Çilingir	1-5 adet	50	3	133,27	12,980	,005	VAR
	6-10 adet	79	3	164,53			
	11-20 adet	87	3	167,96			
	20+ adet	124	3	191,10			
Türk Dili	1-5 adet	50	3	135,43	13,137	,004	VAR
	6-10 adet	79	3	160,04			
	11-20 adet	87	3	169,70			
	20+ adet	124	3	191,86			

Tablo 4.28 incelendiğinde bütün metinlerde katılımcıların prozodik okuma düzeyleri ile bir yılda okudukları kitap sayısı arasında anlamlı ilişkinin olduğu görülmektedir ($p < ,05$). Bütün metinler için bir yılda okunan kitap sayısı arttıkça prozodik okunma düzeyinin de düzenli biçimde arttığı gözlenmektedir.

Tablo 4.29. Katılımcıların Bir Yılda Okudukları Kitap Sayıları ile Okur Öz Yeterlik Algıları ve Okumaya Yönelik Tutumları Arasındaki İlişkiyi Test Eden Kruskal Wallis Sonuçları

	Gruplar	N	df	Sıra Ortalaması	X ²	p	Anlamlı Fark
Okur Öz Yeterliği	1-5 adet	50	3	105,76	58,91	,000	VAR
	6-10 adet	79	3	134,12			
	11-20 adet	87	3	176,52			
	20+ adet	124	3	215,56			
Okumaya Yönelik Tutum	1-5 adet	50	3	111,57	56,88	,000	VAR
	6-10 adet	79	3	126,11			
	11-20 adet	87	3	188,78			
	20+ adet	124	3	209,72			

Tablo 4.29'a göre hem okur öz yeterlik algısı hem de okumaya yönelik tutum ile bir yılda okunan kitap sayısı arasında anlamlı ilişki vardır ($p = ,000$; $< ,05$). Buna göre yılda okunan kitap sayısı arttıkça okur öz yeterlik algı düzeyinin de düzenli biçimde arttığı görülmektedir.

Okumaya yönelik tutum değerleri incelendiğinde de aynı durumun söz konusu olduğu anlaşılmaktadır. Buna göre bir yılda okunan kitap sayısı arttıkça okumaya yönelik tutumda da düzenli artış meydana gelmektedir.

Tablo 4.30. *Katılımcıların Okur Öz Yeterlik Algıları ve Okumaya Yönelik Tutumlarına İlişkin Ortalama Değerler*

Değişkenler	X	SD	N
Okur Öz Yeterliği	3,85	,649	340
Okumaya Yönelik Tutum	3,54	,481	

Tablo 4.30’da katılımcıların okur öz yeterlik ortalamasının 3,85, okumaya yönelik tutum ortalamasının ise 3,54 olduğu görülmektedir.



Tablo 4.31. Katılımcıların Okur Öz Yeterlik Algı ve Okumaya Yönelik Tutum Değerleri ile Akıcı Okuma Becerileri Arasındaki İlişkiyi Gösteren Tablo

Korelasyon												
	Okur Öz Ye- terlik Ortala- ması	Okuma- ya Yönelik Tutum Ortalam- ası	Küçük Balık Toplam Kelime	Küçük Balık Yanlış Okunan Kelime	Küçük Balık Hatasız lık Oranı	İhtiyar Çilingir Toplam Kelime	İhtiyar Çilingir Yanlış Oku- nan Kelime	İhtiyar Çilingir Hatasız lık Oranı	Türk Dili Toplam Okunan Kelime	Türk Dili Yanlış Oku- nan Kelim- e	Türk Dili Hata- sızlık Oranı	
Okur Öz Yeterlik Ortalaması	r	1	,476**	,442**	-,254**	,367**	,429**	-,221**	,356**	,433**	-,264**	,386**
	p		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	340	340	340	340	340	340	340	340	340	340	340
Okumaya Yönelik Tutum Ortalaması	r	,476**	1	,016	-,156**	,124*	,010	-,120*	,097	,022	-,122*	,124*
	p	,000		,765	,004	,022	,861	,027	,073	,683	,025	,023
	N	340	340	340	340	340	340	340	340	340	340	340

****Korelasyon 0.01 düzeyinde anlamlı (2-kuyruklu).**
***Korelasyon 0.05 düzeyinde anlamlı (2-kuyruklu).**

Yukarıdaki tablo incelendiğinde katılımcıların okur öz yeterlik algıları ile okumaya yönelik tutumları arasında pozitif ve güçlü bir ilişki olduğu görülmektedir ($p = ,000$; $< ,01$). Yani öğrencilerin okur öz yeterlik algı değerleri yükseldikçe okumaya yönelik tutum değerlerinde de artış meydana gelmektedir.

Okur öz yeterlik algısı ile her üç metnin toplam okunan kelime sayısı arasındaki ilişkiye bakıldığında okur öz yeterlik değeri ile üç metnin de toplam okunan kelime sayıları arasında pozitif ve güçlü bir ilişki olduğu görülmektedir ($p = ,000$; $< ,01$). Bu da demektir ki okur öz yeterlik algısı yükseldikçe öğrencilerin okudukları toplam kelime sayısı her üç metin için de artmaktadır.

Okur öz yeterlik algı değeri ile yanlış okunan kelime sayıları arasındaki ilişkiye bakıldığında okur öz yeterlik algı değeri ile yanlış okunan kelime sayıları arasında her üç metin için de negatif ve güçlü bir ilişki bulunduğu anlaşılmaktadır ($p = ,000$; $< ,01$). Yani okur öz yeterlik algısı arttıkça öğrencilerin yanlış okudukları kelime sayıları her üç metin için de azalmıştır.

Okur öz yeterlik algısı ile metinlerin doğru okunma oranlarına bakıldığında ise okur öz yeterlik değeri ile her üç metnin doğru okunma oranları arasında pozitif ve güçlü bir ilişki ortaya çıkmaktadır ($p = ,000$; $< ,01$). Başka bir deyişle okur öz yeterlik değeri yükseldikçe her üç metnin de doğru okunma oranları artmaktadır.

Okumaya yönelik tutum ile metinlerin toplam okunan kelime sayıları arasındaki ilişki incelendiğinde okumaya yönelik tutum ile toplam okunan kelime sayısı arasında her üç metin için de anlamlı bir ilişki tespit edilememiştir ($p > ,01$).

Okumaya yönelik tutum ile yanlış okunan kelime sayısı arasındaki ilişkiye bakıldığında okumaya yönelik tutum ile yanlış okunan kelime sayısı arasında her üç metin için de negatif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($p < ,05$). Yani okumaya yönelik tutum değeri yükseldikçe her üç metin için de yanlış okunan kelime sayısı azalmaktadır.

Okumaya yönelik tutum ile doğru okuma oranları arasındaki ilişki ele alındığında ise Küçük Balık ve Türk Dili metinleri ile okumaya yönelik tutum arasında pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($p < ,05$). Bu da demektir ki okumaya yönelik tutum değeri yükseldikçe bu iki metnin doğru okunma oranları da artmaktadır. İhtiyar Çilingir metni ile okumaya yönelik tutum arasında da pozitif yönlü bir ilişki olmakla birlikte bu ilişki anlamlı düzeyde değildir ($p = ,073; > ,05$).

Tablo 4.32. Okur Öz Yeterlik Algısı ve Okumaya Yönelik Tutum Değerleri ile Metinlerin Prozodi Ortalamaları Arasındaki İlişkiyi Gösteren Tablo

		Korelasyon				
		Okur Öz Yeterlik Ortalaması	Okumaya Yönelik Tutum Ortalaması	Küçük Balık Ortalama	İhtiyar Çilingir Ortalama	Türk Dili Ortalama
Okur Öz Yeterlik Ortalaması	r	1	,476**	,460**	,461**	,447**
	p		,000	,000	,000	,000
	N	340	340	340	340	340
Okumaya Yönelik Tutum Ortalaması	r	,476**	1	,132*	,122*	,133*
	p	,000		,015	,025	,014
	N	340	340	340	340	340
Küçük Balık Ortalama	r	,460**	,132*	1	,961**	,945**
	p	,000	,015		,000	,000
	N	340	340	340	340	340
İhtiyar Çilingir Ortalama	r	,461**	,122*	,961**	1	,964**
	p	,000	,025	,000		,000
	N	340	340	340	340	340
Türk Dili Ortalama	r	,447**	,133*	,945**	,964**	1
	p	,000	,014	,000	,000	
	N	340	340	340	340	340
**Korelasyon 0.01 düzeyinde anlamlı (2 kuyruklu).						
* Korelasyon 0.05 düzeyinde anlamlı (2- kuyruklu).						

Tablo 4.32 ele alındığında okur öz yeterlik algı değeri ile her üç metnin prozodik okunma değerleri arasında pozitif ve güçlü bir ilişki olduğu görülmektedir ($p = ,000; < ,01$). Yani okur öz yeterlik algısı yükseldikçe metinlerin prozodik okunma oranlarında da artış olmaktadır. Okur öz yeterlik algısı ile en yüksek ilişki içinde olan metin ise İhtiyar Çilingir metnidir. Bunu sırasıyla Küçük Balık ve Türk Dili metinleri izlemektedir.

Tabloya göre okumaya yönelik tutum değeri ile metinlerin prozodik okunma oranları arasında da pozitif ve anlamlı ilişki bulunmaktadır ($p < ,05$). Buna göre okumaya yönelik tutum değeri arttıkça her üç metnin de prozodik okunma oranları yükselmektedir. Okumaya yönelik tutum değeri ile en güçlü ilişki içinde olan metin ise Türk Dili metnidir. Bunu sırasıyla Küçük Balık ve İhtiyar Çilingir metinleri izlemektedir.

Tablo 4.33. Akademik Başarı ile Katılımcıların Akıcı Okuma Düzeyleri Arasındaki İlişkiyi Test Eden Kruskal Wallis Sonuçları

	Grup	N	df	Sıra Ortalaması	X ²	p	Anlamlı Fark
Küçük Balık Toplam Okunan Kelime (Hız)	45-54	41	3	99,24	91,20	,000	VAR
	55-69	72	3	111,17			
	70-84	104	3	170,62			
	85-100	123	3	228,89			
Küçük Balık Yanlış Okunan Kelime	45-54	41	3	212,50	42,04	,000	VAR
	55-69	72	3	211,01			
	70-84	104	3	174,79			
	85-100	123	3	129,15			
Küçük Balık Hatasızlık Oranı	45-54	41	3	105,72	78,01	,000	VAR
	55-69	72	3	117,35			
	70-84	104	3	167,34			
	85-100	123	3	225,87			
İhtiyar Çilingir Toplam Okunan Kelime (Hız)	45-54	41	3	101,06	82,47	,000	VAR
	55-69	72	3	114,36			
	70-84	104	3	171,72			
	85-100	123	3	225,48			
İhtiyar Çilingir Yanlış Okunan Kelime	45-54	41	3	205,91	30,80	,000	VAR
	55-69	72	3	209,44			
	70-84	104	3	168,74			
	85-100	123	3	137,39			
İhtiyar Çilingir Hatasızlık Oranı	45-54	41	3	111,35	62,03	,000	VAR
	55-69	72	3	119,60			
	70-84	104	3	173,83			
	85-100	123	3	217,20			
Türk Dili Toplam Okunan Kelime (Hız)	45-54	41	3	103,83	85,81	,000	VAR
	55-69	72	3	112,57			
	70-84	104	3	169,05			
	85-100	123	3	227,86			
Türk Dili Yanlış Okunan Kelime	45-54	41	3	211,49	50,52	,000	VAR
	55-69	72	3	220,44			
	70-84	104	3	171,67			
	85-100	123	3	126,61			
Türk Dili Hatasızlık Oranı	45-54	41	3	112,35	86,49	,000	VAR
	55-69	72	3	107,15			
	70-84	104	3	169,18			
	85-100	123	3	228,09			

Yukarıdaki tablo incelendiğinde öğrencilerin Türkçe dersindeki akademik başarıları ile akıcı okuma düzeyleri arasında bütün metinlerin her bir boyutunda anlamlı ilişki olduğu görülmektedir (p= ,000; < ,05).

Küçük Balık adlı metnin hız boyutuna bakıldığında Türkçe dersindeki başarı arttıkça okuma hızının da düzenli biçimde arttığı gözlenmektedir. Başka bir ifade ile

Türkçe dersi başarısı yüksek olan katılımcılar, başarısı düşük olanlara göre daha hızlı okumuşlardır. Küçük Balık adlı metindeki yanlış okunan kelime sayılarına bakıldığında da öğrencilerin Türkçe dersindeki akademik başarıları arttıkça yanlış okunan kelime sayısının düzenli olarak azaldığı görülmektedir. Başka bir ifade ile Türkçe dersi akademik başarısı yüksek olan katılımcılar diğer katılımcılara göre, okurken daha az yanlış yapmaktadırlar. Küçük Balık adlı metnin hatasızlık oranına göz atıldığında ise yine Türkçe dersi akademik başarısı arttıkça katılımcıların hatasızlık oranlarının düzenli olarak arttığı görülmektedir. Yani Türkçe dersi akademik başarısı yüksek olan katılımcılar diğerlerine göre daha yüksek hatasızlık oranıyla okumaktadırlar.

İhtiyar Çilingir adlı metnin hız boyutu ile katılımcıların Türkçe dersi akademik başarıları arasındaki ilişkiye bakıldığında akademik başarı arttıkça okuma hızının da düzenli şekilde arttığı görülmektedir. Başka şekilde anlatılacak olursa Türkçe dersi akademik başarısı yüksek olan katılımcıların diğerlerine göre daha hızlı okudukları ifade edilebilir. İhtiyar Çilingir adlı metnin yanlış okunan kelime sayısı ile katılımcıların Türkçe dersi akademik başarı puanları arasında anlamlı bir ilişki olmakla birlikte burada yanlış okunan kelime sayısındaki azalış düzenli değildir. Buna göre Türkçe dersi akademik başarı puanları 85-100 aralığında olan katılımcılar en az yanlış yapmışlardır. Bu grubu 70-84 aralığında bulunan katılımcılar izlemektedir. Bundan sonra en az yanlış yapan grup ise 45-54 aralığında bulunan gruptur. Son sırada ise 55-69 aralığında bulunan grup yer almaktadır. İhtiyar Çilingir adlı metnin hatasızlık oranına bakıldığında Türkçe dersi akademik başarısı yükseldikçe hatasızlık oranının da düzenli biçimde arttığı görülmektedir. Diğer bir söyleyişle Türkçe dersi akademik başarı puanı yüksek olan katılımcılar diğerlerine göre daha yüksek bir hatasızlık oranı ile okumuşlardır.

Türk Dili adlı metnin hız boyutu incelendiğinde katılımcıların Türkçe dersi akademik başarıları yükseldikçe okuma hızının da düzenli şekilde arttığı görülmektedir. Başka bir şekilde ifade edilecek olursa Türkçe dersi akademik başarısı yüksek olan katılımcılar diğerlerine göre daha hızlı okumuşlardır. Türk Dili adlı metnin yanlış okunan kelime sayısına bakıldığında ise yanlış okunan kelime sayısı ile öğrencilerin Türkçe dersi akademik başarısı arasında anlamlı bir ilişki bulunmakla beraber yanlış okunan kelime sayısında düzenli bir azalış olmadığı görülmektedir. Buna göre Türkçe dersi akademik başarı puanları 85-100 aralığında olan katılımcılar okurken en az yanlış yapmışlardır. Bu grubu Türkçe dersi akademik başarı puanı 70-84 aralığında olanlar izlemektedir. Bu grubun ardından Türkçe dersi akademik başarı puanı 45-54 aralığında olanlar gelmektedir. Son sırada ise Türkçe dersi akademik başarı puanı 55-69 aralığında olanlar takip etmektedir. Yani bu grup en fazla yanlış yapmıştır. Türk Dili adlı metnin hatasızlık boyutuna bakıldığında ise yine hatasızlık oranı ile Türkçe dersi akademik başarı puanları arasında anlamlı bir fark bulunmakla beraber hatasızlık oranının düzenli şekilde artmadığı görülmektedir. Buna göre Türkçe dersi akademik başarı puanları 85-100 aralığında bulunan katılımcılar en yüksek hatasızlık oranı ile okumuşlardır. Bu grubu Türkçe dersi akademik başarı puanları 70-84 aralığında olanlar izlemektedir. Bu grubun ardından ise Türkçe dersi akademik başarı puanları 45-54 aralığında bulunanlar gelmektedir. Son sırada ise Türkçe dersi akademik başarı puanları 55-69 aralığında bulunanlar yer almaktadır. Yani en düşük hatasızlık oranı ile bu grup okumuştur.

Tablo 4.34. Akademik Başarı ile Katılımcıların Prozodik Okuma Düzeyleri Arasındaki İlişkiyi Test Eden Kruskal Wallis Sonuçları

	Grup	N	df	Sıra Ortalaması	X ²	p	Anlam- lı Fark
Küçük Balık	45-54	41	3	78,43	133,696	,000	VAR
	55-69	72	3	108,90			
	70-84	104	3	162,62			
	85-100	123	3	243,92			
İhtiyar Çilingir	45-54	41	3	77,78	129,355	,000	VAR
	55-69	72	3	112,25			
	70-84	104	3	161,81			
	85-100	123	3	242,85			
Türk Dili	45-54	41	3	77,33	128,066	,000	VAR
	55-69	72	3	110,22			
	70-84	104	3	165,30			
	85-100	123	3	241,24			

Katılımcıların prozodik okuma değerleri ile Türkçe dersi akademik başarıları arasındaki ilişkiyi gösteren yukarıdaki tabloya göre bu değişkenler arasında, her üç metin için de anlamlı ilişki olduğu anlaşılmaktadır ($p = ,000$; $< ,05$).

Küçük Balık adlı metnin prozodik okunma puanları, katılımcıların Türkçe dersi akademik başarı puanlarına göre düzenli biçimde artmaktadır. Başka bir ifade ile Türkçe dersi akademik başarıları yüksek olan katılımcılar bu metni diğer katılımcılara göre daha yüksek prozodi değeri ile okumuşlardır.

İhtiyar Çilingir adlı metnin prozodik okunma puanları da katılımcıların Türkçe dersi akademik başarı puanları arttıkça düzenli biçimde yükselmektedir. Başka şekilde ifade edilmek istenirse Türkçe dersi akademik başarıları yüksek olan katılımcılar bu metni diğer katılımcılara göre daha yüksek bir prozodi değeri ile okumuşlardır.

Türk Dili adlı metnin prozodik okunma puanları da katılımcıların Türkçe dersi akademik başarı puanlarından olumlu şekilde etkilenmektedir. Yani Türkçe dersi akademik başarı puanı yüksek olan katılımcılar diğer katılımcılara göre bu metni daha yüksek prozodi puanı ile okumuşlardır.

Tablo 4.35. Akademik Başarı ile Katılımcıların Okur Öz Yeterlik Algı ve Okumaya Yönelik Tutum Düzeyleri Arasındaki İlişkiyi Test Eden Kruskal Wallis Sonuçları

	Grup	N	df	Sıra Ortalaması	X ²	p	Anlam- lı Fark
Okur Öz Yeterlik Ortalaması	45-54	41	3	83,59	87,04	,000	VAR
	55-69	72	3	126,83			
	70-84	104	3	168,13			
	85-100	123	3	227,04			
Okumaya Yönelik Tutum Ortalaması	45-54	41	3	130,46	14,77	,002	VAR
	55-69	72	3	149,31			
	70-84	104	3	183,09			
	85-100	123	3	185,61			

Tablo 4.35 incelendiğinde katılımcıların Türkçe dersi akademik başarı puanları ile okur öz yeterlikleri ve okumaya yönelik tutumları arasında anlamlı ilişki olduğu görülmektedir ($p=,000$; $p=,002$; $<,05$). Buna göre katılımcıların Türkçe dersi akademik başarı puanları arttıkça okur öz yeterlik algı puanları da düzenli biçimde yükselmektedir. Başka bir ifade ile Türkçe dersi akademik başarı puanı yüksek olan katılımcıların okur öz yeterlik algıları da diğer katılımcılara göre daha yüksektir.

Katılımcıların okumaya yönelik tutum puanları da Türkçe dersi akademik başarı puanları arttıkça düzenli biçimde yükselmektedir. Başka bir ifade ile Türkçe dersi akademik başarı puanı yüksek olan katılımcıların okumaya yönelik tutum puanları diğer katılımcılara göre daha yüksektir.

Tablo 4.36. Okulların Bulunduğu TEOG Başarı Sırası ile Katılımcıların Akıcı Okuma Becerileri Arasındaki İlişkiyi Test Eden Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

Gruplar		N	df	Sıra Ortalaması	X ²	p	Anlamlı Fark
Küçük Balık	Başarılı	102	2	233,30	67,57	,000	VAR
	Orta	158	2	156,47			
	Başarısız	80	2	118,14			
	Toplam	340					
Okunan Kelime (Hız)	Başarılı	102	2	132,14	25,99	,000	VAR
	Orta	158	2	178,37			
	Başarısız	80	2	203,86			
	Toplam	340					
Küçük Balık Yanlış Okunan Kelime	Başarılı	102	2	221,68	48,63	,000	VAR
	Orta	158	2	162,27			
	Başarısız	80	2	121,51			
	Toplam	340					
Küçük Balık Hatasızlık Oranı	Başarılı	102	2	232,43	69,60	,000	VAR
	Orta	158	2	159,49			
	Başarısız	80	2	113,29			
	Toplam	340					
İhtiyar Çilingir Toplam Okunan Kelime (Hız)	Başarılı	102	2	136,52	18,02	,000	VAR
	Orta	158	2	188,28			
	Başarısız	80	2	178,71			
	Toplam	340					
İhtiyar Çilingir Hatasızlık Oranı	Başarılı	102	2	217,51	34,30	,000	VAR
	Orta	158	2	154,82			
	Başarısız	80	2	141,53			
	Toplam	340					
Türk Dili Toplam Okunan Kelime (Hız)	Başarılı	102	2	230,83	66,03	,000	VAR
	Orta	158	2	159,76			
	Başarısız	80	2	114,79			
	Toplam	340					
Türk Dili Yanlış Okunan Kelime	Başarılı	102	2	122,23	36,14	,000	VAR
	Orta	158	2	195,25			
	Başarısız	80	2	183,18			
	Toplam	340					
Türk Dili	Başarılı	102	2	230,45	54,74	,000	VAR

Hatasızlık Oranı	Orta	158	2	148,12			
	Başarısız	80	2	138,26			
	Toplam	340					
Küçük Balık Prozodi Ortalaması	Başarılı	102	2	229,45			
	Orta	158	2	156,36	58,48	,000	VAR
	Başarısız	80	2	123,28			
	Toplam	340					
İhtiyar Çilingir Prozodi Ortalaması	Başarılı	102	2	228,98			
	Orta	158	2	154,89	55,97	,000	VAR
	Başarısız	80	2	126,77			
	Toplam	340					
Türk Dili Prozodi Ortalaması	Başarılı	102	2	224,95			
	Orta	158	2	161,45	54,70	,000	VAR
	Başarısız	80	2	118,96			
	Toplam	340					
Okur Öz Yeterlik Ortalaması	Başarılı	102	2	211,00			
	Orta	158	2	168,69	36,52	,000	VAR
	Başarısız	80	2	122,43			
	Toplam	340					
Okumaya Yönelik Tutum Ortalaması	Başarılı	102	2	172,30			
	Orta	158	2	187,59	15,59	,000	VAR
	Başarısız	80	2	134,44			
	Toplam	340					

Tablo 4.36'ya göre okulların TEOG sınavında buldukları başarı sırası ile katılımcıların elde ettikleri akıcı okuma, okur öz yeterlik ve okumaya yönelik tutum değerleri arasında bütün boyutlarda anlamlı ilişki olduğu görülmektedir ($p = ,000$; $p < ,05$). Buna göre Küçük Balık adlı olay öyküsü türündeki metnin toplam okunan kelime sayısı ile okulların TEOG başarı sırası arasında anlamlı ($p = ,000$; $p < ,05$) ve pozitif bir ilişki olduğu görülmektedir. Başka bir deyişle okulların başarı sırası yükseldikçe okunan toplam kelime sayısı da anlamlı biçimde artmaktadır. Küçük Balık adlı metnin yanlış okunan kelime sayısına bakıldığında okulların TEOG başarı sırası ile yanlış okunan kelime sayısı arasında negatif ve anlamlı ($p = ,000$; $p < ,05$) ilişki olduğu görülmektedir. Buna göre okulların TEOG başarı sırası arttıkça katılımcıların yanlış okudukları kelime sayısı da azalmaktadır. Küçük Balık metninin hatasız okunma oranına bakıldığında ise yine okulların TEOG başarı sırası ile hatasızlık oranı arasında pozitif ve anlamlı bir ($p = ,000$; $p < ,05$) ilişki vardır. Başka bir ifade ile okulların TEOG başarı sırası yükseldikçe metnin hatasız okunma oranı da anlamlı biçimde artmaktadır.

İhtiyar Çilingir adlı durum öyküsüne bakıldığında bu metnin okunan toplam kelime sayısı ile okulların TEOG başarı sırası arasında pozitif ve anlamlı ($p = ,000$; $p < ,05$) bir ilişki olduğu görülmektedir. Buna göre okulların TEOG başarı sırası yükseldikçe İhtiyar Çilingir metninde okunan toplam kelime sayısı da anlamlı biçimde artmaktadır. İhtiyar Çilingir metninin yanlış okunan kelime sayısı ile okulların TEOG başarı sırası arasında da anlamlı ($p = ,000$; $p < ,05$) bir ilişki olduğu görülmektedir. Bununla birlikte sıra ortalamalarına bakıldığında bu boyuttaki azalışın düzenli olmadığı gözlenmektedir. Buna göre okurken en az hatayı, başarılı grubunda yer alan okulun katılımcıları yapmışlardır. Bunu başarısız grubundakiler izlemektedir. Orta başarı grubu ise en sonda yer almaktadır. İhtiyar Çilingir metninin hatasızlık oranına bakıldığında okulların TEOG başarı sırası ile hatasızlık oranı arasında pozitif ve anlamlı ($p = ,000$; $p < ,05$) bir ilişki olduğu görülmektedir. Yani okulların başarı sırası yükseldikçe katılımcıların hatasız okuma oranı da anlamlı biçimde artmaktadır.

Türk Dili adlı bilgilendirici metnin toplam okunan kelime sayısına bakıldığında okulların TEOG başarı sırası ile toplam okunan kelime sayısı arasında pozitif ve anlamlı ($p = ,000$; $p < ,05$) bir ilişki olduğu görülmektedir. Başka şekilde ifade edilecek olursa okulların TEOG başarı sıralaması yükseldikçe metnin toplam okunan kelime sayısı da anlamlı biçimde artmaktadır. Türk Dili metninin yanlış okunan kelime sayısına bakıldığında bu metinde de okulların TEOG başarı sırası ile yanlış okunan kelime sayısı arasında anlamlı ($p = ,000$; $p < ,05$) bir ilişki olduğu görülmektedir. Bununla birlikte sıra ortalamalarına bakıldığında bu metinde de yanlış okunan kelime sayısındaki azalışın düzenli olmadığı gözlenmektedir. Buna göre bu metni okurken en az yanlış TEOG'da üst başarı grubundaki okulların katılımcıları en az hata ile okumuşlardır. En az yanlış okuyan ikinci grup ise alt başarı grubunda yer alan okulların katılımcılarıdır. Son sırada ise orta başarı grubunda yer alan okulların katılımcıları yer almaktadır. Türk Dili metninin hatasızlık oranına bakıldığında ise okulların TEOG başarı sırası ile metnin hatasız okunma oranı arasında pozitif ve anlamlı ($p = ,000$; $p < ,05$) bir ilişki olduğu görülmektedir. Başka bir anlatımla, okulların TEOG başarı sıralaması yükseldikçe metnin hatasız okunma oranı da anlamlı biçimde artmaktadır.

Küçük Balık adlı metnin prozodik okunma ortalamaları ele alındığında okulların TEOG başarı sırası ile bu boyut arasında pozitif ve anlamlı ($p = ,000$; $p < ,05$) bir ilişki vardır. Başka bir ifade ile okulların TEOG başarı sıralaması yükseldikçe metnin prozodik okunma değeri de anlamlı şekilde artmaktadır.

İhtiyar Çilingir metninin prozodik okunma ortalamaları ile okulların TEOG başarı sıralaması arasındaki ilişkiye bakıldığında bu iki metnin prozodik okunma ortalamaları ile okulların başarı sıraları arasında pozitif ve anlamlı ($p = ,000$; $p < ,05$) bir ilişki olduğu görülmektedir. Bir başka deyişle, okulların TEOG başarı sırası yükseldikçe metnin prozodik okunma oranı da anlamlı şekilde artmaktadır.

Türk Dili metninin prozodik okunma ortalamaları ile okulların TEOG başarı sıralamaları arasındaki ilişkiye bakıldığında metnin prozodik okunma oranları ile okulların başarı sıraları arasında pozitif ve anlamlı ($p = ,000$; $p < ,05$) bir ilişki olduğu anlaşılmaktadır. Bir başka anlatımla, okulların başarı sırası yükseldikçe metnin prozodik okunma oranı da anlamlı biçimde artmaktadır.

Okur özyeterlik ortalaması ile okulların TEOG başarı sırası arasındaki ilişkiye bakıldığında bu iki değişken arasında pozitif ve anlamlı ($p = ,000$; $p < ,05$) bir ilişki olduğu görülmektedir. Başka bir deyişle, okulların TEOG başarı sırası yükseldikçe katılımcıların okur özyeterlik algı düzeyleri de anlamlı biçimde artmaktadır.

Okumaya yönelik tutum ile okulların TEOG başarı sırası arasında da anlamlı ($p = ,000$; $p < ,05$) bir ilişki olduğu görülmektedir. Bununla birlikte sıra ortalamalarına bakıldığında okulların başarı sırasına göre okumaya yönelik tutum ortalamasının artışının düzenli olmadığı gözlenmektedir. Buna göre okumaya yönelik tutum düzeyi en yüksek olan katılımcılar, orta başarı grubundaki okullarda okumaktadırlar. Bunu ise üst başarı grubundaki okulların katılımcıları izlemektedir. Son sırada da alt başarı grubunda yer alan okulların katılımcıları bulunmaktadır.

BÖLÜM V

5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. SONUÇ VE TARTIŞMA

Bu bölümde, araştırma kapsamında bulgulardan hareketle ulaşılan sonuçlar ilgili literatürle karşılaştırılarak sunulacaktır.

Bu çalışmada “*Ortaokul öğrencilerinin akıcı okuma becerileri ne düzeydedir?*” sorusu, araştırmanın temel problemini teşkil etmektedir. Katılımcılardan elde edilen hız, hatasızlık ve prozodi değerlerine bakıldığında örnekleme yer alan ortaokul öğrencilerinin akıcı okuma seviyeleri ortaya çıkmaktadır.

Buna göre 5. sınıftaki katılımcıların olay öyküsü, durum öyküsü ve bilgilendirici metin için elde ettikleri hız ortalamaları sırası ile dakikada 90.0889, 79.4556 ve 78.3667 kelime olarak gerçekleşmiştir.

6. sınıfa devam eden katılımcıların olay öyküsünden, durum öyküsünden ve bilgilendirici metinden elde ettikleri hız skorları ise sırası ile 104.1429, 91.1857 ve 92.3000 şeklindedir.

7. sınıftaki katılımcıların olay öyküsü, durum öyküsü ve bilgilendirici metinde ulaştıkları hız değerleri de sırası ile 114.7653, 101.0102 ve 103.0612 olarak görünmektedir.

8. sınıftaki öğrencilerin hız değerleri ise olay öyküsü, durum öyküsü ve bilgilendirici metinler için sırası ile 124.0978, 109.6341 ve 111.0244 biçimindedir.

Katılımcıların metinleri doğru okuma oranları bakımından buldukları yüzdeler dilimler şu şekildedir:

Olay öyküsünün doğru okunma oranına göre 5. sınıftaki katılımcıların %36.66’sı, 6. sınıftaki katılımcıların %15.71’i, 7. sınıftakilerin %20.40’ı ve 8. sınıfta okuyan katılımcıların da %17.07’si endişe düzeyinde yer almaktadır. Durum öyküsünün doğru okuma oranına göre ise 5, 6, 7 ve 8. sınıftaki katılımcılar sırası ile %52.22, %34.28, %35.71 ve %35.36’sı endişe düzeyinde bulunmaktadır. Bilgilendirici metinde 5. sınıftaki katılımcıların %56.66’sı, 6. sınıftaki katılımcıların %37.14’ü, 7. sınıftaki katılımcıların %46.93’ü ve 8. sınıftaki katılımcıların %37.80’i endişe düzeyinde yer almaktadır.

Doğru okuma oranı bakımından endişe düzeyinin bir üst seviyesi olan  ğretim düzeyindeki duruma bakıldığında olay öyküsü için 5. sınıftaki öğrencilerin, %51.11'inin, 6. sınıftakilerin %74.28'inin, 7. sınıftakilerin %70.40'ının ve 8. sınıftakilerin %71.95'inin bu düzeyde yer aldığı anlaşılmaktadır. Durum öyküsünün doğru okunma oranına göre bulunulan düzeyler ele alındığında ise 5. sınıftakilerin %43.33'ünün, 6. sınıftakilerin %57.14'ünün, 7. sınıftakilerin %70.40'ının ve 8. sınıftakilerin de %57.87'sinin  ğretim düzeyinde bulunduğu görülmektedir. Bilgilendirici metnin doğru okunma oranına göre 5, 6, 7 ve 8. sınıftaki katılımcıların sırası ile %40'ının, %54.28'inin, %50'sinin ve %56.09'unun  ğretim düzeyinde olduğu ortaya çıkmaktadır.

Doğru okuma oranı bakımından en üst düzey olan ve %99 ile üzerindeki bir doğru okuma oranına işaret eden serbest düzey ele alındığında olay öyküsünde 5, 6, 7 ve 8. sınıftaki öğrencilerin sırası ile %11.11'inin, %11.42'sinin, %9.18'inin ve %10.97'sinin bu düzeyde yer aldığı ortaya çıkmaktadır. Durum öyküsünde ise katılımcıların sınıf seviyesine göre aŐađıdan yukarıya sıralanıŐı Şu Şekildedir: %4.44, %8.57, %5.10 ve %9.75. Bilgilendirici metnin doğru okunma oranına bakıldığında 5. sınıftaki katılımcıların %3.33'ünün, 6. sınıftakilerin %8.57'sinin, 7. sınıftakilerin %3.06'sinin ve 8. sınıftakilerin de 6.09'unun serbest düzeyde yer aldığı görülmektedir.

Akıcı okuma becerisinin  c nc  boyutu olan prozodik okuma oranları ele alındığında olay öyküsünün 1.85, durum öyküsünün 1.60 ve bilgilendirici metnin de 1.50 ortalama ile okunduğu görülmektedir.

Bu sonuçlar, yurt içinde ve yurt dışında ortaya konan akıcı okuma normları ile karşılaştırıldığında durum daha iyi anlaşılmaktadır.

Türkiye'de öğrencilerin okuma hızı bakımından ne durumda olduklarını ortaya koymada kullanılacak, üzerinde uzlaŐılmıŐ bir hız normu bulunmamaktadır. Bununla birlikte Akyol ve diğerleri (2014), Türkiye'de uygulanabilirliğinin tartışmalı olduğunu belirterek bazı hız normları ortaya koymuŐlardır. Ayrıca yurt dışında Rasinski (2004), Hasbrouck ve Tindal (2006) gibi araştırmacıların da bazı hız normları ortaya koydukları görülmektedir.

Bu çalışmada elde edilen hız ortalamaları Akyol ve diğerleri (2014)'nin ortaya koyduğu normlarla karşılaştırıldığında 5. sınıfta hız ortalamasının yalnızca olay öyküsü için yeterli olduğu anlaşılmaktadır. Diğer metinler için sınıf normunun altında

kalmıştır. 6. sınıfta ise bütün metinler için hız ortalamasının hedef norma uygun olduğu görülmektedir. 7. sınıfta da yine bütün metinler için elde edilen hız ortalamalarının hedef hız normuna uygun olduğu ortaya çıkmaktadır. 8. sınıfta olay öyküsünde ve bilgilendirici metinde hedef hız normuna uygun sonuçlar elde edilmiştir. Bununla birlikte durum öyküsünde hedef hız normunun altında kalmıştır.

Rasinski (2004)'nin ortaya koyduğu hedef hız normlarına göre de 5. sınıftaki öğrenciler yine yalnızca olay öyküsünde hedef hız normuna uygun sonuçlar elde etmişlerdir. Diğer metinlerde ise hedef hız normunun altında kalmışlardır. 6. sınıftaki katılımcılar yalnızca olay öyküsünde hedef hız normuna ulaşabilmişler, diğer metinler için hedef hız normunun altında kalmışlardır. 7. sınıfta da aynı sonuçlar elde edilmiş, katılımcılar yalnızca olay öyküsünde hedef hız normuna ulaşabilmişlerdir. 8. sınıfta da yine yalnızca olay öyküsünde hedef hız normuna ulaşıldığı, diğer metinlerde bu normun altında kaldığı görülmektedir. Buna göre hız boyutunda elde edilen değerlerin tam anlamıyla yalnızca olay öyküsünde yeterli olduğu ortaya çıkmaktadır. Literatür ele alındığında öğrencilerin okuma hızlarının sınıf seviyesine uygun olduğunu bulan çalışmalar (Tindal ve diğ., 2009; Yıldız ve diğ., 2009; Kaya ve Doğan, 2016) olmakla birlikte öğrencilerin hız boyutunda yetersiz bir akıcılıkla okuduğunu bulan çalışmalarla da karşılaşmaktadır. (Pinnel ve diğ., 1995, akt. Rasinski, 2001; Rasinski ve diğ., 2005; Torgesen ve Hudson, 2006; Yılmaz, 2008; Baştuğ, 2012).

Akıcı okumanın bir diğer boyutu olan doğru okuma oranlarına bakıldığında bütün sınıflarda, en üst düzey olan serbest okuma düzeyindeki öğrenci yüzdesinin çok az olduğu görülmektedir. Buna göre sadece olay öyküsünün doğru okuma oranı boyutunda %10'un üzerine çıkılabilmektedir. Diğer metinler için bu oranın düşük olduğu gözlenmektedir. İlgili literatüre bakıldığında da öğrencilerin doğru okuma oranı bakımından alt seviyelerde kaldığını bulan çalışmalarla karşılaşmaktadır (Rasinski ve diğ., 2005; Baştuğ, 2012; Bilge, 2015).

Akıcı okumanın prozodi boyutunda öğrencilerin yüksek bir prozodik okuma düzeyine erişemedikleri anlaşılmaktadır. Nitekim Baştuğ (2012)'a göre öğrencilerin yeterli bir prozodik okuma seviyesi için elde etmeleri gereken değer en az 2 puan olması gerekmektedir. Bu çalışmada ulaşılan prozodi ortalamaları ise bu değer altındadır. Literatür incelendiğinde de mevcut çalışmada olduğu gibi, öğrencilerin yeterli bir prozodik okuma düzeyine ulaşamadıkları sonucunu bulan çalışmalar olduğu görülmektedir (Yıldız ve diğ., 2009; Baştuğ, 2012; Keskin ve diğ., 2013; Kaya ve

Doğan, 2016).

Özetle denebilir ki örneklemede yer alan katılımcılar, akıcı okumanın hız boyutunda tam olarak olay öyküsü için yeterli düzeydedir. Ayrıca doğru okuma oranı ve prozodi boyutlarında ise öğrencilerin gelişmesi gerektiği anlaşılmaktadır.

Birinci Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma: Araştırmanın birinci alt problemini, “Ortaokul öğrencilerinin akıcı okuma becerileri *metin türlerine göre farklılaşmakta mıdır?*” sorusu oluşturmaktadır. Bulgulara bakıldığında öyküleyici olan metnin genel anlamda daha akıcı okunduğu görülmektedir. Ortaya çıkan sıralamaya göre Küçük Balık adlı olay öyküsü diğer metinlerden daha akıcı okunmuştur. Okunan toplam kelime sayısı (hız) boyutu dışında da İhtiyar Çilingir adlı durum öyküsü ikinci sırada yer almıştır. Türk Dili adlı makale türündeki bilgilendirici metin ise toplam okunan kelime sayısı (hız) boyutu dışında son sırada yer almıştır. Ortaya çıkan tabloya göre olay öyküsü toplam okunan kelime (hız), yanlış okunan kelime ve doğru okuma oranı boyutlarında diğer metinlerden daha akıcı okunmuştur.

Katılımcıların doğru okuma oranlarına göre buldukları yüzdelik dilimlere bakıldığında da olay öyküsünün okunmasında üst dilimde bulunan öğrencilerin daha fazla olduğu görülmektedir. Doğru okuma oranına göre üst dilimde bulunan öğrenci sayısı, bilgilendirici metne doğru gidildikçe azalmaktadır. Ortaya çıkan bu durumun metin yapısından kaynaklandığı söylenebilir. Üç metne birlikte bakıldığında okunabilirlik açısından olay öyküsünün çok kolay, durum öyküsünün kolay ve bilgilendirici metnin ise orta güçlükte olduğu görülmektedir. Böyle bir sonucun ortaya çıkmasında okunabilirlik farkları etkili olmuştur, denebilir. Nitekim Durukan (2014) da metinlerin okunabilirlik düzeyleri ile öğrencilerin okuma hızları arasında anlamlı bir ilişki bulmuştur. Buna göre okunabilirlik açısından kolay olan metinler daha hızlı okunmuşlardır. Bunun yanında eğitimin ilk yıllarından itibaren çocuklar öyküleyici metinlerle daha fazla uğraşmaktadırlar. Bundan dolayı bu tür metinlerdeki kelimelerin, çoğunlukla aşına olunan kelimeler olduğu değerlendirilebilir. Ayrıca öyküleyici bir metinde anlamı bilinmeyen bir kelimeyle karşılaşıldığında bu durum, bilgilendirici metinde olduğu gibi temeldeki anlamı doğrudan etkilemeyebileceği için anlam kurmada, dolayısıyla akıcı okumada bir engel teşkil etmeyecektir. Bilgilendirici metinlerde ise az karşılaşılan ya da ilk kez karşılaşılan kelime sayısı, öyküleyici metinlerdekinden daha fazladır. Şu durumda bilgilendirici metnin daha fazla hata ile ve daha düşük bir hatasızlık oranıyla okunması, beklenen bir durumdur.

Akıcı okumanın çoğunlukla okuduğunu anlama ile ilişkilendirilen boyutu olan prozodiye bakıldığında da benzer sonuçlar ortaya çıkmıştır. Buna göre olay öyküsü en prozodik okunan metindir. Bunu durum öyküsü izlemektedir. Bilgilendirici metin ise son sırada yer almaktadır. Daha önce de ifade edildiği gibi prozodi, sözlü dilin vurgu, tonlama, heyecan, korku, şaşırma, soru sorma gibi özelliklerini içermektedir. Bu özelliklerin ise öyküleyici metinlerde daha fazla olması, beklenen bir durumdur. Dolayısıyla okur, bu özellikleri olay üzerine kurulu bir metinde daha fazla gösterebilecektir. Prozodi ile ilgili elde edilen sonucu bu duruma bağlamak mümkün görünmektedir.

Farklı metin türleriyle ilgili elde edilen bir başka sonuç da her üç metin için de yanlış okunan kelime sayısı arttıkça hatasızlık oranının düşmesidir. Yani ne kadar az yanlış yapılırsa hatasızlık da o derecede artmaktadır. Aynı durum prozodi boyutu için de geçerlidir. Burada da yanlış okunan kelime sayısı arttıkça prozodi değeri düşmektedir. Ayrıca metnin hatasız okunma oranı arttıkça prozodi değerinin de arttığı, ortaya çıkan bir başka durumdur. Bu durum, La Berge ve Samuels (1974)'in otomatiklik kuramı ile uyumlu görünmektedir. Kurama göre bir okur, kod çözme işlemine ne kadar az çaba harcarsa metni o derecede anlayarak ve akıcı okumaktadır. Zaten prozodi de çoğunlukla anlama ile ilişkilendirilmektedir. Dolayısıyla kod çözme işleminde az hata yapan biri, metni daha yüksek hatasızlık oranı ve prozodi ile okuyacaktır.

Elde edilen sonuçlardan biri de her üç metnin yanlış okunan kelime, hatasızlık oranı ve prozodi bakımından birbiriyle ilişki içerisinde olduğudur. Buna göre bir metinde bu değerler arttıkça diğer metinlerde de aynı değerler yükselmektedir.

Literatürde, mevcut çalışmaya koşut biçimde, öyküleyici metnin daha akıcı okunduğunu ortaya koyan çalışmalar bulunmaktadır (Coşkun, 2002a; Baştuğ, 2012; Barth ve diğ., 2014; Paige ve diğ., 2015). Bununla birlikte mevcut çalışmada ulaşılan sonuçların tersi yönde, akıcı okumanın çeşitli boyutlarında bilgilendirici metnin daha akıcı okunduğunu bulan çalışmalar da mevcuttur (Baştuğ, 2012; Ceylan, 2016).

Akıcı okumanın boyutları arasındaki ilişkilere dair ulaşılan sonuçlara bakıldığında literatürde de benzer sonuçlara ulaşan çalışmalar olduğu görülmektedir (Rasinski, 1999, akt. Rasinski, 2001; Yıldız ve diğ., 2009; Baştuğ, 2012; Baştuğ ve Akyol, 2012; Başaran, 2013; Yıldırım ve diğ., 2014; Bilge, 2015; Çetinkaya ve diğ., 2016; Bigozzi ve diğ., 2017).

İkinci Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma: Araştırmanın ikinci alt problemini, “Ortaokul öğrencilerinin akıcı okuma becerileri, okur öz yeterlik algı düzeyleri ve okumaya yönelik tutum düzeyleri *cinsiyete* göre farklılaşmakta mıdır?” sorusu oluşturmaktadır. Razon (1982), okumaya hazır olma ve okumada başarı açısından kızların erkeklerden daha ileri düzeyde olduğunu belirlediğini ifade etmektedir. Çalışmada ulaşılan sonuçlar, bu bilgiyi kısmen doğrulamaktadır. Bulgulara bakıldığında her üç metin için de toplam okunan kelime (hız), yanlış okunan kelime, hatasızlık oranı ve prozodi boyutlarında kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha iyi durumda olduğu ortaya çıkmaktadır. Kız öğrenciler, erkek öğrencilerden daha hızlı, daha az hata, daha yüksek bir hatasızlık oranı ile ve daha prozodik okumuşlardır. Bununla birlikte bu durum yalnızca prozodi boyutunda anlamlılık göstermektedir. Yani cinsiyet değişkeni, öğrencilerin akıcı okuma becerileri üzerinde prozodi boyutu dışında anlamlılığa sebep olmamıştır. Bu sonuçlara göre kız öğrenciler, metinleri okurken erkek öğrencilere kıyasla vurgu, tonlama gibi sesletme unsurlarına daha fazla dikkat ederek okumuşlardır.

Okur öz yeterlik algısı ve okumaya yönelik tutum ile cinsiyet arasındaki ilişkiye bakıldığında da kız öğrencilerin erkek öğrencilerden anlamlı derecede daha yüksek değerler elde ettiği ortaya çıkmaktadır. Kız öğrencilerin hem okur öz yeterlik algıları hem de okumaya yönelik tutumları erkek öğrencilerinkinden daha yüksek seviyededir. Başka bir ifade ile kız öğrenciler okuma konusunda kendilerini erkek öğrencilere göre daha yeterli bulmaktadırlar. Aynı şekilde kız öğrenciler okumaya, erkek öğrencilere göre daha olumlu bakmaktadırlar.

Literatür incelendiğinde bu çalışmada ulaşılan sonuçlara benzer biçimde, kız öğrencilerin erkeklere göre daha akıcı okuduğunu bulan çalışmalarla karşılaşılmaktadır (Turnure ve Samuels, 1972; Uslu Üstten, 2014; Tindal ve diğ., 2009; Kaman, 2012; Baştuğ, 2012; Keskin, 2012; Barth ve diğ., 2014; Wang’eri ve Mugambi, 2014; Bilge, 2015).

Literatürdeki kimi çalışmaların da mevcut çalışmada ulaşılan sonuçların aksine, erkek öğrencilerin kız öğrencilerden daha akıcı okuduğunu bulduğu görülmektedir (Baştuğ ve Keskin, 2012; Keskin ve diğ., 2013).

Bu çalışmada okur öz yeterlik algısı ile ilgili kız öğrencilerin erkeklere kıyasla kendilerini daha nitelikli okur olarak değerlendirdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Ulaşılan

bu sonucun literatürle uyum içerisinde olduğu gözlenmektedir (Lynch, 2002; Philips, 2002; Smith, Smith, Gilmore ve Jameson, 2012; Uçgun, 2014; İnnalı ve Aydın, 2014; Eyüp ve Uzuner Yurt, 2015; Karakoç Öztürk, 2015).

İlgili literatür incelendiği zaman, mevcut çalışmanın sonuçlarıyla aynı doğrultuda kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre okumaya yönelik tutum düzeylerinin daha yüksek olduğunu bulan çalışmalar olduğu görülmektedir (Nielsen, 1978; McKenna ve diğ., 1995; Martinez, Arıca ve Jewell, 2008; Sallabaş, 2008; Başaran ve Ateş, 2009; Ünal, 2010; McKenna, Conradi, Lawrence, Jang ve Meyer, 2012; Gür, Dilci, Şener ve Yıldırım, 2013; Çeçen ve Deniz, 2015; Eyüp ve Uzuner Yurt, 2015; Can, Deniz ve Çeçen, 2016; Yıldız ve Kaman, 2016).

Sonuç itibarıyla akıcı okuma, okur öz yeterlik algısı ve okumaya yönelik tutumla ilgili bu çalışmada ulaşılan sonuçların literatürle genel anlamda uyum içerisinde olduğu görülmektedir.

Üçüncü Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma: Araştırmanın üçüncü alt problemini, “Ortaokul öğrencilerinin akıcı okuma becerileri, okur öz yeterlik algı düzeyleri, okumaya yönelik tutum düzeyleri *ebeveynin eğitim durumuna göre farklılaşmakta mıdır?*” sorusu oluşturmaktadır. Sonuçlara bakıldığında zaman baba eğitim durumu yükseldikçe öğrencilerin akıcı okuma becerilerinin de iyileştiği görülmektedir. Buna göre babasının eğitim durumu yüksek olan öğrenciler bütün metinleri daha hızlı okumuşlar, okuma sırasında daha az hata yapmışlar ve metinleri daha yüksek bir hatasızlık oranı ile okumuşlardır. Prozodi boyutunda da aynı durumun geçerli olduğu ortaya çıkmaktadır. Şöyle ki babasının eğitim durumu yüksek olan öğrenciler daha prozodik okumuşlardır.

Okur öz yeterlik algısı için de baba eğitim durumunun anlamlı etkiye sahip olduğu ortaya çıkmaktadır. Buna göre babasının eğitim düzeyi yüksek olan öğrenciler kendilerini okuma konusunda daha yeterli görmekteyler. Okumaya yönelik tutum ile baba eğitim düzeyi arasında ise anlamlı bir ilişki meydana gelmemiştir. Ortaya çıkan bu tablo, eğitim düzeyi yüksek babaların okuma konusunda daha bilinçli olmalarına, çocuklarına yeterli okuma malzemesi temin edebilmelerine, okuma konusunda çocuklarına model olabilmelerine bağlanabilir.

Anne eğitim durumu ile öğrencilerin akıcı okuma becerileri arasındaki ilişkiye bakıldığında da genel anlamda annesinin eğitim durumu yüksek olan öğrencilerin bu

becerilerinin anlamlı derecede daha yüksek olduğu ortaya çıkmaktadır. Buna göre annesinin eğitim durumu yüksek olan öğrenciler daha hızlı, daha az hata, daha yüksek hatasızlık oranı ile ve daha prozodik okumuşlardır. Bununla birlikte ortaya çıkan bu vaziyet, durum öyküsünün yanlış okunan kelime ve hatasızlık oranı boyutları için geçerli değildir. Bu boyutlarda anne eğitim düzeyi anlamlı etkiye sahip değildir.

Anne eğitim durumu ile okur öz yeterlik algısı ve okumaya yönelik tutum arasındaki ilişkiler de baba eğitim durumunda olduğu gibi ortaya çıkmaktadır. Buna göre eğitim düzeyi yüksek annelerin çocukları, kendilerini okuma konusunda daha yeterli görmektedirler. Bununla birlikte okumaya yönelik tutum üzerinde anne eğitim düzeyi anlamlı etkiye sahip değildir. Ortaya çıkan bu durumla ilgili baba eğitim durumundakine benzer bir yorum yapılabilir. Buna göre eğitim düzeyi yüksek annelerin okuma konusunda daha bilinçli oldukları, çocuklarına okuma malzemesi edindirebildikleri ve okuma konusunda çocuklarına model olabildikleri düşünülebilir.

İlgili literatüre bakıldığında anne baba eğitim düzeyi ve akıcı okuma becerisi arasındaki ilişkiye dair benzer sonuçlara ulaşan çalışmalar olduğu görülmektedir (Uslu Üstten, 2014; Bilge, 2015).

Literatürde, bu çalışmada ulaşılan sonuçlarla aynı doğrultuda ebeveyn eğitim durumu ile okur öz yeterlik algısı arasında ilişki olduğunu bulan araştırmalar mevcuttur (Nevill, 2008; İnnalı ve Aydın, 2014).

Gür ve diğerleri (2013), mevcut çalışmayla uyumlu şekilde anne baba eğitim düzeyinin okumaya yönelik tutum üzerinde anlamlı etkisinin olmadığını tespit etmişlerdir. Bununla birlikte, bu çalışmada ulaşılan sonuçların tersi yönde, anne baba eğitim düzeyi ile okumaya yönelik tutum arasında anlamlı ilişki olduğunu bulan çalışmalar da bulunmaktadır (Çeçen ve Deniz, 2015; Can ve diğ., 2016).

Dördüncü Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma: Araştırmanın dördüncü alt problemini, “Ortaokul öğrencilerinin akıcı okuma becerileri, okur öz yeterlik algı düzeyleri ve okumaya yönelik tutum düzeyleri *devam ettikleri sınıf seviyesine göre farklılaşmakta mıdır?*” sorusu oluşturmaktadır. Sonuçlara bakıldığında katılımcıların devam ettikleri sınıf düzeyinin her üç metin için de bazı boyutlarda akıcı okuma becerileri üzerinde anlamlı etkiye sahip olduğu görülmektedir. Buna göre her üç metnin toplam okunan kelime (hız) boyutu üzerinde, devam edilen sınıf düzeyi anlamlı etkiye sahiptir. Sınıf düzeyi yükseldikçe hızın da düzenli biçimde arttığı ortaya çıkmaktadır.

Buna ek olarak bilgilendirici metnin ve durum öyküsünün hatasızlık oranı üzerinde de sınıf seviyesinin anlamlı etkiye sahip olduğu görülmektedir. Buna göre sırasıyla 8 ve 6. sınıflar en yüksek hatasızlık oranı ile okumuşlardır. Bunları sırasıyla 7 ve 5. sınıflar izlemektedir.

Prozodi boyutunda da her üç metin için sınıf seviyesinin anlamlı etkiye sahip olduğu ortaya çıkmaktadır. Buna göre her üç metin için de 5. sınıftan 7. sınıfa kadar prozodik okumada düzenli bir artış olduğu görülmektedir. Burada dikkat çeken nokta, okunan toplam kelime sayısında yani hızda 8. sınıfta bir düşüş olmazken prozodinin bununla paralellik göstermemesidir. Yani 8. sınıf öğrencilerinin hızları artmakta ama prozodik okuma değerleri düşmektedir. Bunun sebebi, 8. sınıf öğrencilerinin zamanı etkili kullanmaları gereken TEOG sınavına hazırlanmaları olabilir. Buna göre öğrenci, okuduğu parçayı bir an önce bitirmek isteyip metnin anlamını yansıtan vurgu, tonlama gibi unsurları geri plana itebilecektir. Yine burada yapılabilecek bir başka yorum da verilen eğitimin her kademedede bir alt sınıfa kıyasla prozodik okumada nitelik artışı sağladığı yönünde olabilir.

Okur öz yeterlik algısı ve okumaya yönelik tutuma bakıldığında alt sınıflarda bu değerlerin üst sınıflara göre daha yüksek olduğu söylenebilir. Buna göre okur öz yeterlik algı değeri en yüksek olan sınıf, 6. sınıftır. Bunu 5 ve 8. sınıflar izlemektedir. 7. sınıf ise okur öz yeterlik algı değeri en düşük olan sınıftır. 7 ve 8. sınıf değerlerinin birbirine yakın olduğu görülmektedir. Okur öz yeterlik algısı ile sınıf düzeyi arasındaki ilişki ise anlamlılık arz etmemektedir.

Okumaya yönelik tutum değeri ise sınıf düzeyi yükseldikçe düzenli bir şekilde azalmakta olup bu ilişki anlamlıdır. Buna göre okumaya yönelik tutum değeri en yüksek olan sınıf 5. sınıftır. Bunu sırasıyla 6, 7 ve 8. sınıflar izlemektedir. Ortaya çıkan bu durum, öğrencilerin sınıf düzeyleri arttıkça ilgi alanlarının farklılaşmasına bağlanabilir. Buna göre ilgi alanları farklılaşan öğrencinin okumaya verdiği değer ve okuma konusundaki yeterlik algısı da düşebilecektir.

Literatürdeki çalışmalar ele alındığında bu çalışmada olduğu gibi akıcı okumanın çeşitli boyutları ile öğrencilerin devam ettikleri sınıf düzeyleri arasında ilişkiyi ortaya koyan sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir (Baştuğ, 2012; Bilge, 2015; Çetinkaya ve diğ., 2015; Barth ve diğ., 2014). Bununla birlikte Tindal ve diğerleri (2009), sınıf düzeyi ile akıcı okuma becerisi arasında düzenli bir ilişki bulamamışlardır.

Okur öz yeterlik algısı ile sınıf düzeyi arasındaki ilişkiye dair ulaşılan sonuçlar literatürdeki sonuçlarla karşılaştırıldığında benzer noktalar ortaya çıkmaktadır (Ekinci, 2011; Smith ve diğ., 2012; Alkhateeb, 2014; Baştuğ ve Çelik, 2015; Eyüp ve Uzuner Yurt, 2015). Bununla birlikte Karakoç Öztürk (2015)'ün okur öz yeterlik algısının üst sınıflarda daha yüksek olduğu sonucuna ulaştığı görülmektedir.

Okumaya yönelik tutum düzeyi ile sınıf seviyesi arasındaki ilişkiye dair sonuçlara bakıldığında literatürdeki çoğu çalışmanın da mevcut çalışmada olduğu gibi, üst sınıflarda okumaya yönelik tutum düzeyinin düştüğü sonucuna ulaştığı görülmektedir (McKenna ve diğ., 1995; Türkyılmaz, 2012; Smith ve diğ., 2012; Eyüp ve Uzuner Yurt, 2015; Can ve diğ., 2016; Yıldız ve Kaman, 2016).

Bununla birlikte Çeçen ve Deniz (2015)'in üst sınıflarda okumaya yönelik tutumun alt sınıflara göre daha fazla olduğunu bulmuş olmaları, mevcut çalışmanın ve diğer çalışmaların aksi istikametinde görünmektedir. Ek olarak Nielsen (1978)'in okumaya yönelik tutum ile sınıf düzeyi arasında anlamlı bir ilişki olmadığını ortaya koyduğundan da bu bağlamda bahsedilmesi gerekmektedir.

Beşinci Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma: Araştırmanın beşinci alt problemini, “*Ortaokul öğrencilerinin akıcı okuma becerileri, okur öz yeterlik algı düzeyleri ve okumaya yönelik tutum düzeyleri ailelerinin sosyoekonomik düzeylerine göre farklılaşmakta mıdır?*” sorusu oluşturmaktadır. Sonuçlara bakıldığında katılımcıların ailelerinin sosyoekonomik durumları ile katılımcıların akıcı okuma becerileri arasında bütün metinler için akıcı okumanın bütün boyutlarında anlamlı bir ilişki olduğu ortaya çıkmaktadır. Buna göre üst sosyoekonomik grupta yer alan ailelerin çocukları, diğer gruplara göre daha hızlı, daha az hata ve daha yüksek hatasızlık oranı ile ve daha prozodik okumuşlardır. Buradaki sıralama, akıcı okumada iyi sonuç elde edenlerden kötü sonuç elde edenlere doğru şu şekilde gerçekleşmiştir: üst sosyoekonomik grup, orta sosyoekonomik grup ve alt sosyoekonomik grup. Yalnız bu sıralama, durum öyküsünün yanlış okunan kelime sayısı boyutunda değişmektedir. Burada en fazla okuma yanlışını yine alt sosyoekonomik gruptaki öğrenciler yapmıştır. Bu grubu üst sosyoekonomik gruptakiler izlemektedir. Orta sosyoekonomik gruptakiler ise son sırada yer almaktadır.

Sosyoekonomik durumun okur öz yeterlik algısı üzerinde de anlamlı etkiye sahip olduğu ortaya çıkmaktadır. Buna göre üst sosyoekonomik grupta yer alan öğrenciler

diğerlerine göre daha yüksek okur öz yeterlik algı değerine sahiptirler. Bununla birlikte okumaya yönelik tutum üzerinde sosyoekonomik durumun anlamlı etkiye sahip olmadığı ortaya çıkmaktadır. Okumaya yönelik tutum değeri en yüksek olan grup ise orta sosyoekonomik gruptur. Bunu sırasıyla üst ve alt sosyoekonomik gruplar izlemektedir. Akıcı okuma, okur öz yeterlik algısı ve okumaya yönelik tutum ile ilgili böyle bir durumun ortaya çıkması, sosyoekonomik durumu daha iyi olan ailelerin çocuklarının erken yaşlardan itibaren okuma malzemelerine daha kolay erişebilmelerine bağlanabilir. Sosyoekonomik durumu iyi olan bir aileye kitap, gazete, dergi gibi okuma malzemeleri daha sık girebilmektedir.

İlgili literatür incelendiğinde bu çalışmada olduğu gibi akıcı okuma ile öğrencinin ailesinin sosyoekonomik durumu arasında pozitif ilişki ortaya koyan araştırmalar olduğu görülmektedir (Coşkun, 2002a; Tindal ve diğ., 2009; Baştuğ, 2012; Baştuğ ve Keskin, 2012; Wang'eri ve Mugambi, 2014; Bilge, 2015; Kaya ve Doğan, 2016).

Nevill (2008), öğrencilerin sosyoekonomik durumlarının okur öz yeterlik algısı üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğunu tespit etmiştir. Smith ve diğerleri (2012) ise sosyoekonomik durum ile okur öz yeterlik algısı arasında, anlamlı olmamakla birlikte mevcut çalışmanın aksi yönünde negatif bir ilişki bulmuşlardır.

Mevcut çalışmada, orta ve üst sosyoekonomik grupta yer alan öğrencilerin okumaya yönelik tutumları, alt sosyoekonomik gruptaki öğrencilere göre daha yüksek bulunmuştur. İlgili literatüre bakıldığında benzer sonuçlar elde eden çalışmalar olduğu görülmektedir (Nielsen, 1978; Başaran ve Ateş, 2009). Bununla birlikte literatürde sosyoekonomik durum iyileştikçe okumaya yönelik tutum düzeyinin düştüğünü bulan çalışmalar da mevcuttur (Smith ve diğ., 2012; Akkaya ve Özdemir, 2013; Çeçen ve Deniz, 2015).

Altıncı Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma: Araştırmanın altıncı alt problemini, “*Ortaokul öğrencilerinin sosyal medya kullanımları ile akıcı okuma becerileri, okur öz yeterlik algı düzeyleri ve okumaya yönelik tutum düzeyleri arasında bir ilişki var mıdır?*” sorusu oluşturmaktadır. Sonuçlara bakıldığında sosyal medya hesabına sahip olan katılımcıların sosyal medya hesabına sahip olmayanlara göre genel olarak anlamlı derecede daha akıcı okudukları ortaya çıkmaktadır. Buna göre sosyal medya hesabına sahip olanlar sahip olmayanlara göre daha hızlı, daha az hata ve

hatasızlık oranı ile okumuşlardır. Ayrıca bu katılımcıların prozodik okumaları da sosyal medya hesabına sahip olmayanlara göre daha yüksek düzeydedir. Ek olarak sosyal medya kullanımı ile akıcı okuma becerisi arasındaki ilişki, olay öyküsünün ve durum öyküsünün yanlış okunan kelime sayısı boyutunda anlamlı değildir.

Okur öz yeterlik algısı ile sosyal medya hesabına sahip olma durumu arasındaki ilişkiye bakıldığında da sosyal medya hesabına sahip olanların sahip olmayanlara göre okur öz yeterlik algı düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmektedir. Bununla birlikte bu ilişki anlamlılık düzeyinde gerçekleşmemiştir. Sosyal medya hesabına sahip olanların akıcı okumada ve okur öz yeterlik algısında daha yüksek değerler elde etmelerinin sebebi, yine sosyoekonomik duruma bağlanabilir. Nitekim küçük köylerde ve kasabalarda oturup internet, bilgisayar ve akıllı telefon gibi teknolojik imkânlarla erişemeyen öğrenciler, genellikle sosyoekonomik durumu iyi olmayan ailelere mensuptur. Bu öğrencilerin gerekli teknolojik olanaklara ulaşarak sosyal medya kullanmaları da bu yüzden mümkün olmamaktadır. Teknolojik olanaklara ulaşamayan bu öğrencilerin küçük yaşlardan itibaren okuma malzemelerine erişmeleri de mümkün görünmemektedir. Dolayısıyla böyle öğrencilerin daha kötü okumaları ve okuma konusunda kendilerini yeterli görmemeleri beklenebilir.

Okumaya yönelik tutum ile sosyal medya hesabına sahip olma arasındaki ilişkiye bakıldığında ise tersi bir durumla karşılaşılmaktadır. Buna göre sosyal medya hesabına sahip olmayanlar, sahip olanlara göre okumaya yönelik anlamlı derecede daha yüksek tutuma sahiptirler. Ortaya çıkan bu durum, elektronik dijital ortamların sağladığı etkileşimin duygular üzerindeki etkisine bağlanabilir. Buna göre sosyal medyada ortaya çıkan bu etkileşimde okuma becerisinin aslında yadsınamayacak bir yerinin olduğu düşünülebilir. Bu mecralarda yapılan birçok paylaşımın okuma becerisine dayalı olduğu göz önünde bulundurulabilir.

Sosyal medya kullanımının akıcı okuma becerisi ile ilişkisi boyutunda bakıldığında bu çalışmada ulaşılan sonuçların literatürde bilgisayar, internet ve sosyal medya kullanımı ile okuma becerisi arasındaki ilişkileri inceleyen çalışmaların aksi yönünde olduğu görülmektedir (Aksaçlıoğlu ve Yılmaz, 2007; Al-Menayes, 2015; Türkyılmaz, 2015; Owusu-Acheaw, 2016). Ne var ki Moyo ve Abdullah (2013), sosyal medya ağlarının okuma becerisini ilerletmek ve zenginleştirmek amacıyla kullanılabileceğini savunmaktadırlar. Buna göre uygun şekilde kullanıldığında sosyal medyanın okuma becerisi üzerinde olumlu etkisi olmaktadır. Türkyılmaz (2015) da bu doğrultuda, sosyal

medyanın okumayı zorunlu duruma getirecek biçimde tasarlanmış olduğuna vurgu yapmaktadır. Araştırmacı, sosyal medyada gerçekleştirilecek okumanın niteliğinin oldukça önemli olduğunu eklemektedir.

Fang ve Ha (2015)'nin ulaştıkları sonuç, doğrudan okur öz yeterlik algısı ile ilgili olmasa da mevcut çalışmadaki sonuçla aynı doğrultuda gözükmektedir. Buna göre araştırmacılar, sosyal ağ kullanımının genel anlamdaki özyeterlik algısı üzerinde olumlu etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Okumaya yönelik tutum ile bilgi iletişim teknolojilerine sahip olma durumu arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında Türkyılmaz (2012), çağdaş bilgi iletişim araçlarını kullanma düzeyi arttıkça okumaya yönelik tutum değerinin düştüğünü tespit etmiştir. Yine Türkyılmaz (2015), Facebook bağımlılığının okumaya yönelik tutumu olumsuz etkilediğini bulmuştur. Bu iki çalışmada ulaşılan sonuçlar, mevcut çalışmada ulaşılan sonucu desteklemektedir. Okumaya yönelik tutum ile internet kullanımı arasındaki ilişkiyle ilgili Durualp, Çiçekoğlu ve Durualp (2013) ise interneti sınırlı kullanmasına izin verilen ve interneti ödev-bilgi amaçlı kullanan çocukların kitap okumaya ilişkin tutumlarının yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Buradan şu anlam çıkarılabilir: İnternet, bilgi edinme amacıyla kullanılan bir okuma aracı olabilir. Bu durumdan öğrencinin okuma becerisi olumlu etkilenebilir. Bunun tersine internet, bilgi edinme amacı dışında vakit öldürmek için kullanıldığında okuma becerisini ve okumaya yönelik tutumu olumsuz yönde etkileyebilir.

Yedinci Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma: Araştırmanın yedinci alt problemini, “Ortaokul öğrencilerinin *kitap okuma sıklıkları* ile *akıcı okuma becerileri*, *okur öz yeterlik algı düzeyleri* ve *okumaya yönelik tutum düzeyleri* arasında bir ilişki var mıdır?” sorusu oluşturmaktadır. Nathan ve Stanovich (1991)'e göre sınıf dışındaki okuma sıklığı ile akıcı okuma arasında bir bağlantı söz konusudur. Sonuçlara bakıldığında Nathan ve Stanovich (1991)'in ifadeleri kısmen doğrulanmaktadır. Buna göre olay öyküsünün hız boyutunda, yılda 20'den fazla kitap okuduğunu ifade edenler en yüksek değeri elde etmişlerdir. Bunu ise sırasıyla yılda 6-10 ve 11-20 arası kitap okuduklarını ifade edenler izlemektedir. Yılda 1-5 kitap okuyanlar ise son sırada yer almaktadır. Buradaki farkın anlamlılık düzeyinde gerçekleştiği ortaya çıkmaktadır. Olay öyküsünün yanlış okunan kelime sayısına bakıldığında yıl içinde okunan kitap sayısı arttıkça yanlış okunan kelime sayısının da düzenli biçimde azaldığı görülmektedir. Bununla birlikte buradaki fark anlamlı değildir. Olay öyküsünün hatasızlık oranı

boyutunda da yıl içinde okunan kitap sayısı arttıkça hatasızlık oranının düzenli şekilde yükseldiği anlaşılmaktadır. Bununla birlikte buradaki fark da anlamlı değildir.

Durum öyküsünün hız boyutuna bakıldığında, bir yıl içinde 20'den fazla kitap okuyanların en hızlı okuyanlar olduğu ortaya çıkmaktadır. Bunu sırasıyla 6-10 kitap ve 11-20 kitap okuyanlar izlemektedir. Yılda 1-5 kitap okuyanlar ise yine son sırada yer almaktadır. Buradaki farkın anlamlılık düzeyinde gerçekleştiği görülmektedir. Durum öyküsünün yanlış okunan kelime sayısı boyutunda en fazla hatalı okumanın yılda 1-5 kitap okuyanlar tarafından yapıldığı görülmektedir. Bunu sırasıyla 11-20 ve 6-10 kitap okuyanlar izlemektedir. Yılda 20'den fazla kitap okuyanlar ise en az hata ile okumuşlardır. Buradaki fark ise anlamlılık arz etmemektedir. Durum öyküsünün hatasızlık oranına bakıldığında yılda 20'den fazla kitap okuduğunu belirtenlerin en yüksek hatasızlık oranı ile okudukları görülmektedir. Bunu sırasıyla 6-10 ve 11-20 kitap okuyanlar izlemektedir. Yılda 1-5 kitap okuduğunu belirtenler bu boyutta da en sonda yer almıştır. Buradaki fark anlamlılık düzeyindedir.

Bilgilendirici metinde, yılda 20'den fazla kitap okuyanların en hızlı okudukları anlaşılmaktadır. Bunu sırasıyla yılda 6-10 ve 11-20 kitap okuyanlar izlemektedir. Yılda 1-5 kitap okuyanlar ise yine en yavaş okumuşlardır. Bilgilendirici metinde en fazla yanlış yılda 1-5 kitap okuyanların yaptığı anlaşılmaktadır. Bunu sırasıyla 6-10 ve 20'den fazla kitap okuyanlar izlemektedir. Yılda 11-20 kitap okuyanlar ise en az hata ile okumuşlardır. Bilgilendirici metnin hatasızlık oranı boyutuna bakıldığında yılda okunan kitap sayısı arttıkça hatasız okuma oranının da düzenli biçimde arttığı görülmektedir. Bu iki boyuttaki ilişki ise anlamsızdır. Ek olarak bilgilendirici metnin yanlış okunan kelime sayısı boyutundaki ilişki de anlamsızdır.

Prozodi boyutuna bakıldığında yılda okunan kitap sayısının prozodik okuma üzerinde anlamlı etkiye sahip olduğu ortaya çıkmaktadır. Buna göre her üç metin için de yılda okunan kitap sayısı arttıkça prozodik okuma değeri düzenli biçimde yükselmektedir. Özetle denebilir ki yılda daha fazla kitap okuyan öğrenciler genel anlamda daha hızlı, daha az hata, daha yüksek hatasızlık oranı ile ve daha prozodik okumuşlardır.

Yılda okunan kitap sayısı ile okur öz yeterlik algısı ve okumaya yönelik tutum arasında da anlamlı ilişki olduğu ortaya çıkmaktadır. Buna göre yılda okunan kitap sayısı arttıkça okur öz yeterlik algı düzeyi ve okumaya yönelik tutum düzeyi düzenli

biçimde yükselmektedir. Yani daha fazla kitap okuyanlar okuma konusunda kendilerini daha yeterli görmekte ve okuma hakkında daha olumlu düşünmektedir. Bu da daha önce değinilen Matthew Etkisi (Stanovich, 1980)'ni doğrulamaktadır. Daha fazla okuyanlar okuma konusunda daha fazla kazanç elde etmektedirler. Üstelik bu kişilerin okumayla ilgili duyuşsal özellikleri de olumlu yönde etkilenmektedir.

Akıcı okuma becerisi ile bir yıl içinde okunan kitap sayısı arasındaki ilişki boyutunda ulaşılan sonuçlar ilgili literatürle karşılaştırıldığında benzerlikler ortaya çıkmaktadır (Coşkun, 2002a; Bilge, 2015). Bir yıl içerisinde okunan kitap sayısı ile okur öz yeterlik algı düzeyi arasındaki ilişkiye dair ulaşılan sonuçların da literatürle uyum içerisinde olduğu görülmektedir (Lynch, 2002; Uçgun, 2014; Baştuğ ve Çelik, 2015).

Literatürdeki birçok çalışmada, bu çalışmada olduğu gibi, kitap okuma sıklığı arttıkça okumaya yönelik tutum düzeyinin de yükseldiği sonucuna ulaşılmıştır (Türkyılmaz, 2012; Balcı, Uyar ve Büyükkiz; 2012; Durualp ve diğ., 2013; Durualp, Durualp ve Çiçekoğlu, 2013; Akkaya ve Özdemir, 2013).

Sekizinci Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma: Araştırmanın sekizinci alt problemini, “*Ortaokul öğrencilerinin okur öz yeterlik algıları ve okumaya yönelik tutumları ile akıcı okuma becerileri arasında bir ilişki var mıdır?*” sorusu oluşturmaktadır. Sonuçlara bakıldığında okur öz yeterlik algı düzeyi ile okumaya yönelik tutum arasında anlamlı bir ilişki ortaya çıkmaktadır. Aynı şekilde okur öz yeterlik algı düzeyi ile bütün metinler için akıcı okuma becerileri arasında da anlamlı bir ilişki görülmektedir. Buna göre okur öz yeterlik algısı yüksek olan öğrenciler daha hızlı, daha az hata, daha yüksek hatasızlık oranı ile ve daha prozodik okumuşlardır.

Prozodi boyutunda bakıldığında okur öz yeterlik algı düzeyi ve okumaya yönelik tutum ile öğrencilerin prozodik okuma becerileri arasında anlamlı ilişki olduğu ortaya çıkmaktadır. Bununla birlikte okumaya yönelik tutum ile prozodi arasındaki ilişkinin okur öz yeterlik algısı ve prozodi arasındaki ilişkiye göre daha zayıf olduğu görülmektedir. Buradan anlaşılmaktadır ki okuma konusunda kendilerini yeterli gören öğrenciler, akıcı okumanın bütün boyutlarında daha iyi durumdadırlar.

Okumaya yönelik tutum ile akıcı okuma becerileri arasında ise kısmen anlamlı ilişki bulunmaktadır. Buna göre okumaya yönelik tutum düzeyi ile metinlerin yanlış okunan kelime sayısı boyutları arasında anlamlı ilişki bulunmaktadır. Bu doğrultuda okuma konusunda olumlu düşünen öğrenciler, okurken daha az hata yapmışlardır. Olay

öyküsünün ve bilgilendirici metnin hatasızlık oranı boyutları ile okumaya yönelik tutum arasında da anlamlı ilişki ortaya çıkmıştır.

Okuma becerisi, okur öz yeterlik algısı ve okuma tutumuyla ilgili ulaşılan sonuçlar literatürle karşılaştırıldığında çeşitli benzerlikler ortaya çıkmaktadır.

Literatürde, bu çalışmada olduğu gibi okumaya yönelik tutum ile okur öz yeterlik algısı arasında pozitif ilişkiler ortaya koyan çalışmalar bulunmaktadır (İnnalı ve Aydın, 2014; Eyüp ve Uzuner Yurt, 2015; Karakoç Öztürk, 2015). Okur öz yeterlik algısı ile okuma becerisi arasındaki ilişkileri inceleyen çalışmaların da bu çalışmada ulaşılan sonuçlarla uyum içerisinde olduğu görülmektedir (Philips, 2002; Nevill, 2008; Solheim, 2011; Smith ve diğ., 2012).

Mevcut çalışmada okumaya yönelik tutum ile akıcı okuma becerisi arasında pozitif bir ilişki tespit edilmiştir. İlgili literatür incelendiğinde de okumaya yönelik tutum ile okuma becerisi arasında pozitif ilişkiler tespit eden çeşitli çalışmalarla karşılaşılmaktadır (Nielsen, 1978; McKenna ve diğ., 1995; Chiu ve McBride-Chang, 2006; Martinez ve diğ., 2008; Smith ve diğ., 2012; Uslu Üstten, 2014).

Dokuzuncu Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma: Araştırmanın dokuzuncu alt problemini, “*Ortaokul öğrencilerinin akıcı okuma becerileri Türkçe dersi akademik başarı puanlarına göre farklılaşmakta mıdır?*” sorusu oluşturmaktadır. Sonuçlara bakıldığında Türkçe dersindeki akademik başarının akıcı okuma becerileri üzerinde anlamlı etkiye sahip olduğu ortaya çıkmaktadır. Buna göre öğrencilerin Türkçe dersi akademik başarıları yükseldikçe daha hızlı okumuşlar, okurken daha az hata yapmışlar, daha yüksek hatasızlık oranı ile ve daha prozodik okumuşlardır. Sıralamadaki tek değişiklik ise bilgilendirici metnin hatasızlık oranı boyutunda gerçekleşmiştir. Buna göre başarı puanları 45-54 aralığında olanlar başarı puanı 55-69 aralığında olanların önüne geçmişlerdir.

Türkçe dersindeki akademik başarı ile okur öz yeterlik algısı ve okumaya yönelik tutum arasında da anlamlı bir ilişki ortaya çıkmaktadır. Buna göre Türkçe dersi akademik başarısı yüksek olan öğrenciler, okuma konusunda kendilerini daha yeterli görmekte ve daha olumlu düşünmektedir. Ortaya çıkan bu sonuçlardan, genel anlamda okuma becerisinde bilişsel ve duyuşsal açıdan iyi olan öğrencilerin akademik amaçlı okumalarında da başarılı oldukları anlaşılmaktadır.

İlgili literatür incelendiğinde mevcut çalışmayla aynı yönde, akademik başarı ile

akıcı okuma becerisi arasında pozitif ilişki bulan çalışmalar olduğu görülmektedir (Jones, 2009; Hunley ve diğ., 2013; Bilge, 2015; Bigozzi ve diğ., 2017).

Özyeterlik boyutuna bakıldığında Ekinci (2011)'nin öğrencilerin akademik özyeterlikleri ile okul başarıları arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki bulunduğu görülmektedir. İnnalı ve Aydın (2014) da 8. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersi akademik başarıları yükseldikçe okur özyeterlik algı düzeylerinin anlamlı biçimde arttığını tespit etmişlerdir.

Okumaya yönelik tutum ile akademik başarı arasındaki ilişkiye bakıldığında Başaran ve Ateş (2009)'in okumaya yönelik tutum ile Türkçe dersi akademik başarı düzeyi arasında, mevcut çalışmayla uyumlu biçimde, orta düzeyli ve pozitif bir ilişki bulunduğu görülmektedir.

Onuncu Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma: Araştırmanın onuncu alt problemini, “*Ortaokul öğrencilerinin akıcı okuma, okur öz yeterlik algı ve okumaya yönelik tutum düzeyleri, devam ettikleri okulun TEOG başarı sırasına göre farklılaşmakta mıdır?*” sorusudur. Sonuçlara bakıldığında TEOG başarı sıralamasında üst ve orta grupta yer alan öğrencilerin akıcı okumanın bütün boyutlarında anlamlı derecede daha iyi oldukları ortaya çıkmaktadır. Buna göre TEOG başarı sıralaması yüksek olan okullarda okuyan öğrenciler daha hızlı, daha az hata, daha yüksek hatasızlık oranı ile ve daha prozodik okumuşlardır.

Okur öz yeterlik algısı ve okumaya yönelik tutum ile okulların TEOG başarı sıralaması arasında da anlamlı ilişki olduğu ortaya çıkmaktadır. Buna göre TEOG başarı sırası yüksek olan okullarda okuyan öğrenciler okuma konusunda kendilerini daha yeterli görmekte ve daha olumlu düşünmektedirler.

Berberoğlu ve Kalender (2005)'in çalışmalarında ulaştıkları sonuçlar, bu çalışmada ulaşılan sonuçlarla benzerlik göstermektedir. Buna göre ÖSS (Öğrenci Seçme Sınavı)'de başarılı olan okulların öğrencileri PISA sınavında da başarılı olmuştur. PISA sınavında okuma ve okuduğunu anlama önemli yer tuttuğuna göre buradan yola çıkılarak başarılı okullarda okuyan öğrencilerin okuma konusunda da başarılı oldukları söylenebilir.

5.2. ÖNERİLER

Araştırmacılar İçin Öneriler

Bu çalışmada, ortaokul öğrencilerinin akıcı okuma becerilerinin çeşitli değişkenler ile karşılaştırılarak ortaya konması amaçlanmıştır. Tarama modelinde yürütülen çalışmada, geçerliği ve güvenilirliği mümkün olduğunca artırmak için örneklem geniş tutulmaya çalışılmıştır. Bununla birlikte zamanı etkili kullanmak bu çalışma için önem arz ettiğinden daha büyük bir örnekleme ulaşılamamıştır. Bundan sonra yapılacak çalışmalarda daha da büyük örneklemler üzerinde çalışılması, daha fazla genellenebilir sonuçlar ortaya konmasına yardımcı olabilir.

Bu çalışmada, akıcı okuma becerilerinin ortaya konması için üç farklı metin kullanılmıştır. Metinler üzerinden verilerin toplanması aşamasında, zamanı etkili kullanmak adına metinler her bir öğrenciye arka arkaya okutulmuştur. Bu durumun akıcı okumayı kolaylaştırma ya da zorlaştırma anlamında bir etkisi olabilir. Sonraki çalışmalarda böyle bir durumun önüne geçmek için metinler her bir öğrenciye farklı zamanlarda okutulabilir.

Burada gündeme gelen bir başka konu da öğrenci okumaya başladıktan bir süre sonra akıcı okuma düzeyinin arttığı mı yoksa azaldığı mıdır? Bundan sonra yapılacak çalışmalarda, öğrenci okumaya başladıktan bir süre sonra akıcı okuma düzeyinin artıp artmadığı ya da azalıp azalmadığı araştırılabilir.

Bu çalışmada, öğrencilerin akıcı okuma becerileriyle ilgili veriler eğitim-öğretim yılının güz döneminde toplanmıştır. Bu dönemde öğrencilerin akıcı okuma becerilerinin düşük olması, beklenen bir durumdur. Nitekim yut dışı kaynaklı akıcı okuma normları da buna işaret etmektedir (Hasbrouck ve Tindal, 2006). Dolayısıyla tek bir dönemde toplanan veriler bir öğrencinin genel akıcı okuma düzeyini ortaya koyma adına bir sınırlılık teşkil edebilir. Bundan sonra yapılacak çalışmalarda araştırmacılar, çok uzun bir süreci kapsayacak olsa da, eğitim-öğretim yılının güz, kış, bahar gibi farklı dönemlerinde akıcı okuma becerilerini ölçerek bir ortalama alma yoluna gidebilirler.

Eğitimciler İçin Öneriler

Okuma becerisinin edindirilmesinde şüphesiz en önemli noktada eğitimciler durmaktadır. Eğitimciler, hem model olma anlamında hem de okuma becerisinin takip edilip geri bildirim verilmesi noktasında öğrenci için çok önemlidir. Bununla birlikte eğitimcilerin bu araştırmanın konusu olan akıcı okuma becerisi hakkında yanlış anlayışlara sahip olduğu, yanlış ve eksik uygulamalarda bulunduğu, yapılan

çalışmalarda ortaya çıkmaktadır. Nitekim araştırma sırasında kendileriyle temasta bulunulan eğitimcilerin ve idarecilerin akıcı okuma konusunda yanlış algıya sahip oldukları gözlenmiştir. Eğitimcilerin akıcı okumayı daha çok, bir metni bir an önce bitirtmeyi amaçlayan okuma yarışmalarındaki benzer bir okuma zannetmeleri mümkündür. Bunun yanında, bu eğitimcilerin genellikle öğrencilerin akıcı okuma durumlarını düzenli şekilde değerlendirmedikleri de düşünülebilir.

Akıcı okuma becerisinin bir dakikalık kısa bir süre içerisinde okutulacak metinler üzerinden değerlendirilmesi geçerli ve güvenilir sonuçlar ortaya koymaktadır. Şu durumda eğitimcilerin öğrencilerinin akıcı okuma becerilerini düzenli şekilde değerlendirerek takip etmesi ve zayıf durumdaki öğrenciler için gerekli önlemleri alması mümkün görünmektedir.

Çalışma sonunda elde edilen bulgulardan yola çıkılarak öğrencilerin akıcı okuma becerilerinin genel anlamda istenen düzeyde olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Katılımcıların özellikle akıcı okumanın prozodi ve hatasız okuma boyutlarında yetersiz kaldıkları ortaya çıkmıştır. Bu sonuçlardan hareketle öğretmenlerin sesli okuma çalışmalarında, öğrencilerini, okuduğunu anlama ile de ilişkili olduğu araştırmacılarca vurgulanan prozodik okumaya teşvik etmeleri faydalı olacaktır. Bu konuda öğretmenler öğrencilerine kendi okumalarını bir model olarak sunabilirler.

Bir başka sonuca göre de öğrencilerin okuma hızları her ne kadar üst sınıflara doğru artış gösterse de prozodik okuma düzeyinin 8. sınıfta düştüğü anlaşılmaktadır. 8. sınıftan itibaren öğrencilerin ortaöğretime giriş sınavına hazırlandıkları bir gerçektir. Bu yüzden öğrenciler hızı ön plana çıkararak anlamı yansıtan prozodi boyutunu göz ardı edebilirler. Dolayısıyla öğrencilerin sesli okumaları da takip edilip özellikle metnin anlamını yansıtan prozodik özelliklere göre okumalarını sağlama yönünde çalışılmalıdır.

Bu çalışmada, öğrencilerin akıcı okuma becerileri üzerinde sosyal medya kullanımının olumsuz etkiye sahip olmadığı ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte sosyal medya kullanan öğrencilerin okumaya yönelik tutum düzeylerinin düşük olduğu anlaşılmaktadır. Bu doğrultuda sosyal medya kullanımı öğrencilerin akıcı okuma becerisinin ilerletilmesi yönünde kullanılabilir. Öğretmenler sosyal medya üzerinden öğrencilerine çeşitli okuma görevleri verebilir. Okuma görevlerini yerine getiren öğrenciler sosyal medya aracılığıyla pekiştirilebilir. Okuma becerisi ile ilgili pekiştirilen öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarının da iyileşmesi bu sayede sağlanabilir.

Çalışma sonuçlarına göre öğrencilerin akıcı okuma becerileri ile okur öz yeterlik algı ve okumaya yönelik tutum düzeyleri arasında pozitif ilişki bulunmaktadır. Buradan

hareketle öğrencilerin akıcı okumaları ile ilişkili olan okumaya yönelik tutum ve okur öz yeterlik algı düzeylerinin artırılması yönünde etkinlikler yapılabilir. Öğrencilere okumayı sevdirmek için çaba gösterilebilir.

Aileler İçin Öneriler

Aileler, okuma becerisinin edindirilmesinde hem model olma hem de gerekli okuma malzemelerini sağlamada en az eğitimciler kadar önemlidir. Keza bu araştırmada, ailesinin sosyoekonomik durumu iyi olmayan öğrencilerin akıcı okuma becerilerinin zayıf olduğu ortaya çıkmıştır. Sosyoekonomik durumu iyi olmayan çocuklarına yeterli okuma malzemesi sağlamaları pek mümkün olmayabilir. Oysa yine araştırmada ulaşılan sonuçlara göre sık kitap okuyan öğrencilerin akıcı okuma becerileri bu durumdan olumlu etkilenmektedir. Üstelik sık kitap okuyan öğrenciler kendilerini okuma konusunda daha yeterli görmekte ve okuma konusunda daha olumlu düşünmektedir. Şu durumda okuma bilincinin edindirilmesi noktasında ailelerle okulların daha fazla iş birliği yapması gerekmektedir. Ailesi yeterli okuma malzemesi sağlayamayan çocuklara bu konuda destek olunması, bu çocukların takip edilmesi gerekmektedir.

KAYNAKÇA

- Adams, M. J. (1990). Analyzing the Reading Process: Orthographic Processing. M. J. Adam (Ed.), In *Beginning to Read* (107-135). London: The MIT Press (Chapter 6).
- Adkins, J. (2013). *An Examination of Bias in Oral Reading Fluency: Differential Effects Across Race, Gender, and Socioeconomic Status*. (Unpublished Doctoral Dissertation), Arizona State University. Retrieved from https://repository.asu.edu/attachments/125891/content/Adkins_asu_0010E_13532.pdf
- Akkaya, N. (2011). İlköğretim 8. Sınıf Türkçe Dersinde Okuduğunu Anlama Stratejilerini Kullanmanın, Tutuma Etkileri. *Millî Eğitim Dergisi*, 40(191), 68-77. url: http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/191.pdf
- Akkaya, N. ve Özdemir, S. (2013). Ortaöğretim Öğrencilerinin Okumaya Yönelik Tutumlarının İncelenmesi (İzmir-Buca Örneği). *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 75. url: <https://search.proquest.com/docview/1513311600?accountid=139676>
- Aksaçlıoğlu, A. G. ve Yılmaz, B. (2007). Öğrencilerin Televizyon İzlemeleri ve Bilgisayar Kullanmalarının Okuma Alışkanlıkları Üzerine Etkisi. *Türk Kütüphaneciliği*, 21(1), 3-28. url: <http://tk.org.tr/index.php/TK/article/viewFile/8/8>
- Aktaş, Ş. ve Gündüz, O. (2015). *Yazılı ve Sözlü Anlatım Okuma-Dinleme-Konuşma-Yazma* (20. Baskı). Ankara: Akçağ Yayınları.
- Akyol, H. (2012). *Programa Uygun Türkçe Öğretim Yöntemleri* (5. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Akyol, H., Yıldırım, K., Ateş, S. Çetinkaya, Ç., Rasinski, T. V. (2014). *Okumayı Değerlendirme Öğretmenler İçin Kolay ve Pratik Bir Yol*. Ankara: Pegem Akademi.
- Akyol, M. (2014). *Yapılandırılmış Akıcı Okuma Yönteminin Üçüncü Sınıf Öğrencilerinin Akıcı Okuma ile Okuduğunu Anlama Becerilerine Etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Niğde Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Niğde. url: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Alkhateeb, H. M. (2014). Reading Anxiety, Classroom Anxiety, Language Motivation, Reader Self-Perception and Arabic Achievement of Arab-American Students Learning Arabic as a Second Language. *Psychological Reports*, 115(3), 918-931. doi: 10.2466/11.PR0.115c27z6
- Allington, R. L. (2014). How reading volume affects both reading fluency and reading achievement. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 7(1), 13-26. url: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1053794.pdf>
- Al-Menayes, J. J. (2015). Social Media Use, Engagement and Addiction as Predictors of Academic Performance. *International Journal of Psychological Studies*, 7(4), 86-94. url: <http://www.ccsenet.org/journal/index.php/ijps/article/viewFile/53975/29241>
- Ateş, S. ve Yıldız, M. (2011). Okumayı Farklı Yöntemlerle Öğrenen İlköğretim Üçüncü

Sınıf Öğrencilerinin Sesli Okuma Akıcılıklarının Karşılaştırılması. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(1), 101-124. url: <http://www.tebd.gazi.edu.tr/index.php/tebd/article/viewFile/107/94>

- Ateşman, E. (1997). Türkçede Okunabilirliğin Ölçülmesi. *Dil Dergisi*, 58, 71-74.
- Balcı, A. (2013). *Okuma ve Anlama Eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Balcı, A. (2015). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntem, Teknik ve İlkeler* (11. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Balcı, A., Uyar, Y. ve Büyükkız, K. K. (2012). İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıkları, kütüphane kullanma sıklıkları ve okumaya yönelik tutumlarının incelenmesi. *Turkish Studies-International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 7(4), 965-985. doi: 10.7827/TurkishStudies.3795
- Barth, A. E., Tolar, T. D., Fletcher, J. M. ve Francis, D. (2014). The Effects Of Student and Text Characteristics On The Oral Reading Fluency Of Middle-Grade Students. *Journal of Educational Psychology*, 106(1), 162-180. doi: 10.1037/a0033826
- Başaran, M. (2013). Okuduğunu Anlamanın Bir Göstergesi Olarak Akıcı Okuma. *Kuram ve Uygulamalarda Eğitim Bilimleri*, 13(4), 2277-2290. doi: 10.12738/estp.2013.4.1922
- Başaran, M. ve Ateş, S. (2009). İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Okumaya İlişkin Tutumlarının İncelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(1), 73-92. url: <http://gefad.gazi.edu.tr/article/view/5000078559/5000072780>
- Baştuğ, M. (2012). *İlköğretim 1. Kademe Öğrencilerinin Akıcı Okuma Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara. url: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Baştuğ, M. ve Akyol, H. (2012). The Level of Prediction of Reading Comprehension by Fluent Reading Skills. *Journal of Theoretical Educational Science*, 5(4), 394-411. url: <https://pegem.net/dosyalar/dokuman/139067-20140131154637-1.pdf>
- Baştuğ, M. ve Çelik, T. (2015). An Examination of Secondary School Students' Levels of Reader Self-Perception in Terms of Gender, Grade, Reading Environment and Frequency. *Journal of Human Sciences*, 12(1), 903-919. url: <https://www.j-humansciences.com/ojs/index.php/IJHS/article/view/3120/1452>
- Baştuğ, M. ve Kaman, Ş. (2013). Nörolojik Etki Yönteminin Öğrencilerin Akıcı Okuma ve Anlama Becerilerine Etkisi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(25), 291-309. url: <http://acikarsiv.mehmetakif.edu.tr/xmlui/bitstream/handle/11672/177/617-3543-1-PB.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Baştuğ, M. ve Keskin, H. K. (2012). Okuma Becerilerinin Okuma Ortamı Açısından Karşılaştırılması: Ekran Mı Kâğıt Mı. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(3), 73-83. url: <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/32340>
- Baştuğ, M. ve Keskin, H. K. (2015). Akıcı Okuma Becerileri ile Anlama Düzeyleri (Basit ve Çıkarımsal) Arasındaki İlişki. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(3), 227-244. url: <http://dergipark.gov.tr/download/article->

- Baydık, B., Ergül, C. ve Bahap Kudret, Z. (2012). Okuma Güçlüğü Olan Öğrencilerin Okuma Akıcılığı Sorunları ve Öğretmenlerinin Bu Sorunlara Yönelik Öğretim Uygulamaları. *İlköğretim Online*, 11(3), 778-789. url: <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/ilkonline/article/viewFile/5000037862/5000036720>
- Begeny, J. C. ve Martens, B. K. (2006). Assisting Low-Performing Readers with a Group-Based Reading Fluency Intervention. *School Psychology Review*, 35(1), 91-107. url: <http://search.proquest.com/openview/b6d46099d5300129f40eef71504f4772/1?pq-origsite=gscholar&cbl=48217>
- Berberoğlu, G. ve Kalender, İ. (2005). Öğrenci Başarısının Yillara, Okul Türlerine, Bölgelere Göre İncelenmesi: Öss ve Pisa Analizi. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama Dergisi*, 4(7), 21-35. url: http://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/37834801/PISA_OSS.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1489270084&Signature=YXn6NfovK5xBKraQTymI8Kj51dA%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DOgrenci_Basarisinin_Yillara_Okul_Turleri.pdf
- Bigozzi, L., Tarchi, C., Vagnoli, L., Valente, E. ve Pinto, G. (2017). Reading Fluency As a Predictor of School Outcomes across Grades 4–9. *Front. Psychol.* 8:200. doi: 10.3389/fpsyg.2017.00200
- Bilge, H. (2015). *Ortaokul Öğrencilerinin Akıcı Okuma Becerilerinin Çeşitli Değişkenlere Göre Karşılaştırılması*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzincan. url: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Blevins, W. (2001). *Building Fluency: Lessons and Strategies for Reading Success*. U.S.A.: Scholastic Professional Books. Retrieved from https://books.google.com.tr/books?hl=tr&lr=&id=1EZdBT77-j4C&oi=fnd&pg=PA4&dq=yazar:blevins&ots=h6g8uoZnYz&sig=WgioWzvOnAPxDVY4vSdTQ-MiXZs&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false
- Brown, T. A. (2006). *Confirmatory Factor Analysis for Applied Research*. New York: Guilford Press.
- Browne, M.W. ve Cudeck, R. (1993). Alternative Ways Of Assessingmodel Fit. K. A. Bollenve J. ve S. Long (Eds.), In *Testing Structural Equation Models* (136–162). Newbury Park, CA: Sage.
- Bulut, A. (2016). Ortaokul öğrencilerinin okuma stratejileri bilişsel farkındalık düzeyleri. *Turkish Studies-International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 11(3), 625-644. doi: 10.7827/TurkishStudies.9319
- Büyüköztürk, Ş. (Ed.) (2015). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Çokluk, Ö. ve Köklü, N. (2010). *Sosyal Bilimler İçin İstatistik*. Ankara: Pegem Akademi.
- Byrne, B. M. (2010). *Structural Equation Modeling With AMOS*. (2 nd. Edt.). New York: Routledge.

- Can, A., Deniz, E. ve Çeçen, M. A. (2016). Ortaokul öğrencilerinin okuma tutumları. *Electronic Turkish Studies-International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 11(3). doi: 10.7827/TurkishStudies.9311
- Ceylan, M. (2016). *Okuma Başarısızlığı Olan Öğrencilerin Farklı Metin Türlerinde Okuma Akıcılıklarının İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara. url: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Chiu, M. M. ve McBride-Chang, C. (2006). Gender, Context, and Reading: A Comparison of Students in 43 Countries. *Scientific Studies Of Reading*, 10(4), 331-362. doi: abs/10.1207/s1532799xssr1004_1
- Cohen, J. (2011). *Building Fluency Through The Repeated Reading Method*. In English Teaching Forum, 49(3), 20-27. Retrieved from <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ962385.pdf>
- Coşkun, E. (2002a). *Lise II. Sınıf Öğrencilerinin Sessiz Okuma Hızları ve Okuduğunu Anlama Düzeyleri Üzerine Bir Araştırma*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara. url: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Coşkun, E. (2002b). Okumanın Hayatımızdaki Yeri ve Okuma Sürecinin Oluşumu. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, XI, 231-244. url: http://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/36730213/5000072785000097504PB_1_TUBAR_01_Orijinal.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWY YGZ2Y53UL3A&Expires=1489271016&Signature=CkNaZSaSkeowimxGRsh4LJIG2Bs%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DOKUMANIN_HAYATIMIZDAKI_YERI_VE_OKUMA_SUR.pdf
- Çeçen, M. A. ve Deniz, E. (2015). Lise Öğrencilerinin Okumaya Yönelik Tutumları (Diyarbakır İli Örneği). *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(30), 193-212. url: <http://sbed.mku.edu.tr/article/view/5000109994>
- Çetinkaya, F. Ç., Ateş, S. ve Yıldırım, K. (2016). Prozodik okumanın aracılık etkisi: lise düzeyinde okuduğunu anlama ve akıcı okuma arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Electronic Turkish Studies-International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish and Turkic*, 11(3), 809-820. doi: 10.7827/TurkishStudies.9339
- Çetinkaya, G., Ülper, H. ve Yağmur, K. (2015). Relationship between students' accurate and fluent silent word reading skills and their comprehension. *Elementary Education Online*, 14(3), 993-1004. doi: 10.17051/ieo.201540893
- Dehaene, S. (2014). *Beyin Nasıl Okur Okumanın Bilimi ve Evrimi* (!. Basım). Ozan Karakaş (Çev.). İstanbul: Alfa Bilim.
- Dowhower, S. L. (1991). Speaking Of Prosody: Fluency's Unattended Bedfellow. *Theory Into Practice*, 30(3), 165-175. doi: abs/10.1080/00405849109543497
- Dökmen, Ü. (1994). *Okuma Becerisi, İlgisi ve Alışkanlığı Üzerine Psiko-sosyal Bir Araştırma*. İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Duran, E. ve Sezgin, B. (2012). Rehberli Okuma Yönteminin Akıcı Okumaya Etkisi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(3), 633-655. url:

<http://dergipark.gov.tr/download/article-file/76924>

- Durualp, E., Çiçekoğlu, P. ve Durualp, E. (2013). Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Kitap Okumaya Yönelik Tutumlarının İnternet ve Kitap Okuma Alışkanlıkları Açısından İncelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 2(1), 115-132. url: <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/teke/article/view/5000013684>
- Durualp, E., Durualp, E. ve Çiçekoğlu, P. (2013). 6-8. Sınıftaki Öğrencilerin Okumaya İlişkin Tutumlarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(1), 159-174. url: http://sbedergi.karatekin.edu.tr/Makaleler/1058780558_9.pdf
- Durukan, E. (2014). Metinlerin Okunabilirlik Düzeyleri ile Öğrencilerin Okuma Becerileri Arasındaki İlişki. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 2(3), 68-76. url: <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/14896>
- Ehri, L. C. (1985). *Learning to Read and Spell*. National Institute of Child Health and Human Development (NIB), Bethesda, Md. Washington, DC: National Institute of Education (ED).
- Ekinci, E. (2011). *Ortaöğretim Öğrencilerinin Akademik Özyeterlik ve Akademik Ertelme Davranışlarının Öğrenilmiş Çaresizlik Düzeylerini Yordama Gücü*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tokat.
- Epçaçan, C. (2013). Sokrat Semineri Tekniğine Dayalı Öğretimin Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Becerisine ve Okumaya İlişkin Tutuma Etkisi. *Sıirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15(58), 1-16. url: https://scholar.google.com.tr/scholar?q=Sokrat+Semineri+Tekni%C4%9Fine+Dayal%C4%B1+%C3%96%C4%9Fretim+%C3%96%C4%9Frencilerin+Okudu%C4%9Funu+Anlama+Becerisine+ve+Okumaya+%C4%B0li%C5%9Fkin+Tutuma+Etkisi&btnG=&hl=tr&as_sdt=0%2C5
- Eyüp, B. ve Uzuner Yurt, S. (2015). Ortaokul Öğrencilerinin Okuma Tutumları ve Okuduğunu Anlama Öz Yeterlikleri Arasındaki İlişki. *Journal of Academic Studies*, 17(67). url: <http://eds.a.ebscohost.com/eds/pdfviewer/pdfviewer?sid=ba3fdf44-c990-4c88-b7a5-902f02243070%40sessionmgr4010&vid=1&hid=4108>
- Fang, L. ve Ha, L. (2015). *Do College Students Benefit From Their Social Media Experience: Social Media Involvement and Its Impact on College Students' Self-Efficacy Perception*. In Human Behavior, Psychology, and Social Interaction in the Digital Era, IGI Global, 259-278. url: <http://www.igi-global.com/chapter/do-college-students-benefit-from-their-social-media-experience/132588>
- Field, A. P. (2005). *Discovering Statistics Using SPSS*. London: Sage Publications.
- Fuchs, L. S., Fuchs, D., Hosp, M. K. ve Jenkins, J. R. (2001). Oral Reading Fluency As An Indicator Of Reading Competence: A Theoretical, Empirical, and Historical Analysis. *Scientific Studies of Reading*, 5(3), 239-256. url: <http://www.tandfonline.com/loi/hssr20>
- Gündüz, O. ve Şimşek, T. (2013). *Anlama Teknikleri 1 Uygulamalı Okuma Eğitimi El Kitabı*. Ankara: Grafiker Yayınları.
- Güneş, F. (2003). Okuma Yazma Öğretiminde Cümlenin Önemi. *Türklük Bilimi Araştırmaları Dergisi*, 13, 39-48. url: <http://dergipark.gov.tr/download/article->

file/156755

- Güneş, F. (2011). İlköğretimde Sesli Okumanın Önemi ve Yararları. *Millî Eğitim Dergisi*, 40(191), 7-24. url: http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/191.pdf
- Güneş, F. (2012). Okuma ve Zihni Yönetme. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(19), 1-16. url: <http://sbed.mku.edu.tr/article/view/1038000259>
- Güneş, F. (2013a). Kelimelerin Gücü ve Zihinsel Sözlük. *Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 1. url: <http://dergipark.gov.tr/susbid/issue/17335>
- Güneş, F. (2014). *Türkçe Öğretimi Yaklaşımlar ve Modeller* (3. Baskı). Ankara: PegemAkademi.
- Gür, T., Dilci, T., Şener, H. ve Yıldırım, T. (2013). 4. Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Dersine Yönelik Tutumlarına Bazı Değişkenlerin Etkileri. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 2(1), 118-134. url: <http://www.cijeonline.com/index.php/cije/article/view/65/107>
- Gürbüz, A. (2015). *Altı Dakika Yönteminin Akıcı Okumaya Etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak. url: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Güzel-Özmen, R. (2011). Evaluating the effectiveness of combined reading interventions on improving oral reading fluency of students with reading disabilities. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 9(3), 1063-1086. url: <http://investigacion-psicopedagogica.org/revista/new/english/index.php>
- Harris, T. L. ve Hodges, R. E. (1995). *The Literacy Dictionary: The Vocabulary of Reading and Writing*. Newark: Order Department, International Reading Association.
- Harris, T.L. ve Hodges, R.E.(Ed.) (1981), A Dictionary of Reading and Related Terms. Newark, Delaware: International Reading Association.
- Hasbrouck, J. ve Tindal, G. A. (2006). Oral Reading Fluency Norms: A Valuable Assessment Tool For Reading Teachers. *The Reading Teacher*, 59(7), 636-644. doi: 10.1598/RT.59.7.3
- Henk, W. ve Melnick, S. (1995). The Reader Self-Perception Scale (Rsps): A New Tool For Measuring How Children Feel About Themselves as Readers. *The Reading Teacher*, 48(6), 470-482. url: <http://www.jstor.org/stable/20201471>
- Hofstadter-Duke, K. L. ve Daly, E. J. (2011). Improving Oral Reading Fluency with a Peer-Mediated Intervention. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 44(3), 641-646. doi: 10.1901/jaba.2011.44-641
- http://odsgm.meb.gov.tr/test/analizler/docs/PISA/PISA2015_Ulusal_Rapor.pdf, 17.01.2017
- http://pisa.meb.gov.tr/?page_id=18, 02.02.2017
- <http://www.kygm.gov.tr/Eklenti/55,yonetici-ozetipdf.pdf?0>, 02.02.2017
- http://yegitek.meb.gov.tr/dosyalar%5Cdokumanlar%5Culuslararasi/pirls_2001_ulusal_raporu.pdf, 29.01.2017

- Huang, L. V., Nelson, R. B. ve Nelson, D. (2008). Increasing Reading Fluency Through Student-Directed Repeated Reading And Feedback. *California School Psychologist*, 13, 33-40. url: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ878349.pdf>
- Huckabee, J. (2013). *Improving Reading Fluency Scores Through Music*. (Unpublished Master's Dissertation). Gardner-Webb University School of Education in Partial Fulfillment. Retrieved from <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED561859.pdf>
- Hudson, R. F., Lane, H. B. ve Pullen, P. C. (2005). Reading Fluency Assessment and Instruction: What, Why, And How. *The Reading Teacher*, 58(8), 702-714. doi: 10.1598/RT58.8.1
- Hudson, R. F., Pullen, P. C., Lane, H. B. ve Torgesen, J. K. (2008). The Complex Nature of Reading Fluency: A Multidimensional View. *Reading & Writing Quarterly*, 25(1), 4-32. doi: 10.1080/10573560802491208
- Hunley, S. A., Davies, S. C. ve Miller, C. R. (2013). The relationship between curriculum-based measures in oral reading fluency and high-stakes tests for seventh grade students. *RMLE Online*, 36(5), 1-8. doi: [pdf/10.1080/19404476.2013.11462098](http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED561859.pdf)
- İlköğretim Türkçe Dersi (6,7 8. Sınıflar) Öğretim Programı (2006)*. Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- İnnalı, H.Ö. ve Aydın, İ.S. (2014). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin okur öz yeterliklerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Turkish Studies-International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turcic*, 9(9), 651-682. url: http://www.turkishstudies.net/Makaleler/1519892275_41%C4%B0nnal%C4%B1H.%C3%96zg%C3%BCr-vd-edb_S-651-682.pdf
- Jones, D. L. (2009). *Analyzing The Effects of Two Response To Intervention Tools, Oral Reading Fluency and Maze Assessments, in the Language Arts Classrooms of Middle School Students* (Order No. 3378853). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (305135903). Retrieved from <https://search.proquest.com/docview/305135903?accountid=139676>
- Jöreskog, K. G. ve Sörbom D. (1993). Lisrel 8: *Structural Equation Modeling With the SIMPLIS Command Language*. Lincolnwood: Scientific Software International.
- Kalaycı, Ş. (2008). *SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri*. Ankara: Asil Yayınevi.
- Kaman, Ş. (2012). *Akıcı Okuma Stratejilerini Kullanmanın İlköğretim Üçüncü Sınıf Öğrencilerinde Okuma Becerisini Geliştirmeye Etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırşehir. url: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Kaman, Ş. ve Şahin, A. (2013). İlköğretim Üçüncü Sınıf Öğrencilerinin Okuma Düzeylerinin Geliştirilmesine Akıcı Okuma Stratejilerini Kullanmanın Etkisi. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(11), 639-657. url: <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/15166>
- Karakoç Öztürk, B. (2015). Ortaokul Öğrencilerinin Okur Öz Yeterlikleri Üzerine Bir Araştırma Adana İli Örneği. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(21), 908-936. doi: 10.14520/adyusbd.23976
- Karatay, H. (2014). Okuma Eğitimi: Kuram, Uygulama, Ölçme ve Değerlendirme.

- Abdurrahman Güzel ve Halit Karatay (Ed.), *Türkçe Öğretimi El Kitabı* (2. Baskı) içinde (221-264). Ankara: Pegem Akademi.
- Kasten, W. C. ve Yıldırım, K. (2013). *Okuma ve Yazma Eğitimi: Tek Başına Öğrenemem ki*. Ankara: Pegem Akademi.
- Kaya, D. ve Doğan, B. (2016). Birinci sınıf öğrencilerinin akıcı okumalarının değerlendirilmesi. *Electronic Turkish Studies-International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* 11(3), 1435-1456. doi: 10.7827/TurkishStudies.9283
- Keskin, H. K. (2012). *Akıcı Okuma Yöntemlerinin Okuma Becerisi Üzerindeki Etkisi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara. url: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Keskin, H. K. ve Baştuğ, M. (2011). *İlköğretim Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Sesli Okuma ve Konuşma Prozedilleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. 10. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu, 5-7. http://www.pegem.net/Akademi/sempozyum_detay.aspx?id=122288 adresinden alındı.
- Keskin, H. K. ve Baştuğ, M. (2013). Geçmişten Günümüze Akıcı Okuma. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 171(171), 189-208. url: <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/tsadergisi/article/view/5000146923>
- Keskin, H. K., Baştuğ, M. ve Akyol, H. (2013). Sesli Okuma ve Konuşma Prozedisi: İlişkisel Bir Çalışma. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2), 168-180. url: <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/mersinefd/article/view/1002000365>
- Keskin, H. ve Akyol, H. (2014). Yapılandırılmış Okuma Yönteminin Okuma Hızı, Doğru Okuma ve Sesli Okuma Prozedisi Üzerindeki Etkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 2(4), 107-119. url: <http://dergipark.gov.tr/aded/issue/1361/16049>
- Klauda, S. L. ve Guthrie, J. T. (2008). Relationships of Three Components of Reading Fluency to Reading Comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 100(2), 310-353. doi: 10.1037/0022-0663.100.2.310
- Kline, R. B. (2005). *Principles and Practice of Structural Equation Modeling* (2 nd Edt.). Guilford Press.
- Kuhn, M. R. ve Levy, L. (2015). *Developing Fluent Readers*. New York London: The Guilford Press. Retrieved from https://books.google.com.tr/books?id=4_nhBQAAQBAJ&printsec=frontcover&dq=reading+fluency+melanie+kuhn&hl=tr&sa=X&redir_esc=y#v=onepage&q=reading%20fluency%20melanie%20kuhn&f=false
- Kuhn, M. R. ve Stahl, S. A. (2003). Fluency: A Review of Developmental and Remedial Practices. *Journal Of Educational Psychology*, 95(1), 3-21. doi: 10.1037/0022-0663.95.1.3
- Kuhn, M., Rasinski, T. ve Zimmerman, B. (2014). Integrated fluency instruction: three approaches for working with struggling readers. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 7(1), 71-82. url: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1053592.pdf>
- Landis, J. ve Koch, G. (1977). The Measurement of Observer Agreement for Categorical Data. *Biometrics*, 33(1), 159-174. doi:10.2307/2529310

- Logan, G. D. (1988). Toward An Instance Theory of Automatization. *Psychological Review*, 95(4), 492-527. url: <http://old.nbu.bg/cogs/events/2000/Readings/Petrov/toward.pdf>
- Lynch, J. (2002). Parents' Self-Efficacy Beliefs, Parents' Gender, Children's Reader Self Perceptions, Reading Achievement and Gender. *Journal of Research in Reading*, 25(1), 54-67. doi: 10.1111/1467-9817.00158
- Manguel, A. (2015). *Okumanın Tarihi*. Fusun Elioğlu (Çev.). Ankara: Yapı Kredi Yayınları.
- Martinez, R.S., Arıcak, O.T. ve Jewell, J. (2008). Influence of Reading Attitude on Reading Achievement: A Test of the Temporal Interaction Model. *Psychology in the Schools*, 45(10), 1010-1022. doi: 10.1002/pits
- Mastropieri, M. A., Leinart, A. ve Scruggs, T. E. (1999). Strategies to Increase Reading Fluency. *Intervention in School and Clinic*, 34(5), 278-283. url: <http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/105345129903400504>
- McKenna, M., Conradi, K., Lawrence, C., Jang, B. ve Meyer, J. (2012). Reading Attitudes of Middle School Students: Results of a U.S. Survey. *Reading Research Quarterly*, 47(3), 283-306. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/43497521>
- McKenna, M., Kear, D. ve Ellsworth, R. (1995). Children's Attitudes Toward Reading: A National Survey. *Reading Research Quarterly*, 30(4), 934-956. doi:10.2307/748205
- Moyer, R. M. (2012). *An Investigation of the Influence of the Theory of Automaticity and the Impact of Repeated Reading on the Fluency and Comprehension Skills of Eighth Grade Students with and without Learning Disabilities*. ProQuest LLC. 789 East Eisenhower Parkway, PO Box 1346, Ann Arbor, MI 48106.
- Moyo, M. ve Abdullah, H. (2013). Enhancing and Enriching Students' Reading Experience by Using Social Media Technologies. *Mousaion*, 31(2), 135-153. url: <http://journals.co.za/content/mousaion/31/2/EJC155991>
- Nathan, R. G. ve Stanovich, K. E. (1991). The Causes and Consequences of Differences in Reading Fluency. *Theory into Practice*, 30(3), 176-184. url: <http://www.jstor.org/stable/1476879>
- National Reading Panel Report (2000)*. U.S.: National Institute of Child Health and Human Development.
- Nevill, M. A. (2008). *The Impact of Reading Self -Efficacy and The Regulation of Cognition on the Reading Achievement of An Intermediate Elementary Sample* (Order No. 3303552). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (304404501). Retrieved from <https://search.proquest.com/docview/304404501?accountid=139676>
- Nichols, W. D., Rupley, W. H. ve Rasinski, T. (2008). Fluency in Learning to Read for Meaning: Going Beyond Repeated Readings. *Literacy Research and Instruction*, 48(1), 1-13. doi: abs/10.1080/19388070802161906
- Nielsen, P. J. (1978). Attitude Toward Reading and Reading-Related Concepts Among Elementary Students. *Reading Horizons*, 18, 110-113. url: http://scholarworks.wmich.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=2387&context=reading_horizons#page=32

- Owusu-Acheaw, M. (2016). Social Media Usage and Its Impact on Reading Habits: A Study of Koforidua Polytechnic Students. *International Journal of Social Media and Interactive Learning Environments*, 4(3), 211-222. doi: abs/10.1504/IJSMILE.2016.079493
- Özbay, M. ve Bahar, M. A. (2012). İleri Okur ve Üstbiliş Eğitimi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 1(1), 158-177. url: <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/teke/article/viewFile/5000013614/5000013853>
- Özbay, M. ve Uyar, Y. (2009). İlköğretim İkinci Kademe Öğrencileri İçin Okumaya Yönelik Tutum Ölçeğinin Geliştirilmesi Geçerlilik ve Güvenirlilik Çalışması. *Journal of New World Science Academy*, 4(2), 632-651. url: <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/185959>
- Özdemir, E. (1997). *Eleştirel Okuma*. (2. Baskı). Ankara: Ümit Yayıncılık.
- Paige, D. D. ve Magpuri-Lavell, T. (2014). Reading fluency in the middle and secondary grades. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 7(1), 83-96. url: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1053599.pdf>
- Paige, D., Magpuri-Lavell, T., Rasinski, T. ve Rupley, W. (2015). Fluency Differences by Text Genre in Proficient and Struggling Secondary Students. *Advances in Literary Study*, 3(04), 102-117. url: http://file.scirp.org/pdf/ALS_2015101315370039.pdf
- Phillips, J. (2002). *A Study of the Relationships Among Grade Fours' Reader Self-Perceptions, Reading Ability, Parental Self-Efficacy, Parental Role Construction, Child Development Beliefs, And Gender*. (Doctoral Dissertation). Memorial University of Newfoundland. Retrieved from <http://research.library.mun.ca/1670/>
- Pikulski, J. J. ve Chard, D. J. (2005). Fluency: Bridge Between Decoding and Reading Comprehension. *The Reading Teacher*, 58(6), 510-519. url: <http://www.jstor.org/stable/pdf/20205516.pdf>
- Pircioğlu, A. (2016). *Ölçünlü Türkiye Türkçesini Okulda Öğrenen Çocukların Okuma Yanlıklarını Düzeltmede ve Onları Akıcı Okumaya Ulaştırmada Tekrarlı Okuma Yaklaşımının Etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Rize. url: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Rasinski, T. (2001). *Revisiting Reading Rate as a Diagnostic Tool for Reading Difficulties*. Annual Meeting of the American Educational Research Association, Seattle. url: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED453246.pdf>
- Rasinski, T. (2003). *The Fluent Reader: Oral Reading Strategies for Building Word Recognition, Fluency, and Comprehension*. New York: Scholastic Professional Books. https://books.google.com.tr/books?id=6LTSIaZYA4YC&printsec=frontcover&dq=The+Fluent+Reader:+Oral+Reading+Strategies+for+Building+Word+Recognition,+Fluency,+and+Comprehension&hl=tr&sa=X&redir_esc=y#v=onepage&q=The%20Fluent%20Reader%3A%20Oral%20Reading%20Strategies%20for%20Building%20Word%20Recognition%2C%20Fluency%2C%20and%20Comprehension&f=false
- Rasinski, T. (2004). Creating Fluent Readers. *Educational Leadership*, 61(6), 46-51. url: http://educationleader.com/subtopicintro/read/ASCD/ASCD_364_1.pdf

- Rasinski, T. (2006). Reading Fluency Instruction: Moving Beyond Accuracy, Automaticity, and Prosody. *The Reading Teacher*, 59(7), 704-706. doi: 10.1598/RT.59.7.10
- Rasinski, T. (2014). Fluency matters. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 7(1), 3-12. url: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1053609.pdf>
- Rasinski, T. V. (2004). *Assessing Reading Fluency*. Pacific Resources for Education and Learning (PREL), 1-25. url: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED483166.pdf>
- Rasinski, T. V., Chang, S. C., Edmondson, E., Nageldinger, J., Nigh, J., Remark, L., Kenney, K. S., Walsh-Moorman, E., Yıldırım, K., Nichols, W. D., Paige, D. D. Ve Rupley, W. H. (2016). Reading Fluency and College Readiness. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*. 0(0), 1-8. doi: 10.1002/jaal.559
- Rasinski, T. V., Padak, N. D., McKeon, C. A., Wilfong, L. G., Friedauer, J. A. ve Heim, P. (2005). Is Reading Fluency A Key for Successful High School Reading. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 49(1), 22-27. doi: 10.1598/JAAL.49.1.3
- Rasinski, T. ve Padak, N. (1996). Text Considerations in Literacy Teaching and Learning. Research to Practice. *Kent State University., OH. Ohio Literacy Resource Center*. 1-7. url: <https://eric.ed.gov/?id=ED391965>
- Rasinski, T., Homan, S. ve Biggs, M. (2009). Teaching Reading Fluency to Struggling Readers: Method, Materials, and Evidence. *Reading & Writing Quarterly*, 25(2-3), 192-204. doi: 10.1.1.510.2845&rep=rep1&type=pdf
- Rasinski, T., Yıldırım, K. ve Nageldinger, J. (2011). Building Fluency Through the Phrased Text Lesson. *The Reading Teacher*, 65(4), 252-255. doi: 10.1002/TRTR.01036
- Raykov, T. ve Marcoulides, G. A. (2006). *A First Course in Structural Equation Modeling*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers.
- Razon, N. (1982). Okuma Güçlükleri. *Eğitim ve Bilim*, 7(39). url: <http://eb.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/5721/2231>
- Reutzel, D.ve Hollingsworth, P. (1993). Effects of Fluency Training on Second Graders' Reading Comprehension. *The Journal of Educational Research*, 86(6), 325-331. doi: abs/10.1080/00220671.1993.9941225
- Sallabaş, M. E. (2008). İlköğretim 8 Sınıf Öğrencilerinin Okumaya Yönelik Tutumları ve Okuduğunu Anlama Becerileri Arasındaki İlişki. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(16), 141-155. url: <http://efdergi.inonu.edu.tr/article/view/5000004226/5000004739>
- Samuels, S. J. (1969). *Modes of Word Recognition*. International Reading Association Conference, Kansas City. Retrieved from <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED032194.pdf>
- Samuels, S. J. (1975). *Hierarchical Subskills in the Reading Acquisition Process*. The Annual Meeting of The International Reading Association (20th), New York. Retrieved from <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED105430.pdf>
- Schreiber, P. A. (1980). On the Acquisition of Reading Fluency. *Journal of Literacy Research*, 12(3), 177-186, doi: abs/10.1080/10862968009547369.
- Seçkin, Ş. (2012). *Okuma Güçlüğü Olan ve Olmayan İlköğretim Öğrencilerinin Okuma Akıcılıkları*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim

- Bilimleri Enstitüsü, Ankara. url:
<https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Sert, A. (2010). *İlköğretim Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerilerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya. url:
<https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Sever, S. (1993). *Türkçe Öğretiminde Uygulanan Tam Öğrenme Kuramı İlkelerinin, Öğrencilerin Okuduğunu Anlama ve Yazılı Anlatım Becerilerindeki Erişime Etkisi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara. url:
<https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Sever, S. (1998). Dil ve İletişim (Etkili Yazılı ve Sözlü Anlatım). *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 31(1), 51-66. doi:
10.1501/Egifak_0000000244
- Smith, J. K., Smith, L. F., Gilmore, A. ve Jameson, M. (2012). Students' Self-Perception of Reading Ability, Enjoyment of Reading and Reading Achievement. *Learning and Individual Differences*, 22(2), 202-206. doi: 10.1016/j.lindif.2011.04.010
- Solheim, O. J. (2011). The Impact of Reading Self-Efficacy and Task Value on Reading Comprehension Scores in Different Item Formats. *Reading Psychology*, 32(1), 1-27. doi: 10.1080/02702710903256601
- Stanovich, K. E. (1980). Toward An Interactive-Compensatory Model of Individual Differences in the Development of Reading Fluency. *Reading Research Quarterly* 16(1), 32-71. url:
http://keithstanovich.com/Site/Research_on_Reading_files/Stanovich_RRQ_1980.pdf
- Swan, M. O. (2014). *Effects of Peer Tutoring on the Reading Fluency and Comprehension of Seventh Grade Students*. (Doctoral Dissertation). University of Southern Maine. Retrieved from
<http://usm.maine.edu/sites/default/files/school-psychology/SwanDissertationFinal.pdf>
- Temizkan, M. (2009). *Metin Tülerine Göre Okuma Eğitimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Temizyürek, F. ve Balcı, A. (2015). *Cumhuriyet Dönemi İlköğretim Okulları Türkçe Programları* (2. Basım). Ankara: Nobel.
- Therrien, W. J. ve Kubina, R. M. (2006). Developing Reading Fluency with Repeated Reading. *Intervention in School and Clinic*, 41(3), 156-160. url:
<http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/10534512060410030501>
- Therrien, W. J., Wickstrom, K. ve Jones, K. (2006). Effect of A Combined Repeated Reading and Question Generation Intervention On Reading Achievement. *Learning Disabilities Research & Practice*, 21(2), 89-97. doi: 10.1111/j.1540-5826.2006.00209.x/full
- Tindal, G., Nese, J. F. ve Alonzo, J. (2009). *Criterion-Related Evidence Using easyCBM [R] Reading Measures and Student Demographics to Predict State Test Performance in Grades 3-8. Technical Report 0910*. Behavioral Research and Teaching, University of Oregon. Retrieved from

<http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED531549.pdf>

- Torgesen, J. K. ve Hudson, R. F. (2006). Reading Fluency: Critical Issues for Struggling Readers. Samuels, S.J. ve Farstrup, A. (Eds.), *Reading Fluency: In The Forgotten Dimension of Reading Success*. Newark, DE: International Reading Association.
- Turnure, J. E. ve Samuels, S. J. (1972). *Attention and Reading Achievement in First Grade Boys and Girls*. (Research Report No. 43). url: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED074447.pdf>
- Türkçe Dersi (1-8. Sınıflar) Öğretim Programı (2015)*. Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Türkyılmaz, M. (2012). Bilgi İletişim Teknolojilerinin Okumaya Yönelik Tutuma Etkisi. *Bilgi Dünyası*, 13(2), 477-493. url: <http://bd.org.tr/index.php/bd/article/view/80>
- Türkyılmaz, M. (2015). Facebook Bağımlılığı Ölçeğinin Türkçeleştirilmesi ve Facebook Bağımlılığının Okuma Becerisine Etkisi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 36, 265-280. doi: <http://dx.doi.org/10.9761/JASSS2942>
- Türkyılmaz, M., Can, R., Yıldırım, K. ve Ateş, S. (2013). *Relations Among Oral Reading Fluency, Silent Reading Fluency, Retell Fluency and Reading Comprehension*. 5th World Conference on Educational Sciences-WCES 2013. Retrieved from http://ac.els-cdn.com/S1877042814009021/1-s2.0-S1877042814009021-main.pdf?_tid=505c6d46-06ab-11e7-ae47-00000aacb360&acdnat=1489272031_779cf3fb028145647264c30bec3c7388
- Uçgun, D. (2014). Examining 8th Grade Students' Reader Self-Efficacy: Sample of Nigde. *International Journal of Language Academy*, 2(2), 38-47. url: http://www.ijla.net/Makaleler/1559251991_4.%20.pdf
- Ulu, M. ve Başaran, M. (2015). Video Öz Değerlendirme Tekniğinin Akıcı Okuma Becerisinin Gelişimine Etkisi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 38(38), 1-10. url: http://birimler.dpu.edu.tr/app/views/panel/ckfinder/userfiles/17/files/DERG_/38/1-10.pdf
- Ulusoy, M., Dedeoğlu, H. ve Ertem, İ. S. (2012). Öğretmen adaylarının akıcı okumanın öğretimi ve değerlendirilmesine yönelik algıları. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(40), 46-58. url: <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/esosder/article/viewFile/5000068490/5000063552>
- Uzunkol, E. (2013). Akıcı Okuma Sürecinde Karşılaşılan Sorunların Tespiti ve Giderilmesine Yönelik Bir Durum Çalışması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1), 70-83. url: <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/mersinefd/article/viewFile/1002000277/1002000241>
- Ülper, H. (2010). *Okuma ve Anlamlandırma Becerilerinin Kazandırılması*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Ülper, H. (2011). Öğrenci Açısından Okumaya Güdüleyici Etmenler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11(2), 941-960. url: <http://www.kuyeb.com/pdf/tr/33c8a6a204fc8d0a5ed82d3b3ca6f83ar1TAM.pdf>

- Ülper, H. ve Yağmur, K. (2016). Akıcı Sessiz Sözcük Okuma Testinin Geliştirilmesi. *İlköğretim Online*, 15(2), 581-593. doi: <http://dx.doi.org/10.17051/uo.2016.91112>
- Ülper, H., Yaylı, D. ve Karakaya, İ. (2013). Okur Özyeterlik Ölçeğinin Geliştirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 85-100. url: <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/aeukefd/article/view/5000086791>
- Ünal, E. (2010). An Analysis of the Reading Attitudes of Elementary School Fourth and Fifth Grade Students. *The New Educational Review*, 22(3-4), 117-127. url: <http://www.educationalrev.us.edu.pl/e22/a9.pdf>
- Üstten, A. U. (2014). Evaluation of Reading Fluency and Reading Errors of 9th Grade Students with A View to Diagnosing the Sources of Reading Difficulties. *Educational Research and Reviews*, 9(10), 277-285. doi: 10.5897/ERR2013.1687
- Valencia, S. W., Smith, A. T., Reece, A. M., Li, M., Wixson, K. K., & Newman, H. (2010). Oral Reading Fluency Assessment: Issues of Construct, Criterion, and Consequential Validity. *Reading Research Quarterly*, 45(3), 270-291. doi: 10.1598/RRQ.45.3.1
- Wang'eri, T. ve Mugambi, D. (2014). Home, School and Gender Differences in Early Reading Fluency Among Standard Three Pupils in Primary Schools in Kiuu Sublocation, Kiambu County, Kenya. *American Journal of Educational Research*, 2(10), 932-941. doi: 10.12691/education-2-10-13
- Weinstein, G. ve Cooke, N. (1992). The Effects of Two Repeated Reading Interventions on Generalization of Fluency. *Learning Disability Quarterly*, 15(1), 21-28. doi:10.2307/1510562
- Yıldırım, K. ve Ateş, S. (2012). Silent and Oral Reading Fluency Which One Is the Best Predictor Of Reading Comprehension of Turkish Elementary Students . *International Journal on New Trends in Education and Their Implications*, 3, 79-91. url: <http://www.ijonte.org/FileUpload/ks63207/File/07.yildirim.pdf>
- Yıldırım, K. ve Rasinski, T. (2014). Reading fluency beyond english: investigations into reading fluency in Turkish elementary students. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 7(1), 97-106. Retrieved from <https://search.proquest.com/docview/1630429491?accountid=139676>
- Yıldırım, K., Çetinkaya, Ç. ve Ateş, S. (2013). Akıcı Okumaya Yönelik Öğretmen Bilgisi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(22), 263-281. url: <http://sbed.mku.edu.tr/article/viewFile/1038000164/1038000040>
- Yıldırım, K., Rasinski, T. ve Akyol, H. (2012). The Effects of Cooperative Learning On Turkish Students' Reading Fluency. *International Journal on New Trends in Education and Their Implications*, 3(2), 1-14. url: http://www.ijonte.org/FileUpload/ks63207/File/01._yildirim.pdf
- Yıldırım, K., Rasinski, T., Ates, S., Fitzgerald, S., Zimmerman, B. ve Yildiz, M. (2014). The Relationship Between Reading Fluency and Vocabulary in Fifth Grade Turkish Students, *Literacy Research and Instruction*, 53(1), 72-89, doi: 10.1080/19388071.2013.812166
- Yıldırım, K., Turan, S. ve Bebek, N. (2012). Akıcı Okumayı Geliştirme Dersi Farklı Bir Dil ve Sosyokültürel Kontekste Etkililiği. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(9), 41-58. url: <file:///C:/Users/Pc/Downloads/5000039479->

- Yıldırım, K., Yıldız, M ve Ateş, S. (2011). Kelime Bilgisi Okuduğunu Anlamanın Anamlı Bir Yordayıcısı mıdır ve Yordama Gücü Metin Türlerine Göre Farklaşmakta mıdır. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11, 1531–1547. url: <http://www.kuyeb.com/pdf/tr/b883141df7cc3d70354f5feecda5a7ebimTAM.pdf>
- Yıldırım, K., Yıldız, M., Ateş, S. ve Rasinski, T. (2010). İlköğretim Beşinci Sınıf Türk Öğrencilerin Metin Türlerine Göre Okuduğunu ve Dinlediğini Anlama Düzeyleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 10(3), 5-37. url: https://www.researchgate.net/profile/Mustafa_Yildiz18/publication/248400177_Fifth-Grade_Turkish_Elementary_School_Students'_Listening_and_Reading_Comprehension_Levels_with_Regard_to_Text_Types/links/5534bd6d0cf2f2a588b26c4d.pdf
- Yıldız, M. (2013). Okuma motivasyonu akıcı okuma ve okuduğunu anlamanın ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin akademik başarılarındaki rolü. *Turkish Studies-International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(4), 1461–1478. url: <http://www.acarindex.com/dosyalar/makale/acarindex-1423933003.pdf>
- Yıldız, M. ve Kaman, Ş. (2016). İlköğretim (2-6. Sınıf) Öğrencilerinin Okuma ve Yazma Tutumlarının İncelenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 507-522. url: <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/tsadergisi/issue/view/5000017994#page=203>
- Yıldız, M., Yıldırım, K., Ateş, S. ve Çetinkaya, Ç. (2009). An Evaluation of the Oral Reading Fluency Of 4th Graders With Respect To Prosodic Characteristic. *Journal of Human Sciences*, 6(1), 353-360. url: <https://j-humansciences.com/ojs/index.php/IJHS/article/view/622>
- Yıldız, M.ve Akyol, H. (2011). İlköğretim 5 Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama, Okuma Motivasyonu ve Okuma Alışkanlıkları Arasındaki İlişki. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(3), 793–815. url: <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/gefad/article/view/5000078437>
- Yılmaz (2014). Okuma Eğitimi. Muammer Yılmaz (Ed.), *Yeni Gelişmeler Işığında Türkçe Öğretimi* içinde (77-106). Ankara: Pegem Akademi.
- Yılmaz, M. (2008). Kelime Tekrar Tekniğinin Akıcı Okuma Becerilerini Geliştirmeye Etkisi. *Gazi Üniversitesi Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(2), 323–350. url: <http://www.tebd.gazi.edu.tr/index.php/tebd/article/viewFile/160/147>
- Yovanoff, P., Duesbery, L., Alonzo, J. ve Tindal, G. (2005). Grade-Level Invariance of a Theoretical Causal Structure Predicting Reading Comprehension with Vocabulary and Oral Reading Fluency. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 24(3), 4-12. doi: 10.1111/j.1745-3992.2005.00014.x
- Zutell, J. ve Rasinski, T. (1991). Training Teachers to Attend to Their Students' Oral Reading Fluency. *Theory Into Practice*, 30(3), 211-217. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/1476883>

EKLER

Ek 1. Araştırma İzni Belgesi



T.C.
SORGUN KAYMAKAMLIğI
İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 77518234-604-E.10334474
Konu : Mustafa ARMUT'un Kaymakamlık
Oluru

27.09.2016

ÇİĞDEMLİ ORTAOKULU MÜDÜRLÜğÜNE
SORGUN

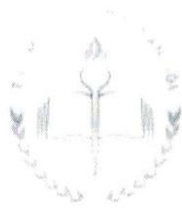
İlgi: a) Mustafa ARMUT'un 09/09/2016 tarihli dilekçesi.
b) Kaymakamlık Makamı'nın 23/09/2016 tarih ve 10127237 sayılı oluru.

Okulunuz Türkçe Öğretmeni Mustafa ARMUT'un ilgi (a) dilekçesinde belirtmiş olduğu "Ortaokul Öğrencilerinin Aktif Okuma Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi (Yozgat İli Örneği)" adlı yüksek lisans çalışması ile ilgili ilgi (b) Kaymakamlık oluru ekte gönderilmiş olup;

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Şerif DOğAN
Müdür a.
Şube Müdürü

Ek : Olur (1 adet)



T.C.
SORGUN KAYMAKAMLIĞI
İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 77518234-604-E.10127237
Konu : Mustafa ARMUT

23/09/2016

KAYMAKAMLIK MAKAMINA
SORGUN

İlçemiz Çiğdemli Ortaokulu Türkçe Öğretmeni Mustafa ARMUT'un ilçemizi ortaokullarda "Ortaokul Öğrencilerinin Akıcı Okuma Becerilerinin Çeşitli Değişke Açısından İncelenmesi (Yozgat İli Örneği)" adlı yüksek lisans çalışması yapmak iste Müdürlüğümüze vermiş olduğu 09/09/2016 tarihli dilekçeden anlaşılmış o Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınızı arz ederim.

Hüseyin EKİNCİ
İlçe Milli Eğitim Müdürü

OLUR
23.09.2016

Oğuzhan SARGIN
Kaymakam V.

Ek 2. Okur Öz Yeterlik Ölçeği Kullanma İzni

Mustafa Armut <mustafa.rmt@gmail.com> 7.09.2016

Alıcı: hakanulper

Sayın Hocam Merhaba,
Adım Mustafa ARMUT. Ahi Evran Üniversitesi Türkçe Eğitimi Bölümünde Yrd. Doç. Dr. Mustafa TÜRKÜYLMAZ'ın danışmanlığında, ortaokul öğrencilerinin akıcı okuma becerileri ile ilgili bir tez çalışması yürütmekteyim. Eğer izin verirseniz tez çalışmamda öğrencilerin okumaya yönelik öz yeterlik algıları ile akıcı okuma becerileri arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla, geliştirmiş olduğunuz Okur Öz Yeterlik Ölçeği'ni kullanmak istiyorum.
İyi çalışmalar dilerim.

Hakan ÜLPER <hakanulper@mehmetakif.edu.tr> 8.09.2016

Alıcı: bana

Sevgili Mustafa kullanabilirsiniz iyi çalışmalar dilerim

Bu e-posta mesajı ve içeriği kişiye özel ve gizli bilgiler içerebilir. Eğer mesajın muhatabı veya muhataba iletmekle yükümlü yetkili temsilcisi siz değilseniz, bu mesajı çoğaltmak, dağıtmak, açıklamak dahil olmak üzere herhangi bir suretle kullanmanız gerektiğini, aksine davranışınızın hukuka aykırılık teşkil edebileceğini bildiririz. Eğer bu mesajı yanlışlıkla aldysanız, lütfen göndericiye e-posta ile bildirerek siliniz.
This email and its contents may contain information that is privileged and confidential. If you are not an intended recipient, or the agent responsible for delivering this email to the intended recipient, you are hereby notified that any use, dissemination, distribution, or copying of this communication is strictly prohibited and may be unlawful. If you received this email in error, please notify the sender by replying to this email and delete the email sent in error.

Mustafa Armut <mustafa.rmt@gmail.com> 9.09.2016

Alıcı: Hakan

Ek 3. Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği Kullanma İzni

Mustafa Armut <mustafa.rmt@gmail.com> 7.09.2016

Alıcı: uyary

Sayın Hocam Merhaba,
Adım Mustafa ARMUT. Ahi Evran Üniversitesi Türkçe Eğitimi Bölümünde Yrd. Doç. Dr. Mustafa TÜRKÜYLMAZ'ın danışmanlığında, ortaokul öğrencilerinin akıcı okuma becerileri ile ilgili bir tez çalışması yürütmekteyim. Eğer izin verirseniz tez çalışmamda öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarıyla akıcı okuma becerileri arasındaki ilişkiyi bakmak amacıyla, ilköğretim ikinci kademe öğrencileri için geliştirmiş olduğunuz okumaya yönelik tutum ölçeğini kullanmak istiyorum.
İyi çalışmalar dilerim.

YUSUF UYAR <uyary@gazi.edu.tr> 7.09.2016

Alıcı: bana

Merhaba Mustafa Bey,
Çalışmanızda ölçeği kullanmanızdan memnuniyet duyacağımızı belirtir, kolaylıklar dilerim.

Yusuf UYAR
Gazi Üniversitesi
Türkçe Eğitimi Bölümü
Gazi University
Department of Turkish Language Education

Ek 4. Prozodik Okuma Ölçeği Kullanma İzni

Mustafa Armut <mustafa.rmt@gmail.com> 17.12.201

Alıcı: mbastug

Hocam Merhaba,
Adım Mustafa ARMUT. Ahi Evran Üniversitesi Türkçe Eğitimi bölümünde araştırma görevlisim. Yüksek lisans tez çalışmam kapsamında, Hasan Kağan KESKİN ile birlikte geliştirdiğiniz "Prozodik Okuma Ölçeği"ni, izin verirseniz, kullanmak istiyorum. Ayrıca bu ölçeğin geliştirilmesi hakkındaki makalenize hiçbir şekilde ulaşamadım. Bu konuda da bana yardımcı olabilir misiniz?
Hayırlı çalışmalar dilerim.

Muhammet Baştuğ <mbastug@ohu.edu.tr> 19.12.201

Alıcı: bana

Merhaba,
ekteki makaledeki bilgileri ve referansları kullanabilirsiniz.kolay gelsin.

----- Orijinal Mesaj -----
Kimden: "Mustafa Armut" <mustafa.rmt@gmail.com>
Kime: mbastug@ohu.edu.tr
Gönderilenler: 17 Aralık Cumartesi 2016 17:52:42
Konu: Prozodik Okuma Ölçeğinin Kullanımı

Mustafa Armut <mustafa.rmt@gmail.com>
Ahi Evran Üniversitesi Türkçe Eğitimi Bölümü
46100 Eskişehir
Türkçe
E-posta: mustafa.rmt@gmail.com
Telefon: 0318 222 22 22
Faks: 0318 222 22 22

Ek 5. Kişisel Bilgi Formu

Öğrenci Tanıma Formu

Değerli Öğrenciler,

Ortaokul öğrencilerinin okuma hızı, kelime tanıma düzeyi, etkileyici okuma becerilerini ölçmek amacıyla bilimsel bir çalışma yapmaktayım. Bu çalışma kapsamında sizlerden öncelikle elinizde bulunan öğrenci tanıma formunu kendinizle ilgili bilgilere göre doldurmanız beklenmektedir.

Bu forma yazacağınız bütün bilgiler gizli kalacak; öğretmenleriniz ve okul yönetimi dâhil hiç kimseyle paylaşılmayacaktır. Yazacağınız bilgiler yalnızca bilimsel amaçla kullanılacaktır. Formdaki ilgili yere okulunuzun adını yazınız.

Vereceğinin değerli bilgiler için teşekkür ederim.

Mustafa ARMUT
Türkçe Öğretmeni

Okulunuzun Adı:
Cinsiyetiniz: Kız <input type="checkbox"/> Erkek <input type="checkbox"/>
Sınıfınız: 5 <input type="checkbox"/> 6 <input type="checkbox"/> 7 <input type="checkbox"/> 8 <input type="checkbox"/>
Geçen Yılkı Türkçe Dersi Karne Notunuz:
Babanızın Eğitim Durumu: İlkokul mezunu <input type="checkbox"/> Ortaokul mezunu <input type="checkbox"/> Lise mezunu <input type="checkbox"/> Üniversite mezunu <input type="checkbox"/>
Annenizin Eğitim Durumu: İlkokul mezunu <input type="checkbox"/> Ortaokul mezunu <input type="checkbox"/> Lise mezunu <input type="checkbox"/> Üniversite mezunu <input type="checkbox"/>
Okumanızı engelleyen herhangi bir sağlık sorununuz var mı? Evet <input type="checkbox"/> Hayır <input type="checkbox"/>
Ailenizin aylık toplam geliri: 1000 (bin) liradan az <input type="checkbox"/> 1000 – 3000 (bin – üç bin) lira arası <input type="checkbox"/> 3000 (üç bin) liradan fazla <input type="checkbox"/>
Herhangi bir sosyal medya hesabınız var mı? Evet <input type="checkbox"/> Hayır <input type="checkbox"/>
Bir yılda kaç kitap okursunuz? 1-5 <input type="checkbox"/> 6-10 <input type="checkbox"/> 11-20 <input type="checkbox"/> 20'den fazla <input type="checkbox"/>

Ek 6. Olay Öyküsü Metni

Küçük Balık

Çok yoksul bir adam dere kıyısında, suya dalmış. Kamışla balık tutmaya çabalyormuş. Bütün isteği, evde aç bekleyen çocuklarını doyuracak birkaç balık götürmekmiş. Ama saatler saatleri kovalamış, kamış ucundaki oltaya bir tek balık bile

gelmemiş. Akşam karanlığı havayı sararken tüm umutları sönmüş adamın. Tam kamışı sudan çekecekmiş ki olta bir sallanmış, sonra bir daha. Adam sevinçle kamışı sudan çıkarmış ve olta ucunda sallanan minik bir balık görmüş. "Eh, ne yapalım? Kısmet bu kadar." diyerek balığı özenle oltadan çıkarmış. Ve dile gelmiş küçük balık:

— Acı bana ey insan! Acı ve canımı bağışla! Çünkü henüz yavru balığım ben. Bak, parmak kadar bir şeyim. Etim doyurmaz seni. Ne olur bağışla canımı! Bu sözler dokunmuş adama. Balığı yeniden sulara salacakmış ki evde kendini bekleyen aç çocukları gelmiş gözleri önüne:

— Yoo, demiş. Seni bırakmam. Çocuklarım günlerdir aç. Belki ufaksın ama bizim bu geceki yemeğimiz sen...

Balık yeniden söylenmiş yalvararak:

— Canımı bağışlarsan bir gün ben de sana bir iyilikte bulunurum. Söz veriyorum. Hadi sal beni. Hadi!

Adam suya eğilmiş, balığı usulca bırakmış ve ardına dönüp bomboş ellerle eve doğru yürümeye başlamış. Bir yandan da kendi kendine gülüyor, söyleniyormuş: Bir balık bir adama ne iyilikte bulunabilir ki? Akli sıra kandırdı beni. Ama olsun, parmak kadar bir şeydi. Bir gece daha aç yatsak ölmeyiz ya. Allah kerimdir elbet...

Aradan günler, aylar geçmiş. Yoksul adamın şansı dönmüş, işleri düzeliş yaşamı rahata ermiş. Çocukları artık aç girmiyormuş yatağa. Evi, bağı bostanı olmuş adamın. Kümesinde horozlar ötüyor, ağılında kuzular meliyormuş. Kısacası, mutlulukla sarmaş dolaş bir yaşama girmişler çocuklarıyla.

Bir gün uzaklardaki akrabalarını göresi gelmiş ve çocuklarıyla vedalaşarak yola düşmüş adam. Bir gemiye binmiş, engin maviliklere açılmış. Güzel bir yolculuğun ikinci günü bir rüzgâr, bir fırtına kopmuş havada. Dalgalar dağ gibi kabarmış, gemi bir kuru dal gibi savrulmuş oradan oraya. Ve yolu üzerindeki kayalardan birine bindirip orta yerinden ikiye bölünmüş. Ne varsa gemide denize dökülmüş. Bağışmalar, ağlaşmalar, çırpınmalar yürek paralar olmuş. Adam birden dev dalgaların ortasında bulmuş kendini. Sulara batıp batıp çıkıyormuş. Tutunacak, canını kurtaracak bir şey de bulamamış çevresinde. Gücü dermanı tükenmiş, umutsuzca bırakmış kendini. Tam dibe batıyormuş ki, bir ses duymuş yanı başında:

— Bin sırtıma, Hadi çabuk!

Hayretle suya bakmış, bacakları arasında kocaman bir balık görmüş. Ses ondan geliyormuş. Bacaklarını açıp sırtına binmiş balığın. Balık hızla su yüzüne çıkartmış adamı ve kıyıya doğru yüzmeye başlamış. Neden sonra bir kumsala gelip durmuşlar. Adam balığın sırtından inmiş ve eğilip kulağına yanaşmış onun:

— Canımı kurtardın benim. Sana borcumu nasıl ödeyebilirim?

Balık sudan çıkarmış başını bir an:

— Ödedin ey insan... Derede yakaladığım o parmak kadar balığın canını bağışlamakla ödedin geçmişte. Şimdi borcunu ödeyen benim. Hadi hoşça kal!

Balık yüzerek açıklara gitmiş, derinlerde gözden kaybolmuş. Kıyıda kalan adam kumlara diz çöküp ağlamış uzun uzun. Sonra ellerini açıp Allah'ına seslenmiş:

— Bağışla beni. Bir balık bir adama ne iyilikte bulunabilir diye sual etmişim. Yanılmışım Allah'ım, çok yanılmışım...

O günden sonra hep iyilik etmiş. Ve hiçbir zaman yaptığı iyiliğin yerini bulup bulmayacağı hesabına girmemiş...

Attila DAMAR

Ek 7. Durum Öyküsü Metni

İhtiyar Çilingir

Koyunpazarı'nda bir ufacık dükkân; bir küçük ocak yanıyor, bir ufak çocuk körük çekiyor. İhtiyarlamış, küçülmüş, aksakallı, küçük yüzlü bir adam, gözünde çift gözük, mini mini halkaları ateşte ısıtıp zincir bağlıyordu. Ne hoş manzara, gözüm ilişti. Dükkânın önünde kaldım. Bir çilingir dükkânı. Ufak kilitler, eski zaman kapı halkaları, rezeler, menteşeler, hayvan zincirleri... Böyle ufak tefek şeyler yapıyor. Bunlardan pek çok da yapmış, dükkânın ötesine berisine asmış.

– Kolay gelsin, usta.

– Kolayı başına gelsin!

Bir tarafa dayanıp durdum. Adamcağız, benimle hiç meşgul olmuyor göründü. Birer tarafı açık, ufak halkalar hazırlamış, bir halka takıp açık tarafını ateşe tutuyor, o hazır oluncaya kadar bir başkasını ateşten çekip ucunu, büyük bir dikkatle kapıyor, bir parça büküyor, onu tekrar ateşe verinceye kadar, evvelki hazır oluyor, böylece muntazam çalışıyordu. Emin olunuz ki gayet dürüst ve muntazam bir zincir ortaya çıkıyor, bir cilası noksan kalıyordu. Şüphesiz, eski binalarda gördüğümüz o süslü edevat, böyle dükkânlarda, bu nezaketle, bu özenle, bu kanaatle işlenir, yapılırdı. Sanata böyle dindarca bir bağlılık vardı. Her şeyi inkâr eden bu devre gelmemiş olsaydı, şüphesiz bu güzel şeyler sönüp gitmeyecekti. Yazıklar olsun o zamana ki bütün kutsal değerleri inkâr ettirmiş, kanaatleri öldürmüş, huzur ve rahatı söndürmüş, demiri kaldırmış, yerine tenekeyi doldurmuştur.

Ben oradayken gençten bir adam geldi. Elinde bir değnek vardı. Demirciye uzattı. Bu değneğin ucuna beş on halka geçirilecek. Bu genç adam, onunla, her sabah akşam bağa giderken eşeği dürtecek. Demirci anladı, ses çıkarmadı, duvardan üç beş halka aldı, sanatına vâkıf bir adam sessizliğiyle değneğe taktı. Lakin genç adam, demircinin aksine değneğin yan tarafına bir halka daha taktırmak istiyordu. Çilingirle aralarında bir konuşma başladı. Çilingir: “Olmaz, bunun usulü böyledir.” dedi. Delikanlı usulü bozmakta ısrar ediyordu.

– Canım sen tak. Nene lazım...

– Takılmaz evladım... Ben kırk yıldır bu sanatı işlerim.

– Canım, parasıyla değil mi? Sen takıver, ötesine karışma!

İhtiyar, belki ısrar etmeyip takacaktı ancak “parasıyla” sözüne fena hâlde içerledi, daha fazla bir şey demeyerek değneği genç adamın elinden aldı, eski taktıklarını da sökerek iade ettikten sonra,

– Biz para âşıklısı değiliz, var başka yerde yaptır, dedi.

Düşündüm kaldım. Para için çalışmadığını iddia eden bu fakir ihtiyar, şüphesiz, sanatının âşığıydı. “Filan usta gitti, bu sanatı da götürdü.” diyecekler diye, bu dükkânı bekliyordu. Onun gözünde filan şey filan şekilde yapılır, başka türlü sanata saygısızlık olurdu. Bunu yıllarca, belki asırlarca ustalar böyle yapmışlar; öyle ya, onun arkasında bu yolda gelmiş geçmiş ustalar, pirlere vardı. Dükkânlarını Allah'a ibadet eder gibi açıp kapamışlardı. Sanat, onlara sunulmuş bir kerametti. Evet, bu adam para âşıklısı değildi. O, ustalarının postunda oturur bir sanat halifesiydi. O nasıl derse desin uğraştığı sanatın kendisine emanet olduğunu söyleyen ustaları vardı. Sanatta söz sahibi olmayan bir adamın, parayla, onu değiştirmeye ne hakkı vardı!..

Memduh Şevket ESENDAL

Ek 6. Bilgilendirici Metin

Türk Dili

Dil, millî kültürün ilerlemesi ve yayılmasında önemli bir araç olduğu gibi millî duygunun gelişmesinde ve bağımsızlığın korunmasında da önemli bir etkidir. Ayrıca dil, milleti oluşturan kişilerin birbirini kolayca anlaması ve millî bütünlüğün korunması için gerekli bir araçtır. Bu nedenle Atatürkçülükte; millî kültür, bağımsızlık, millî bütünlük ve toplumsal barışın korunması, sürdürülmesi için milleti oluşturan kişiler arasında konuşulan dilin birbirinden farkı olmaması, sade, anlaşılır ve zengin olması gereklidir. Türk milletini meydana getiren unsurların başında Türk dili vardır. Türk'üm diyen herkesin Türk dilini bilmesi ve kullanması şarttır. Millî terbiyeyi millî eğitimin esası olarak alan Atatürkçülük “onun dilini, usulünü, vasıtalarını da millî yapmak zorunluluğu” na inanır.

Türk dili her yönü ile millî olmalıdır. Millet kavramı için zorunlu olan kültür ve ülkü birliğinin, dil birliği olmaksızın gerçekleşebilmesi söz konusu değildir. Atatürk bu gerçeği, “Millet dil, kültür ve ülkü birliği ile birbirlerine bağlı olan vatandaşların oluşturduğu siyasi ve sosyal toplumdur.” şeklinde belirtmiştir. Türk milletinin iki parçadan meydana gelmesi mümkün değildir. Bu temel esas her şeyden çok, dil için geçerlidir. Türk dili tektir ve bütün Türkler tarafından aynı şekilde bilinip kullanılmaktadır. Türkiye’de dile, yani Türkçeye önem verilmesi Atatürk’ün “milliyetçilik” ilkesinin gereğidir. Atatürkçülükte “Milliyetin çok belirgin niteliklerinden biri de dildir. Türk milletindenim diyen insan, her şeyden evvel ve mutlaka Türkçe konuşmalıdır. Türkçe konuşmayan bir insan Türk kültürüne, topluluğuna bağlılığını iddia ederse buna inanmak doğru olmaz.” Türk dili ile ilgili olarak göz önünde bulundurulması gereken temel esasların başında Türkçenin güzelliğine, zenginliğine ve gücüne olan güven ile bu dilin büyük bir kültür dili olma yolunda taşıdığı potansiyele olan inanç yer almalıdır. Atatürk, “Türk milletinin dili Türkçedir. Türk dili dünyada en güzel, en zengin ve en kolay olabilecek bir dildir... Türk dili Türk milleti için kutsal bir hazinedir. Çünkü Türk milleti geçirdiği sayısız tehlikeli felaketler içinde ahlakının, geleneklerinin, hatıralarının, çıkarlarının kısaca bugün kendi milletini yapan her şeyi dili sayesinde korunduğunu görüyor. Türk dili Türk milletinin kalbidir, zihnidir.” diyerek dilimize olan güvenini ve inancını belirtmiştir.

Milletin sahip olduğu her türlü millî ve kültürel değerlerin korunması dildeki zenginlik ve sadelik ile yakından ilişkilidir. Türk diline gereken önemin verilmesini öngören Atatürkçülüğe göre “Türk dili zengin, geniş bir dildir. Her kavramı ifade kabiliyeti vardır. Yalnız onun bütün varlıklarını aramak, bulmak, toplamak, onlar üzerinde çalışmak lazımdır.” Türk dilinin özündeki zengin hazinenin gün ışığına çıkarılması bütün Türk milletinin başta gelen millî görevlerindedir. Bu görevi gerçekleştirme yolunda ilk adımları, Türk Dil Kurumunun kurulması ve dil kurultaylarının düzenlenmesi ile atan Atatürk; “Türk dilinin, kendi benliğine, aslındaki güzellik ve zenginliğine kavuşması için bütün devlet teşkilatımızın, dikkatli, ilgili olması” nı vurgulamış, dil konusunun herkesi ilgilendirmesi gereken bir devlet meselesi olduğuna dikkati çekmiştir. Atatürkçülükte “Türk dilinin sadeleştirilmesi, zenginleştirilmesi ve kamuoyuna bunların benimsetilmesi için her yayın vasıtasından faydalanmalıyız. Her aydın hangi konuda olursa olsun yazarken buna dikkat edebilmelidir. Konuşma dilimizi ise ahenkli, güzel bir hale getirmeliyiz.” şeklinde ifade edilmektedir. Türk dilinin kendi benliğine kavuşması, zenginliklerinin ortaya çıkarılması ve sadeleştirilmesi yolunda devletin öncülüğünde, başta Türk dilini en iyi kullanması

gereken aydınlar olmak üzere her türlü yayın araçlarıyla çaba gösterilmesi gerekmektedir. Sonuç olarak Türk dilinin sadeleştirilmesi ve geliştirilmesi Atatürkçülüğün üzerinde önemle durduğu konulardan biridir.

Atatürkçülükte “Millî duygu ile dil arasındaki bağ çok kuvvetlidir. Dilin millî ve zengin olması millî duygunun gelişmesinde başlıca etkidir. Türk dili, dillerin en zenginlerindedir, yeter ki bu dil bilinçle işlensin. Ülkesini, yüksek bağımsızlığını korumasını bilen Türk milleti, dilini de yabancı diller boyunduruğundan kurtarmalıdır.” Dil konusunda bilinçli çalışmaların yapılarak Türk dilinin yabancı dillerin etkisinden kurtarılması, dilde var olan zenginliklerin araştırılarak ortaya çıkarılması millî bilinç ve kültürel bağımsızlık açısından zorunludur. Atatürk bu gerçeği “Millî bilincin ayakta kalabilmesi ve uyanık bulunması için dil ve tarih uğrunda çalışmaya mecburuz.” şeklinde vurgulamıştır.

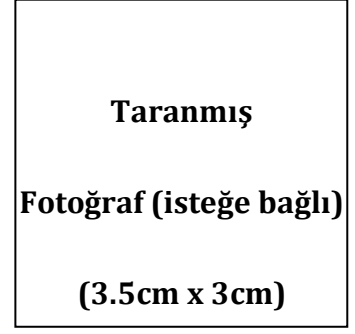
Atatürkçülük Üçüncü Kitap



ÖZ GEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı, Soyadı : Mustafa ARMUT
Doğum Yeri ve Yılı : Sorgun-1989
Yabancı Dili : İngilizce
E-posta : mustafa.rmt@gmail.com



Eğitim Durumu

Lisans : Balıkesir Üniversitesi, Necatibey Eğitim Fakültesi, Türkçe Öğretmenliği

Yüksek Lisans: Ahi Evran Üniversitesi, Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Türkçe Eğitimi

Mesleki Deneyim

Van Çaldıran Hasan Turan Ortaokulu	2011-2015
Yozgat Sorgun Çiğdemli Ortaokulu	2015-2016
AEÜ Eğitim Fak. Araştırma Görevlisi	2016-(Hâlen)