

T.C
KIRIKKALE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ EĞİTİMİ ANABİLİM DALI

AKICILIK ODAKLI OKUMA EĞİTİMİ İLE OKUMA
BECERİLERİNİN GELİŞTİRİLMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Hatice KURBAN

Yrd. Doç. Dr. Yasemin KUŞDEMİR

Kırıkkale

2018

T.C
KIRIKKALE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ EĞİTİMİ ANABİLİM DALI

AKICILIK ODAKLI OKUMA EĞİTİMİ İLE OKUMA
BECERİLERİNİN GELİŞTİRİLMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Hatice KURBAN

Yrd. Doç. Dr. Yasemin KUŞDEMİR

Kırıkkale

2018

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Yüksek Lisans Tezi olarak sunduğum "Akıcılık Odaklı Okuma Eğitimi ile Okuma Becerilerinin Geliştirilmesi" adlı çalışmanın, tarafımdan bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve faydalandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara atıf yapılarak faydalanılmış olduğunu beyan ederim.

26/01/2018

Hatice KURBAN

KABUL SAYFASI

Yrd. Doç. Dr. Yasemin KUŞDEMİR danışmanlığında Hatice KURBAN tarafından hazırlanan "Akıcılık Odaklı Okuma Eğitimi ile Okuma Becerilerinin Geliştirilmesi" adlı bu çalışma, jüri tarafından Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı'nda Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Başkan: Doç.Dr. Veli TOPTAŞ.....

Üye : Yrd. Doç. Dr..Alpaslan GÖZLER....

Danışman : Yrd. Doç. Dr. Yasemin KUŞDEMİR...

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu
onaylarım.

26/01/2018

Prof. Dr. İsmail AYDOĞAN

ÖN SÖZ

Okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesine yönelik hazırlanmış bu araştırmanın ortaya konmasında pek çok kişinin katkısı olmuştur. Öncelikle akademik bilgisiyle beni aydınlatan, çalışmanın planlanmasından son aşamasına kadar benden desteğini esirgemeyen, bana güç veren danışman hocam Yrd. Doç. Dr. Yasemin KUŞDEMİR' e sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Yüksek lisans eğitimim süresinde bilgilerinden faydalandığım ve kendimi geliştirmeme katkısı bulunan Doç. Dr. Veli TOPTAŞ' a ve Doç. Dr. Mehmet KATRANCI' ya teşekkür ederim.

Araştırmanın uygulama aşamasında bana her türlü kolaylığı sağlayan okul müdürümüze, fikirleriyle beni aydınlatan okulumuz sınıf öğretmenlerine teşekkürlerimi sunarım.

Yüksek lisansa başladığım ilk günden bu yana bana her türlü kolaylığı sağlayan, tüm çalışmamda bana gösterdiği sabır ve inançla destek olan sevgili eşim Ümit KURBAN' a, yine çalışmama sunduğu katkılarıyla değerli kardeşim Sinem ŞAHİN' e çok teşekkür ediyorum. Her koşulda beni yalnız bırakmayan, bana destek veren canım annem, babam ve kardeşlerime ayrıca teşekkür ediyorum. Tüm eğitimim boyunca bana her türlü tatlı zorluğu yaşatan canım kızım Defne seni çok seviyorum.

Sevgi ve saygılarımı sunarım.

ÖZ

Araştırmanın amacı, "Akıcılık Odaklı Okuma Eğitimi" nin ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma hızı, kelime tanıma yüzdesi, prozodik okuma yeterliliği ve okuduğunu anlama düzeyleri üzerinde etkisinin olup olmadığını ortaya koymaktır. Çalışma, 2016-2017 eğitim-öğretim yılının bahar döneminde, Kırıkkale ilinde bulunan bir ilkokulda gerçekleştirilmiştir. Araştırma derinlemesine bilgi edinmek adına, nitel araştırma yöntemlerinden "Eylem Araştırması" ile desenlenmiştir. İlkokul dördüncü sınıfta öğrenim gören beş öğrenci ile 8 hafta uygulama yapılmıştır.

Araştırmanın verilerini toplamak için "Veli Bilgi Formu", "Prozodik Okuma Ölçeği" , "Yanlış Analiz Envanteri" , "Okuduğunu Anlama Testleri" ve "Şanslı Dinleyici Listesi" kullanılmıştır. Araştırma sürecinde öğrencilere uygulama öncesi, uygulama sırası ve sonrası olmak üzere üç akıcı okuma metni ve okuduğunu anlama testi uygulanmıştır. Verilerin çözümlenmesinden sonra elde edilen bulgular ışığında AOOE'nin uygulandığı öğrencilerin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin gelişimde olumlu yönde anlamlı farklılıklar olduğu belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Okuma, Akıcı Okuma, Okuduğunu Anlama, Okuma Hızı, Kelime Tanıma, Eylem Araştırması.

ABSTRACT

The purpose of the study is to show whether the "Fluency-Oriented Reading Instruction" has an effect on reading speed, percentage of words recognition, prosodic reading ability and reading comprehension levels of fourth graders in the primary school. The study was conducted in a primary school in Kırıkkale province in the spring of 2016-2017 academic year. The study was designed as an "Action Research" of the qualitative research methods in order to obtain in-depth information. It was conducted with five students in the fourth grade of the primary school throughout 8 weeks.

"Parent Information Form", "the Scale of Prosody Reading", "Running Record Technique", "the Test of Reading Comprehension" and "Lucky Listener List" were used to collect data. In the process of the study, three fluent reading texts and reading comprehension tests were applied to the students before, during and after the application process. After the analysis of the data, it was determined that the students who practiced FORI had significant and positive differences in the development of their fluency reading skills and comprehension skills.

Key Words: Reading, Fluent Reading, Reading Comprehension, Reading Speed, Word Recognition, Action Research.

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ.....	I
ÖZET.....	II
ABSTRACT	III
SİMGELER VE KISALTMALAR	IV
TABLolar	V
ŞEKİLLER	VI
İÇİNDEKİLER	VII
1. GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı	2
1.2.1 Problem Cümlesi.....	3
1.2.2.. Alt Problemler	3
1.3. Araştırmanın Önemi ve Gerekçesi	3
1.4. Varsayımlar	5
1.5. Sınırlılıklar	5
1.6. Tanımlar	5
2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE.....	7
2.1. Okuma	7
2.2. Akıcı Okuma	9
2.2.1. Akıcı Okumayı Okuşturan Etmenler	13
2.2.1.1. Doğru Okuma.....	13
2.2.1.2. Kelime Tanıma ve Ayırt Etme	14
2.2.1.3. Okuma Hızı	15
2.2.1.4. Otomatiklik	15
2.2.1.5. Prozodik Okuma	16
2.2.2. Sesli Okumada Akıcılık.....	17
2.2.3. Sessiz Okumada Akıcılık	18
2.3. Okuduğunu Anlama	19
2.3.1. Okuduğunu Anlama ve Akıcılık Arasındaki İlişki.....	21
2.4. Okumanın Gelişimi Sırasında Akıcı Okuma	23

2.5. Akıcı Okumayı Geliştiren Strateji, Yöntem ve Teknikler	23
2.5.1. Yardımsız Akıcı Okuma Çalışmaları	26
2.5.1.1. Yardımsız T ekrarlı Okuma	26
2.5.2. Yardımlı Akıcı Okuma Çalışmaları	27
2.5.2.1. Eşli Okuma.....	27
2.5.2.2. Koro Okuma.....	29
2.5.2.3. Eko (Yankılayıcı) Okuma	30
2.5.2.4. Nörolojik Etki Metodu	30
2.5.2.5. Arkadaşla Okuma.....	30
2.5.2.6. Okuyucu Tiyatroları Oluşturma	31
2.5.2.7. Yapılandırılmış Akıcı Okuma Yöntemleri.....	31
2.5.2.7.1. Prozodik Modelleme	31
2.5.2.7.2. Anlam Üniteleri Oluşturma.....	32
2.6. Akıcı Okuma Modelleri	32
2.6.1. Okuma Dersi (ORL).....	33
2.6.2. Akıcılık Odaklı Okuma Eğitimi (FORI)	33
2.6.3. Akıcılığı Geliştirme Dersi (FDL).....	34
2.7. Okuma ve Diğer Dil Becerileri Arasındaki İlişki	35
2.7.1. Okuma ve Yazma Becerisi Arasındaki İlişki	35
2.7.2. Okuma ve Konuşma Becerisi Arasındaki İlişki	36
2.7.3. Okuma ve Dinleme Becerisi Arasındaki İlişki.....	37
3. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	39
3.1. İlgili Araştırmalar.....	39
3.1.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar	39
3.2.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	43
4. YÖNTEM	46
4.1. Araştırmanın Modeli	46
4.2. Araştırma Süreci.....	48
4.2.1. Uygulama Programının Belirlenmesi Süreci	48
4.2.2. MEB ve Veli İzni	50
4.2.3. Araştırmanın Yeri ve Zamanı.....	51
4.2.4. Eylem Planının Geliştirilmesi	51
4.3. Çalışma Grubu	51

4.3.1. Çalışma Grubunun Belirlenmesi	51
4.3.2. Çalışma Grubu ve Katılımcıların Özellikleri	52
4.4. Veri Toplama Araçları	55
4.4.1. Veli Bilgi Formu	55
4.4.2. Öğrenci Sağlık Raporları.....	55
4.4.3. Prozodik Okuma Ölçeği	56
4.4.4. Akıcı Okuma ve Okuduğunu Anlama Testi.....	56
4.4.5. Yanlış Analiz Envanteri	57
4.4.6. Şanslı Dinleyici Listesi	58
4.5. Verilerin Toplanması.....	58
4.5.1. Uygulama Ortamı.....	58
4.5.2. Uygulama Süreci.....	59
4.6. Verilerin Analizi.....	69
4.6.1. Nitel Veri Analiz Süreci.....	70
5. BULGULAR.....	71
6. SONUÇ VE TARTIŞMA.....	85
6.1. Sonuçlar..	85
6.1.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar ve Tartışma.....	85
6.1.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar ve Tartışma.....	86
6.1.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar ve Tartışma	87
6.1.4. Araştırmaya Ait Alan Notları ve Araştırmacının Gözlemlerinden Elde Edilen Sonuçlar	90
7. ÖNERİLER	93
8. KAYNAKÇA	94
9. EKLER.....	113
Ek - 1. MEB Araştırma İzni	113
Ek - 2. Akıcılık Odaklı Okuma Eğitimi	114
Ek - 3. Uygulamada Kullanılan Hikâye Edici Metinlerle İlgili Uzman Görüşleri	118
Ek - 4. Uygulamada Kullanılan Şiirlerle İlgili Uzman Görüşleri	119
Ek - 5. Veli İzin Dilekçesi Örneği	120
Ek - 6. Öğrenci Sağlık Raporları	121
Ek - 7. Veli Bilgi Formu	126
Ek - 8. "Metin Ne Anlatıyor " Etkinliği Çalışma Kağıdı	127
Ek - 9. "Metin Ne Anlatıyor " Etkinliği Çalışma Kağıdı Örnekleri	128

Ek - 10. Şiir İnceliyorum Etkinliği Çalışma Kağıdı.....	129
Ek - 11. Şiir İnceliyorum Etkinliği Çalışma Kağıdı Örneği.....	131
Ek - 12. Hikâye Görselleri Boyama Örnekleri	133
Ek - 13. Şanslı Dinleyici Listesi	136
Ek - 14. Uygulama Sürecinde Evde Okunan Hikâye Kitapları.....	137
Ek - 15. Uygulama Sürecinde Öğrencilerin Okudukları Hikâye Sayıları	138
Ek - 16. Hikâye Haritası Çalışma Kağıdı	139
Ek - 17. Hikâye Haritası Öğrenci Örnekleri	140
Ek - 18. Evde Okuma Hikâye Kitabı Örnekleri	142
Ek - 19. Uygulama Sürecinde Öğrenciler	143
Ek - 20. Uygulama Sürecinde Kullanılan Metinlerin Haftalara Göre Dağılımı	144
Ek - 21. Akıcı Okuma (Ön test) ve Okuduğunu Anlama Testi (Ara Test)	154
Ek - 22. Akıcı Okuma (Son test) ve Okuduğunu Anlama Testi (Ön ve SonTest)	158

TABLÖLAR DİZİNİ

Tablo 1. Eşli Okuma Stratejileri Uygulama Basamakları.....	28
Tablo 2. <i>Akılcılık Odaklı Okuma Eğitimi-AOOE/ Haftalık Çalışma Programı</i> Örneği.....	50
Tablo 3. Prozodik Okuma Ölçeğinden Örnek Maddeler	56
Tablo 4. Öğrencilerin Uygulama Öncesi Dakikada Okudukları Kelime Sayısı.....	71
Tablo 5. Kelime Tanıma Yüzdesi Aralıkları ve Düzeyler.....	73
Tablo 6. Öğrencilerin Uygulama Öncesi Mevcut Kelime Tanıma Yüzdesi ve Bulundukları Düzey.....	73
Tablo 7. Öğrencilerin Uygulama Öncesi Mevcut Prozodik Okuma Yeterlilikleri.....	74
Tablo 8. Öğrencilerin Uygulama Öncesi Okuduğunu Anlama Yüzdeleri ve Düzeyleri.....	75
Tablo 9. Öğrencilerin Uygulama Sırasında Dakikada Okudukları Kelime Sayısı.....	76
Tablo 10. Öğrencilerin Uygulama Sırasındaki Mevcut Kelime Tanıma Yüzdesi ve Bulundukları Düzey.....	77
Tablo 11. Öğrencilerin Uygulama Sırasındaki Mevcut Prozodik Okuma Yeterlilikleri	77
Tablo 12. Öğrencilerin Uygulama Sırasındaki Okuduğunu Anlama Yüzdeleri ve Düzeyleri.....	79
Tablo 13. Öğrencilerin Uygulama Sonrasında Dakikada Okudukları Kelime Sayısı.....	80
Tablo 14. Öğrencilerin Uygulama Sonrasındaki Mevcut Kelime Tanıma Yüzdesi ve Bulundukları Düzey.....	80
Tablo 15. Öğrencilerin Uygulama Sonrasındaki Mevcut Prozodik Okuma Yeterlilikleri.....	81
Tablo 16. Öğrencilerin Uygulama Sonrasında Okuduğunu Anlama Yüzdeleri ve Düzeyleri.....	82
Tablo 17. Ön Test ve Son Test Sonucunda Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Yüzdelерinin Karşılaştırılması.....	83

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 1. Eylem araştırması sürecinde izlenen yol	47
--	----



KISALTMALAR

AOOE : Akıcılık Odaklı Okuma Eğitimi



BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumu, araştırmanın amacı, problem cümlesi ve alt problemler, araştırmanın önemi, varsayımlar, sınırlılıklar ve tanımlara yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Dünya üzerindeki kültürler, dinler ve toplumlar hep iyi insanı, iyi vatandaşı yetiştirmeye çalışmış ve bunun için çeşitli yöntemler kullanmışlardır. Bu yöntemler her toplumun kendi normlarıyla örtüşerek eğitim adını almıştır. Eğitim devlet, yöre ve bölge temelinde değişkenlik göstermektedir.

Sürekli değişimin ön planda olduğu bu çağda, teknolojik gelişmelerin baş döndüren hızı; en temel öğrenme metodu olan okumayı öteleyememiş, okuma bilgiye ulaşmada tüm insanlığın tercih ettiği bir yol olmaya devam etmiştir. Okuma bilgi çağında olan insanlık için en önemli ve kolay bilgiye ulaşma yöntemi olarak kullanılmaya devam etmektedir (İpek, 2014: 28). Polat ve Odabaş'a göre (2008:1) , yeniden yorumlanıp tanımlanan bilgi okuyuculuğu, çağımızda en önemli kişisel yeterlik ölçütlerinden biri haline gelmiştir. Bilgiye ulaşma yolları arasında en ucuz ve en kolay yöntemlerden biri olan okumanın sürdürülebilir ve geliştirilebilir bir yapısı vardır. Bundan dolayı tarihin her döneminde en etkili öğrenme metodu okuma olmuştur. Tarihi süreç içinde okumanın insan yaşamındaki yeri ve önemi üzerinde hep durulmuş ve okuma, düşüncüyü besleyen önemli kaynaklardan olmuştur (Özdemir, 1991).

Okuma bir yönü ile bireye değer katan zihinsel bir beceridir. Okuyan insan gelişmiş toplumun bir parçası haline gelmekte, çeşitli toplumsal statüler kazanmakta ve hayatını sürdürmektedir. Ancak okumayan veya okuyamayan bireyler çok daha zor toplumsal statü kazanmakta ve çeşitli toplumsal normları tam anlamıyla yerine getirememektedir (Kızmaz, 2004: 10). Bunun doğal sonucu olarak da bir süre sonra toplumsal kopuşlar yaşanmakta ve sosyalleşme sorunları ortaya çıkmaktadır. Okumanın bir başka etkisi de akademik başarıya olan yansımalarında görülmektedir ki okuma “gerek ilköğretimde gerekse öğrencinin eğitim-öğretim hayatı süresince, tüm derslerinde başarısına yön verecek belirleyici bir faktördür”(Türkmenoğlu ve Baştuğ, 2017: 37). İlkokuldan itibaren akıcı okuma becerisini yeterli düzeyde kazanamayan bir öğrenci üst sınıflara geçtiğinde zorluk çekmektedir. Bu öğrenciler ilerleyen okul hayatlarında okumalarını geliştiremezlerse, hem akademik açıdan başarıları düşecek, hem de kendilerine olan güven duygusu zedelenecektir. Okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerde isteksizlik ve güvensizlik gibi olumsuz duyguların geliştiği araştırmalarda da belirtilmiştir (Altun, Ekiz ve Odabaşı, 2011: 83). Ayrıca yapılan bazı çalışmalar akıcı okumanın okuma becerisi içerisinde özel bir yeri olduğunu ve okunan metinlerdeki anlama oranını da büyük ölçüde arttırdığını göstermiştir (Kodan, 2015; Akyol, 2014; Yavuz, 2016; Çayır, 2014; Gürbüz, 2015). Okuma ve anlama becerileri hangi eğitim kademesinde olursa olsun, tüm öğrencilerin akademik başarı, motivasyon ve okuma alışkanlığı üzerinde etkilidir (Kuşdemir Kayıran, 2014; Yıldız, 2013; Göktaş, 2010; Kurulgan ve Çekerol, 2008; Bozkurt ve Memiş, 2013; Bayat, Şekercioğlu ve Bakır, 2013). Yapılan araştırma "Akıcılık Odaklı Okuma Eğitimi" ile öğrencilerin okuma becerilerinin geliştirilmesi açısından önemli görülmektedir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmada, "Akıcılık Odaklı Okuma Eğitimi"nin ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma becerilerinin geliştirilmesinde nasıl bir etkisi olduğunun belirlenmesi amaçlanmıştır.

1.2.1. Problem Cümlesi

Araştırmanın problem cümlesi "İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerileri Akıcılık Odaklı Okuma Eğitimi ile geliştirilebilir mi? " şeklinde ifade edilmiştir.

1.2.2. Alt Problemler

1. Araştırmaya katılan ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin uygulama öncesinde;
 - a. Okuma hızları ve kelime tanıma yüzdeleri ne düzeydedir?
 - b. Sesli okuma prozodi yeterlilikleri ne düzeydedir?
 - c. Okuduğunu anlama becerileri ne düzeydedir?
2. Araştırmaya katılan ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin uygulama sırasında;
 - a. Okuma hızları ve kelime tanıma yüzdeleri ne düzeydedir?
 - b. Sesli okuma prozodi yeterlilikleri ne düzeydedir?
 - c. Okuduğunu anlama becerileri ne düzeydedir?
3. Araştırmaya katılan ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin uygulama sonrasında;
 - a. Okuma hızları ve kelime tanıma yüzdeleri ne düzeydedir?
 - b. Sesli okuma prozodi yeterlilikleri ne düzeydedir?
 - c. Okuduğunu anlama becerileri ne düzeydedir?

1.3. Araştırmanın Önemi ve Gerekçesi

Her çağ kendi değer yargılarını öne çıkarmaktadır. 21. yüzyıl bilgi üretilip dönüştürüldüğü, aynı zamanda hızlı değişimin ve teknolojinin çağıdır. Bu dinamik süreç toplumların ve bireylerin gelişimini tetiklemektedir. Bilgiye ulaşma yolu olarak görülen okuma; anlama, analiz, sentez ve özgün fikirler üretmenin esas yolu olmuştur. Okumadan anlam çıkarabilmenin veya anlama ulaşabilmenin daha iyi düzeyde olabilmesi için öğrencilere okuma becerisinin doğru şekilde kazandırılması gerekmektedir.

Öğrencilerde iyi bir anlamayı sağlayan okumaya da akıcı okuma denmektedir. Keskin ve Baştuğ'a (2012: 191) göre, akıcı okuma konusundaki ilk çalışmalar başka adlar altında neredeyse bir asır önce başlamasına rağmen sistemleşmesi yaklaşık yirmi yıl öncesine dayanmaktadır.

Bu çalışmanın en önemli yanı; ilkokul dördüncü sınıfta olmasına rağmen hâlen akıcı okuma becerisi kazanamayan öğrencilerin bir program dâhilinde eğitim aldıklarında okuma becerilerindeki gelişimi gözlemlemek ve incelemektir. Okuma eğitimi konusunda sınıf öğretmenlerinin yeri farklıdır. Ancak yapılan araştırmalar sınıf öğretmenlerinin akıcı okuma konusunda yeterli seviyede bilgi ve beceriye sahip olmadıklarını göstermektedir (Doğan, 2012: 23). Okuma eğitiminde ileri yaşlarda pozisyon alması gereken Türkçe öğretmenleri için de durum çok farklı değildir. Türkçe ders müfredatlarında çok uzun zamandır akıcı okuma vurgusu bulunmaktadır. Ancak buna rağmen gerek ilkokulda gerek ortaokulda istenen seviyede akıcı okuma eğitimi verilememektedir.

Müfredatlarda yer alan akıcı okuma hedefi somutlaştırılmamıştır. Hangi yöntemlerle bu eğitimin öğrencilere kazandırılacağı ilkokul ve ortaokul müfredatlarında ayrıntılı bir şekilde anlatılmamıştır. Bundan dolayı da öğretmenler bu konuda çok yetersiz kalmakta ve öğrencilerine yöntemli bir şekilde akıcı okuma eğitimi verememektedirler (Sever, 1974:125).

Bu araştırma ile akıcı okuma eğitiminin ve dersinin sınıf ortamında öğrencilere hangi yöntemlerle verilmesi gerektiği ve nasıl bir program dâhilinde bu eğitimin sunulacağı gibi sorulara cevap verilmiştir. Akıcılık Odaklı Okuma Eğitimi (FORI) yurt dışında yapılan çalışmalarda öncelikle ikinci sınıf öğrencileri üzerinde, daha sonra üst sınıflarda uygulanmıştır. Çünkü araştırmacılar ikinci sınıfı akıcı okumaya geçiş basamağı kabul etmektedirler (Stahl ve Heubach, 2005; Kuhn, Schwanenflugel, Morris, Morrow, Bradley, Meisinger, Woo ve Stahl, 2006). Bu çalışma için ise seviye olarak özellikle ilkokul dördüncü sınıf öğrencileri seçilmiştir. Buradaki amaç dördüncü sınıfa geldiği halde halen akıcı okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin "Akıcılık Odaklı Okuma Eğitimi" ile düzenli bir okuma programı neticesinde okuma becerilerinin geliştirilmesi konusunu kanıtlamaktır.

1.4. Varsayımlar

Araştırmadaki varsayımlar aşağıda sıralanmıştır:

1. Akıcı okuma yeteneklerini değerlendirmeye yönelik tespit edilen ve hazırlanan ölçme tekniklerinin sınıf ortamındaki öğrencilerin seviyelerini doğru olarak tespit ettiği ,
2. Öğrencilerin veri toplama araçlarına içtenlikle cevap verdikleri,
3. Araştırmada kontrol altına alınamayan dış etkenlerin bütün öğrencileri aynı derecede etkilediği varsayılmıştır.

1.5. Sınırlılıklar

Araştırmanın sınırlılıkları şunlardır:

1. 2016-2017 eğitim-öğretim yılında Mart-Nisan-Mayıs-Haziran aylarında, Kırıkkale ilinde taşınmalı eğitim veren devlet ilkokulundaki dördüncü sınıf öğrencileri ile,
2. Uygulamada kullanılacak hikâye edici metin ve şiirlerle,
3. Araştırmanın bulguları öğrencilere uygulanan veri toplama araçlarından elde edilen bilgilerle sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Akıcı Okuma: Metni hızlı, doğru ve güzel bir şekilde vurgulama becerisi (National Reading Panel, 2000).

Okuma Hızı: Yazarın okuyan kişiye iletmek ve anlatmak istediği tüm düşünceleri olduğu gibi görme ve anlamadaki hızdır (Karahüseyinoğlu, 2002: 20).

Okuduğunu Anlama: Okunan bir metni bütün yönleri ile kavrama, metni değerlendirebilme, içselleştirebilme ve yorumlayabilmektir (Karatay, 2014).

Sesli Okuma: Yazılı metinleri dil, ağız, yutak, diyafram gibi konuşma sırasında devreye giren organlar vasıtasıyla seslendirilmesi olayına sesli okuma adı verilmektedir (Çelik, 2006: 22).

Kelime Tanıma: Kelime tanıma, okuma eylemi sırasında ifade edilen kelimeleri, harf ya da harf birleşimlerini doğru tanıyabilme, sesleri birleştirebilme, heceleri okuyabilme, kelimenin anlamını ve nasıl okunması gerektiğini belirleme olarak tanımlanmaktadır (Lane, Hudson ve Leite, 2009; Ediger, 2000).

Doğru Okuma: Bir dakika boyunca doğru okunan kelimelerin yüzdelik oranıdır (Massey, 2008: 49).

Prozodi: Bir okuyucunun vurgu, tonlama gibi özelliklere dikkat ederek uygun sözcük ve ifadelerle okuma becerisidir (Deeney, 2010).



BÖLÜM II

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde akıcı okuma ve okuduğunu anlama ile ilgili kavramlar ele alınmıştır.

2.1. Okuma

Okuma hem toplumu hem de tek başına insanı geliştiren ve değiştiren bir eylemdir. Okumanın bu hakikati insanı okumanın nasıl gerçekleştiğini araştırmaya yönlendirmiştir. Bu konuda yapılan bir çok araştırma neticesinde bilim insanları okumanın farklı tanımlarına ulaşmışlardır.

Güneş'e göre okuma, duyu organlarının ortak algılama neticesinde insan beyninde oluşturduğu kayıtlar ve anlama faaliyetleri ile sesin eşlik ettiği karmaşık bir süreçtir (Güneş, 2009:10). Başka bir yaklaşıma göre ise okuma, yazıdaki işaretleri tanıyarak, onları seslendirme ve bir bütün olarak anlam verme işidir (Çaycı ve Demir, 2006:438). Okuma bireyin metindeki bilgileri öz bilgi ve düşüncelerine göre yeniden yordaması ve bunun sonucunda yeni bir anlama gerçekleştirmesidir (Yangın ve Sidekli, 2006:3). Akyol'a göre (2012), okuma tamamen zihinsel bir süreç iken direkt olarak somut bir şekilde gözlenip takip edilmesi mümkün olmayan bir etkinliktir. Çok küçük yaşlarda kazanılan ve tüm hayat boyu ihtiyaç duyulan yetenek okumadır (Aşılıoğlu, 2008: 3).

Okuma her yaşta aynı düzeyde gerçekleşen bir etkinlik değildir. Yani birinci sınıfı her bitiren öğrenci okur ve yazar olmadığı gibi, her yetişkin de aynı düzeyde okuyamaz. Çünkü okuma sese dayalı bir etkinlik gibi görünse de aslında tamamen zihinsel bir aktivitedir. Bu sebeple okuma düzeylerini ölçmek kolay değildir.

Okuma seviyelerini ölçmek için genellikle sesli okuma veya sessiz okuma teknikleri kullanılmaktadır. Bu teknikler ile okumadan ziyade okuma sırasındaki kelime sayısı ölçülür ki bu da okuma hızı demektir. Ancak okuma yeteneğinde en önemli şey anlama düzeyinin ölçülebilmesidir. Zira okuma bilgiye ulaşma ve öğrenme etkinliğidir. Bu sebeple öğrencilerin okumaya başlayıp okuduğunu rahatça anladıktan sonra mutlaka akıcı okumaya geçmeleri gerekmektedir. Bu durumda okuma iki türlü olmaktadır ki bunlardan birincisi bir göz faaliyeti olan ve sözcüklerin, harflerin, rakamların tanınmasından ibaret olan okuma; diğeri ise bir zihin etkinliği olan, okunan kelimelerin ve cümlelerin zihinde çağrışım yapıp anlam kazanması olan okumadır.

Okuma becerisinin gelişimine bakıldığında, bu becerinin kazanılması çok faktörlü bir süreç neticesinde oluşan bir durumdur. Öğrenciler ilköğretim birinci sınıfta okuma yazma eğitimine başlamaktadırlar. Genellikle birinci sınıfın ilk döneminin sonlarına doğru öğrencilerin birçoğu okumaya geçmektedir. Okumaya geçme ve okumanın kazanılmasında ses temelli cümle yöntemi kullanılır ki okuma öğretimine önce seslerden başlanmaktadır (Maviş, Özel ve Arslan, 2014: 484). 2005 yılı itibariyle uygulanan yapılandırıcı eğitim politikası gereği öğrenciye sık kullanılan seslerden bazıları verilmektedir. Bunlar genellikle a, l, e sesleridir. Bu seslerle hecelere ulaşılır. Daha sonra yine bu seslerin ağırlıklı olduğu kelimeler bir bütünlük kazanır ve sesli okuma ve tekrar yöntemleriyle öğrenciye öğretilmektedir. Seslerin sayısı arttıkça cümleler okutulmaya ve anlamlandırılmaya çalışılır. Bunun neticesi olarak öğrenciler hazır bulunuşluk düzeylerine göre farklılık göstermekle birlikte birinci sınıfın ikinci döneminde okuma yetisini kazanmaktadırlar.

Okumanın kazanılması uzun ve sabır gerektiren bir süreçtir. Okumanın temelinde ses olduğu için ilk önce ses öğrenciye iyi tanıtılmalıdır. Burada öğretmenin seslendirme yeteneği çok önemlidir. Sesi tanıyan öğrenci, daha sonra sesin yazıdaki karşılığı olan harfleri tanımaya başlar. Sonraki aşamada ise yazmanın da eşlik ettiği bir süreçte heceler ve anlamlı kelimeler ortaya çıkmaktadır (İlker, 2009:191).

2.2. Akıcı Okuma

Okuma dört dil becerisinden biridir. Fakat işin içine anlama ve anlamlandırma da girmektedir. İyi bir okuyucu ise bunları zihinsel olarak bir bütün halinde gerçekleştirmektedir. İyi bir okuyucu, okuduğu şeyleri anlayıp anlamadığının zihninde kontrolünü yaparak, akıcı ve hızlı bir şekilde okuma eylemini gerçekleştirmektedir. Okuyucunun anlamadığı bir sözcük ya da cümle çıkmadığı sürece okuma eylemi hızlı ve akıcı olmaktadır. Tersine bir durumda ise okuyucu durmakta ve anlaşılmayan ifadenin anlaşılmasına yardımcı olacak yöntemi kullanmaktadır (Doğanay, Türkoğlu ve Yıldırım, 2000). Akıcı okuma aynı zamanda, iyi okuyucunun özelliklerdendir. Akıcılıktaki eksiklik okuyucunun yapısında olmakla beraber, kelime tanıma ve okuduğunu anlama sorunlarının da belirgin bir özelliği olduğu söylenebilir (Stanovich, 1991: 418). İyi okuyucu akıcı okumayla belirlenebilmektedir. Okumada akıcılığın olmaması ise zayıf okuyucuların özellikleri arasındadır.

"Akıcı okumada meydana gelen farklılıklar sadece okuyucunun iyi veya zayıf yönünü değil, beraberinde okuyucunun okuduğunu anlama problemleri ile ilgili önemli bir kısıttır. Eğer okuyucu zayıfsa kelimeleri takip ederek okuduklarını kavramada zorlanır; fakat akıcı okuyan birisi ise hiçbir kelimeye takılmadan okumaktadır. Akıcı okuyan bir birey performansı uzun sürer ve hiçbir çalışma yapmadan bu yeteneğini sürdürebilmektedir. Hatta okuduğu metinler arasında kıyaslama yapmakta ve çıkarımlarda bulunmaktadır." (Hudson, 2005: 702).

Akıcı okumanın temelinde kelimeyi tanıyabilme ve ayırt edebilme yetisi bulunmaktadır. (Akyol, 2005: 4). Okuyucu, kelime ayırt etmeyi yanlışsız ve hızlı yaptığında zamandan da tasarruf sağlayacaktır. Bu da okuyucunun okuduğu metni çözmesine daha fazla zaman bırakacaktır. Zutell ve Rasinski (1991) ise akıcı okumayı; okuyucuların gayet zahmetsiz ve otomatik olarak, anlamlı cümle ve cümlecikleri gruplandırarak, metinde yazarın kastettiği anlam ve duyguları aktarmaya çalışarak, vurgu ve tonlamalara dikkat ederek yaptıkları okuma olarak ifade etmektedirler.

Akıcı okuma ile ilgili yapılan araştırma ve çalışmalarda daha çok öğrencinin kelimeleri hızlı ve kolay tanınması ve doğru okuması becerileri üzerinde yoğunlaştığı görülmektedir. Akıcı okumada doğru okumanın yanında kelimelerin doğru tanınması da gereklidir. Kelimeler hem doğru okunmalı hem de anlaşılır olması gerekmektedir. Çünkü okuyucu tarafından kelimelerin ve cümlelerin anlaşılması önemlidir. Öğrenciler arasında biri diğerlerine göre daha iyi anlamakta, okudukları bilgileri daha iyi hatırlamakta ve bilgilerin sentezini diğerinden daha iyi yapabilmektedir (Güneş, 2007).

Bu da akıcılığın olmasını ve bunun okuyucuda sürekli hale gelmesi demektir. Aslında akıcılık; hızlı, çabası ve anlamlı bir ifadeyle etkili okuma kabiliyeti olarak tanımlanmaktadır. Akıcı okuma, sunulan metni hızlı ve doğru okuma eylemidir. Okuyucu metni okuya okuya otomatikleşir ve zamanın çoğunu anlamaya harcamaktadır. Çünkü akıcı okuma anlama olmadan sağlıklı gerçekleşmemektedir. Bu sayede de okuyucu kolay, doğru ve düzgün tonlamayla okuyabilmektedir. Ayrıca anlamlandırmayı tam yaptığı için kelimeleri tek tek kodlama durumunda da kalmamaktadır (Rasinski ve Hoffman, 2003; Akt: Kaman ve Şahin, 2013).

Bir okuyucu kelimeyi anlamlandırmada zorlanıyorsa, okumada da yavaşlayacaktır. Kelimeyi tanıma ve anlamlandırma becerisi gelişmiş okuyucuların, okuduklarının çoğunu anladıkları anlaşılmaktadır (Rasinski, 2003). Hatta bu anlama bir resitalde bir müzik parçasını çalmak gibidir. Birkaç ölçüyü unuttunuz diye her şeyi bir anda kesip durduramazsınız. Parçayı tekrar hissetmeye başlayana kadar, akışa kendinizi bırakırsınız ve devam eder gider (Towsend, 1997: 35). Bu durum hep böyle olacak diye bir şey yoktur. Bazen akıcı okumada kodlama yapma veya cümleleri anlamlı olacak şekilde parçalara bölme problemleri meydana gelmektedir (Therrien, 2004: 253). Akıcı okuma karşılaşılan problemlerin çoğu zayıf kodlama yeteneğinden kaynaklanmaktadır. Laberge ve Samuels'e göre yapılan kodlama çok yavaş olduğu zaman düşüncenin akışı ve kavrama da engellenmiş olmaktadır. Eğer bir okuyucu akıcı okuyamıyorsa bu defa enerjisini kodlamaya kullanacak ve kavramayı ihmal edecektir (Laberge ve Samuels, 1974: 294). Akıcı okuyanlar ise kavramaya özen gösterecek ve dikkatli olacaklardır. Eğer okuyucu akıcı okuyorsa sessiz okuduğunda, kelimeleri otomatik olarak tanıyacaktır. Hatta bunları gruplayarak anlamın tam yerleşmesini sağlayacaktır. (Karasu, 2007: 4). İyi okuyan bir okuyucu, okuduğu metni yüksek sesle çok çaba göstermeden okumaktadır.

Vilger (2008: 209) akıcı okumanın meydana gelmesi için özellikle şu üç şeyin olması gerektiğini ifade etmektedir. Bunlar kelimelerin tanınması, okuma hızı ve metnin ahenkli (prozodi)okunmasıdır. “Akıcı okuma ile ilgili üç önemli faktör vardır: doğru okuma, konuşma düzeyinde bir hızla okuma, ifadeli okuyabilmedir (Torgesen ve Hudson, 2006: 133). Özellikle, kelimelerin doğru okunmasında meydana gelen yetersizlik, akıcı okuma ve anlama üzerinde negatif yönde bir durum oluşturmaktadır. Kelimeleri yanlış veya eksik okuyan okuyucular, metinde verilmek istenen mesajı anlamada başarılı olamamakta ve metni yanlış yorumlamaktadırlar. Okuma hızı ise hem kelimeleri otomatik olarak okuyabilmeyi hem de okuyucunun metin içinde belirli akıcılıkla ileri gitmesini sağlamayı gerektirmektedir. Hudson, Lane ve Pullen'e (2005) göre bunlardan ilki olan kelimenin doğru bir şekilde tanınması ve okunması gelmektedir. Bu ise alfabenin tanınması ve anlaşılması, ses olaylarının kavranması, zengin bir sözcük hazinesinin olması ve iyi bir çıkarım becerisine sahip olmayla mümkün olabilmektedir.

Akıcı okumada önemli bileşenlerden biri de hızdır. Hız ile kastedilen kelimenin görüldüğü anda, otomatik olarak okuma yapmadır. Okuyucu okuma sırasında öyle bir algılama yapar ki artık kelimeyi gördüğü ve duyduğu anda hemen okumaktadır. Onu algılamakta ve anlamaktadır. Bu da okumadaki hız ve algılamayla meydana gelmektedir."Okumada otomatiklik kelimeleri pürüzsüz, hızlı bir şekilde algılayıp zihinde yapılandırmayla olmaktadır. Okumanın otomatik hâle gelmesi okuyucunun okuduğunu anlaması için önemlidir"(Başaran, 2013). “Okuma hızı akıcı okumada oldukça önemlidir. Aynı zamanda akıcı okuma çalışmalarında da sıklıkla ölçülen bir beceridir. Öğrencinin okuma hızını ilerletmesi kelimeleri doğru okumasına bağlıdır” (Keskin ve Akyol, 2014: 108).

Akıcı okumada okuyucu noktalama işaretlerini ve vurguyu dikkate almadığı zaman akıcı okumakta zorlanmaktadır (Rasinski vd., 2009: 26). Özellikle ilköğretim çağı çocuklarda yapılan araştırmalarda prozodik ve anlamlı okumaya dikkat etmeden hızlı okumanın iyi okuma olduğu görülmüştür. Öğrencilerin okumalarında hızlı olmalarına karşın, akıcı okuma düzeyleri ile karşılaştırıldığında kavramaları yetersiz kalmaktadır. Okula başladığı dönemde okuma becerisinde sıkıntılar yaşayan öğrenciler, bu sıkıntılarını giderecek uygulamalar yapılmadığı takdirde sonraki dönemlerde akademik başarı konusunda zorluklar yaşamakta ve akranlarından geri kalmaktadırlar (Cunningham ve Stanovich, 1997: 33).

Dolayısıyla akıcı okumada yaşanan zorluk ve olumsuzluklar ilköğretim süresince devamlı yapılan okuma çalışmalarıyla geliştirilmelidir. Akıcı okuma için öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmeleri, okuduklarını anlamaları, öğrendiklerini uygulamaları, iletişim kurmaları, dil ve zihinsel becerilerini devamlı geliştirmeleri, öğrencilerin akademik hayatında ve sosyal yaşamın içinde kendilerinin yararına olacaktır (Güneş, 2007). Bu açıdan bakıldığında, akademik başarının ve okuduğunu anlamının ön koşulu olan akıcı okumadaki sorunların öğrenimin ilk yıllarında fark edilip, gereken öğretimin uygulanması, ilerleyen öğrencilik yaşamında okumadaki yetersizliklerden kaynaklanabilecek akademik başarısızlığı da önleyecektir (Kuhn ve Stahl, 2004).

Akıcı okuma becerilerini geliştirmek için eğitimci ve öğretmenlerin dikkat etmesi gereken bazı önemli noktalar bulunmaktadır (Allington, 2006: 5):

- *Okuma araç gereçlerinde öğrenci seviyesine uygunluk*
- *Öğrencilere sesli okumalar yaptırılarak gerekli dönüt ve düzeltmeler yapılması*
- *Tek yönlü olarak hız veya sadece anlama üzerinde durulmamalıdır.*
- *Herhangi bir kelime yanlış okunduğunda veya bir hata yapıldığında öğrenciler durdurulmalı ve okuma yapılırken özellikle sırayla okuma sırasında öğretmen uzun açıklamalarda bulunmamalıdır.*
- *Özellikle öğrencilerin akıcı okumaları sessiz okuma sırasında istenmelidir.*
- *Öğrenciden akıcı okuma sırasında dikkatini metne vermesi istenmelidir.*
- *Özellikle öğretmen model okuyucu olmalıdır.*
- *Akıcı okuyamayan öğrencilere, kolay veya daha önceden okudukları metinler okutulmalıdır.*
- *Öğrencilere kendi seviyelerine uygun metin seçebilmeleri için rehberlik yapılmalıdır.*
- *Öğrenciler için anlamlı ve anlamsız kelimelerden oluşan kelime listeleri okutularak, aradaki farklılıkları bulmaları istenmelidir.*

Öğrencilerin akademik ve günlük hayatta öğrendikleri birçok şeyin temelinde okuma bulunmaktadır. Yazılı metinlerden bilgi edinme de okuduğunu anlamayla mümkün olmaktadır. Bu nedenle öğrencilerin okuma akıcılıklarının geliştirilmesi okuduğunu anlamada da etkili olduğu için akademik başarıyı da artırması beklenmektedir (İlhan, 2014: 49). Vacca, Vacca ve Gove (2006)'ya göre etkili bir okuma yapamayan öğrenciler daha çok zihinsel enerji ve zaman harcamaktadır. Okumada zorlanan öğrencilere sunulacak bir diğer çözüm yolu, onları geliştirebilecek bir akıcı okuma modeli uygulamak olacaktır.

Okumada akıcılık çok yönlü olmakla birlikte farklı yöntemlerle ele alınmaktadır. Okuyucunun okuduğunu anlaması ile ilişkisine bakıldığında, öncelikle okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin akıcı okuma becerilerinin her yönden değerlendirmeye alınması gerekmektedir. Bu değerlendirme sonucunda belirlenen problemlerin çözülebilmesi için uygun akıcı okuma yöntemlerinin veya stratejilerinin seçilmesi, bunların bir program içerisinde uygulanması öğrencilerin akademik başarılarının arttırılması açısından çok önemlidir.

2.2.1. Akıcı Okumayı Oluşturan Etmenler

Akıcı okumayı oluşturan gerekli etmenlere bakıldığında, doğruluk, kelime tanıma, okuma hızı, otomatiklik ve prozodi olduğu, yapılan tanımlarda da bu etmenler üzerinde durulduğu anlaşılmaktadır. Okuma sürecindeki gelişim ses-harf farkındalığı, harf-sözcük ilişkisini kavrama ve okuma sırasında okuduğunu anlayabilmeyi kapsamaktadır. Sesli okumada gerekli başarıyı sağlayabilmek ise ancak okuma esnasında okuyucunun ilk olarak kelimeleri doğru olarak tanıması daha sonrada uygun hızda, prozodik özelliklere ve anlam ünitelerine dikkat ederek okuyup, metinden gerekli anlamı çıkarması ile sağlanmaktadır.

2.2.1.1. Doğru Okuma

Akıcı okumayı oluşturan etmenlerden ilki doğru okumadır. Okuma becerisinde akıcılığın sağlanması ancak doğru okumayla mümkün olabilmektedir. Kelimenin doğru bir şekilde okunması aynı zamanda, kelimeleri doğru bir şekilde tanımaya ve çözümleme yeteneğiyle gerçekleştirebilmektedir. Bundan kasıt okuyucunun muhatap olduğu kelimelerin tam ve doğru okunması, metindeki her kelimenin doğru bir şekilde seslendirilmesiyle gerçekleşmektedir. Doğru okumada ayrıca, seslerin anlaşılır algılanması, ses olayları ve kelime hazinesi de önemlidir. Eğer bir okuyucu okumada sıkıntı çekiyor ve zayıf kalıyorsa onların kelimeyi tanıma ve ayırt edebilme hızı da yavaş olacaktır.

Yeteneklerinin büyük bir kısmını kelimeleri tanıma ve ayırt etmeye yoğunlaştırdıkları için okuduğunu anlama yetenekleri gelişmemektedir. Kelimeleri okumada gösterilen bu zayıflık akıcı okuma ve okuduğunu anlama üzerinde olumsuz bir etkiye sebep olmaktadır (Lane ve diğerleri, 2009). Bu süreçte hatalı kelime okuyan okuyucular, metinde verilmek istenen mesajı anlama ve algılamada başarısız olurlar, okuduklarını da yanlış yorumlarlar. Doğru okuma becerisini edinemeyen okuyucuların akıcı okuduklarını söylemek mümkün değildir.

2.2.1.2. Kelime Tanıma ve Ayırt Etme

Okuma eylemi yapılırken ifade edilen kelimeleri, harf veya harf kombinasyonlarını doğru tanıyabilme, sesleri birleştirebilme, heceleri okuyabilme, kelimenin seslendirilmesini ve anlamını kesin olarak belirleme oldukça önemlidir (Lane ve diğerleri, 2009; Ediger, 2000). Bu açıdan irdelendiğinde, akıcı bir şekilde okuyabilme, kelime tanıma sürecinin daimileşmesi açısından gerekli olmaktadır (Bashir ve Hook, 2009). Eğer bir okuyucuda kelime tanıma becerisi eksikse ya da tam anlamıyla gelişmemişse kelime doğru okunamadığı için akıcı da okuyamayacaktır. Piper'e (2010) göre akıcı bir okuma yapılabilmesi için, 100 kelimedenden 98'inin doğru şekilde okunması şarttır. Kelime tanımada yaşanan bu sorulardan dolayı akıcılık engellenmekte ve bu durum anlamayı da olumsuz yönde etkilemektedir (Lane ve diğerleri, 2009; Rasinski, 2004).

Kelime tanıma türlerinden biri de sesli okumadır. Sesli okuma becerisinin kazanılması, konuşma kelimelerindeki ses bilinci ile harf-ses arasındaki ilişki bilgisinin gelişmesine ve bunların beraber öğrenilmesine bağlıdır. Ses bilgisinin farkında olmak okumanın gelişmesine büyük katkı sağlamaktadır (Danielsson, 2001).

2.2.1.3. Okuma Hızı

Okuma hızı, akıcı bir okumanın gerçekleşmesini sağlayan becerilerden biridir. Okuma akıcılığı değerlendirilirken belirli bir süre içerisinde öğrencilerin bir metni ne kadar çabuk okuyabildiğine odaklanılmıştır. Bu okuma hızı yada okuma akıcılığı olarak adlandırılır (Reutzel ve Cooter, 2005:73). Sunulan metnin hem doğru hem de uygun bir hızda okunması gerekmektedir. Bu okumada akıcılığın sağlanması için önemlidir. Okuma işi otomatik bir şekilde yapılırsa ancak o zaman okuma yeterli seviyede hızlı yapılmış olur. Otomatiklik her bir sözcüğü doğru ve hızlı bir şekilde tanıma olduğu kadar, okunan metni pürüzsüz olarak anlayıp, anlamı zihinde yapılandırmaya da bağlıdır (Samuels, 1997). Okuma eyleminin gereğinden fazla yavaş olması okuma oranını ve anlamayı olumsuz yönde etkilediği yapılan araştırmalarda görülmüştür (Akyol, 2014: 79).

2.2.1.4. Otomatiklik

Günlük hayatta olduğu gibi otomatiklik okuma eyleminde de yapılmaktadır. Otomatiklik, tekrar eden davranışların sonrasında kazanılan bir beceri olarak görülmektedir. Laberge ve Samuels (1974) otomatiklik kavramını okumaya uyarlamışlardır. "Okumada otomatiklik teorisine göre insan beyninin iki karmaşık görevi beraber yerine getirebilmesi için bir görevde otomatikleşmiş olması gerekmektedir." (Akt: Seçkin, 2012: 5). "Okuma sırasında kelime tanımının otomatikleştirilerek zihinsel kapasitenin anlamaya ayrılması hem okumayı akıcı bir hale getirmede hem de okumanın sonucunda gerçekleşen anlamının meydana gelmesinde önemlidir. Bu sebeple akıcı okuma ile ilgili çalışmalarda kelime tanıma ve kelime ayırt etme üzerinde durulmaktadır. Ayrıca doğru okumanın ve okumadaki hızında dengeli olması gerekmektedir" (Deeney, 2010).

Okuyucu kelime tanıma için fazla çaba ve zaman harcadığında metnin genel anlamını kaybetmektedir. Diğer taraftan hızlı okumak için az çaba harcadığında da metnin anlamı bölünebilmektedir. Kelime tanıma becerisinin otomatik hale gelmesi için çok okuma yapmak gerekmektedir.

Okuma hızının artması otomatikleşmenin kazanıldığına bir göstergesidir. Okuyucu ne kadar çok okuma yaparsa o kadar çok kelimeyi kelime hazinesine yerleştirmekte ve karşılaştığı kelimeleri hatırlayıp okuyarak zihninin anlamaya odaklanmasını kolaylaştırmaktadır (Schrauben, 2010).

2.2.1.5. Prozodik Okuma

Akıcı okuma, kelime tanıma için fazla çabalamadan cümle içindeki anlama dikkat ederek vurgu ve tonlamaları doğru yerlerde uygulayarak yapılan okuma olarak ifade edildiğine göre (Zutell ve Rasinski, 1991), akıcı okumanın gerekliliği olarak görülen doğru okuma, hızlı okuma ve prozodik okuma becerilerinin, birbirlerinden etkilenen unsurlar olduğu söylenebilir (Ulusoy, Ertem ve Dedeoğlu, 2011:760). Okuyucunun akıcı okuma ile ilgili prozodik özellikleri kullanmaya başladığı görülmektedir. Genel anlamda prozodi kavramı konuşma dilindeki ve müzikteki ritim ve tonlamayı ifade etmek için kullanılmaktadır. Dil bilimi açısından ifade edilecek olursa prozodik okuma; vurgu, durak, ezgi gibi ses bilgisini oluşturan öğelerinin bütünü olarak görülmektedir. Prozodi evrensel bir kavram olmasına karşın her dilde farklı bekleme, tonlama, ritim ve vurgulama özellikleri bulunmaktadır (Keskin, Baştuğ ve Akyol, 2013). Konuşma dilindeki prozodi dilin kurallarına göre oluşmakta ve gelişmektedir. Genel olarak bakıldığında prozodi, sesin nasıl kullanıldığıyla ilgili olan tonlama, vurgulama, duraklama, ritim gibi kavramları içinde barındıran bir kavramdır. Prozodi kurallarına dikkat ederek yapılan okuma ve konuşma, dinleyicinin anlama ulaşmasına da yardım etmektedir. Çetinkaya, Yıldırım ve Ateş (2017: 451) yaptıkları araştırmada okuma prozodisinin konuşma prozodisinden daha fazla okuduğunu anlayanın yordanmasına katkı sağladığını belirtmişlerdir.

Okuma eylemi gerçekleştirilirken vurgu, tonlama, duraklama, ritim gibi prozodik özelliklere dikkat edilmesi, okunan metni dinleyici açısından daha anlaşılır hale getirecektir.

Okumanın taşıdığı prozodik özellikler metni anlamayı sağlarken, dinleyicilerin de dinlediğini anlama becerilerine de katkıda bulunmaktadır. Bundan dolayı da okudukları metinde prozodik özelliklere dikkat eden okuyucular, okudukları metni daha iyi anlamakta ve başkalarının da anlamalarını kolaylaştırmaktadırlar (Kuhn, Schwanenflugel ve Mesisinger, 2010). Prozodik okuma becerisini geliştirmek için ise, farklı akıcı okuma modelleri uygulanarak, ifade ve anlam odaklı etkinlikler yapılabilir (Hudson, Lane ve Pullen, 2005:702).

2.2.2. Sesli Okumada Akıcılık

Sesli okuma, önce metni görerek algılamayla başlayıp, okuyucunun ağız ve dil hareketleri kullanılarak yapılan dilsel bir eylemdir (Karaaslan,2015: 16). Bu okumada her ne kadar konuşma organları devreye girse de algılama işi mutlak zihin tarafından yapılmaktadır. Sesli okumanın amacı, öğrencilerin seslendirdikleri metin içerisinde bulunan sözcüklerin nasıl telaffuz edildiğini, hangi anlama geldiğini algılamalarını sağlamaktır. Ayrıca sesli okuma dinleyenlerin zihinsel faaliyetlerinin de gelişmesini sağlar (Yıldız, 2008: 131). Doğru telaffuz edilmeyen sözcük ve cümlelerin okunması, doğru bir sesli okuma kabul edilmemektedir.

Sesli okuma etkinliği sırasında noktalama işaretlerinin görevleri öğrencilere öğretmen tarafından kavratılmalıdır. Bunun için yapılan örnek okumalarda öğretmen virgül, nokta, soru işareti, ünlem gibi ses tonunun değişebileceği noktalama işaretlerinin iyi bir okuma becerisi için gerekli olduğunu örnek metinlerle göstermelidir. Sesli okuma, öğretmen tarafından da yapılarak öğrencilerin doğru okuması ve doğru seslendirme yapabilmesi sağlanabilmektedir. Bu durumda öğretmen, okuma konusunda öğrencilere rol model olmaktadır. Özellikle sınıf öğretmenleri ve Türkçe öğretmenlerinin sesli okuma çalışmaları yapması ve yaptırması gereklidir. Bu çalışmada da dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma düzeylerini tespit ederken ve akıcı okuma konusundaki becerilerini ve aldıkları mesafeyi ölçerken sesli okuma tekniğine özellikle başvurulmuştur.

2.2.3. Sessiz Okumada Akıcılık

Sessiz okuma, gözün sıçramalar halinde metnin satırları üzerinde ilerleyerek dudak hareketleri olmaksızın yapılan okuma şeklidir. Sessiz okuma akıcılığı bireyler okumayı tamamen öğrendikten sonra önem kazanan bir beceridir. Bu okuma sırasında birey sık sık geri dönüşler yapabilmekte ve metni seslendirmeye ayıracağı dikkatini metnin vermek istediği mesaj üzerinde yoğunlaştırabilmektedir. Bundan dolayı sessiz okumanın sesli okumaya nazaran metni daha iyi anlamayı sağladığı savunulabilir. Sessiz okuma ilk sınıflardan sonra okuma performansını ölçmek için kullanılır ve sesli okumadan daha pratiktir (Çetinkaya, 2013). Sesli okuma genellikle başkalarının duyması için yapılırken sessiz okuma bireyin kendisi için yaptığı okumadır denebilir. Sesli okumanın sadece anlamayı değil, anlatmayı da kapsamayı, sesli ve sessiz okuma arasındaki en önemli detay olarak belirtilmektedir (Yıldız, 2008: 131). Sesli okumada öğretmen anlamayı kontrol etmek için öğrencilere okuduklarını anlattırabilir. Bu durum sessiz okumada farklıdır. Sessiz okuma, ses çıkarmadan kişinin içinden sözcükleri söylemesi değildir. Sessiz okuma, tamamen zihin ve göz yordamıyla yapılan okuma olarak ifade edilebilir (Demirel, 1998: 66).

Sessiz okuma sesli okumaya nazaran daha süratlidir; çünkü görme organı olan göz çok daha fazla kelime görür. Bunun neticesinde de anlama daha iyi gerçekleşmektedir. Öğrenme sesli okumayla değil sessiz okumayla gerçekleşmektedir. Çünkü dikkati dağıtacak hususlar ve beyni meşgul edecek eylemler bu okuma yönteminde çok daha azdır. Ancak sessiz okumada öğrencilerin okuma düzeylerini ve kavrama durumlarını tespit etmek biraz daha güçleşmektedir. Bu sebeple öğretmen sessiz okuma etkinliğinden sonra mutlaka öğrencilere sorular sormalı ve onların öğrenme, kavrama ve okuduğunu anlama düzeylerini ölçmelidir. Yine sessiz okumada kalem veya parmakla satır takibi geri dönüşlere ve akıcı okuma becerisinin zayıflamasına sebep olacağı için bu davranışlara müsaade edilmemelidir. Mırıltılı sessiz okuma da akıcılığı bozan bir yanlış davranış olduğu için engellenmelidir (Çelik, 2006: 26).

2.3. Okuduğunu Anlama

Akıcı okuma yeteneği anlamanın en temel ve önemli adımıdır (Alvermann, Phelps, 2005: 198). Akıcı okuyamayan okuyucular metni anlamlandırmak için büyük bir çaba harcamaktadırlar. Sinatra, Brown ve Reynolds'a göre (2002), akıcı okuyamayanlar için metnin şifrelerini çözmek, önemli bilgileri yakalamak, bilinmeyen kelimeleri anlamak imkânsız hale gelmektedir (Akt. Alvermann, Phelps, 2005: 199) Okuma becerisinde anlama ve akıcılığın sağlanması ise ancak doğru okumayla mümkün olabilmektedir. Doğru okuma becerisini edinemeyen okuyucuların kelimeyi ayırt etmede zorlandıklarından, yavaş ve duraksayarak okudukları, geriye dönüş ve düzeltmeler yaptıkları gözlenmiştir (Çetinkaya, 2011: 9). Kelimenin doğru bir şekilde tanınabilmesi, doğru çözümleme yeteneğiyle gerçekleşebilmektedir. Bundan kasıt okuyucunun muhatap olduğu kelimelerin tam ve doğru okunması, metindeki her kelimenin doğru bir şekilde seslendirilmesiyle meydana gelmektedir. Doğru okumada ayrıca, seslerin anlaşılır algılanması, ses olayları ve kelime hazinesi de önemlidir. Eğer bir okuyucu okumada sıkıntı çekiyor ve zayıf kalıyorsa onların kelime tanıma ve ayırt etme hızı da yavaş olacaktır. Kelimeleri okurken görülen bu zorlanma okuduğunu anlama ve akıcı okuma üzerinde olumsuz yönde bir etkiye sahiptir (Lane ve diğerleri, 2009). Bu süreçte kelimeleri okurken hata yapan okuyucular, yazarın vermek istediği mesajı anlama ve algılamada başarısız olurlar ve okuduklarını da yanlış yorumlarlar.

Okuduğunu anlama becerisinin bir diğer yordayıcısı da akıcı okumada da, önemli bir yer tutan prozodidir. Prozodi ile okuduğunu anlama becerisi arasında anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya koyan çalışmalar yapılmıştır (Baştuğ ve Akyol, 2013, Aytaç, 2017, Başaran, 2013). Prozodik okuma kurallarına dikkat edilerek yapılan bir okuma, metnin anlamlandırılmasında kolaylık sağlamaktadır. Okuduğunu anlama konusunda metin türleri özenle seçilmelidir. “Okuyucuların okuduklarını anlamaları, bunlar üzerinde düşünmeleri, sorgulamaları ve anlama becerilerini geliştirmeleri için metinler özenle seçilmez” (Güneş, 2015: 28). PIRLS (2001: 29) raporuna göre; Türkiye’de okuma eğitiminde daha çok ders kitaplarındaki metinlere ağırlık verildiği, çocuk kitapları, gazete ve dergilere yönelik etkinliklere çok az yer verildiği görülmektedir. Bu bilgi ülkemizde uygulanan okuma programlarında kullanılacak metin türlerinin önemine dikkat çekmektedir.

Okuma çalışmalarında hangi türde ve özellikte metinlerin kullanılması gerektiği yapılan araştırmalarla ortaya konulmuştur. Reutzel (2009) okuma eğitiminde ğrenci seviyesine uygun, farklı türde metinler kullanmanın sonuçlarının daha etkili olacağını söylemiştir. Çocuklar henüz okula başlamadan, daha küçük yaşlardan itibaren hikâye edici metin yapılarıyla karşılaşmakta ve aşinalık kazanmaktadırlar (Baştuğ, 2012: 66). Aile içinde ve çevresinde hikâyeler duyarak ve dinleyerek büyüyen çocuklar, hikâye edici metinlerle okulda karşılaştıklarında keyifle okumaktadırlar. Karatay (2014: 171) bununla ilgili olarak, okuma eğitiminde hikâye edici metinlerle çalışmanın öğrenciler için hem eğlendirici hem de kavrama becerilerini geliştirmek adına yararlı ve önemli olduğunu belirtmektedir. şahinli (2008: 16) hikyelerin "nemli bir düşünme, açıklama, anlama ve öğrenme araçları" olduğunu söyleyerek eğitimdeki önemine dikkat çekmektedir. Başaran ve Akyol (2009: 21) ise yaptıkları çalışmada okuduğunu anlama güçlüğü çeken öğrencilere hikâye edici metinler yoluyla bilgi verilmesinin daha faydalı olacağını belirtmişlerdir. Okuma ve anlama güçlüğü çeken öğrenciler hikâye edici metinleri fazla zorlanmadan okumakta ve buna bağlı olarak anlamada kolaylaşmaktadır. Çocukların hikâye edici metinleri anlamalarının daha kolay olması, eğlenmeleri ve istekli olmalarından yola çıkılarak okuma eğitiminde bu metin türüne yer verilmiştir. Araştırmada dönüşümlü olarak bir hafta hikâye edici metin, bir hafta şiir türünde metinlere yer verilmiştir. Yapılan araştırmalar akıcı okuma ve okuduğunu anlama konularında şiirin faydalarını ortaya koymuştur. şiirin okunması ve okutulması yoluyla öğrencilere kelime telffuzu kavratılırken, kelimelerin birden fazla anlam taşıması yoluyla da anlatım zenginliği yaşanmaktadır (Demir ve Duman, 2004: 97). Benzer olarak bazı araştırmacılar öğrencilerin okuma akılcılığını arttırmak için okuma eğitiminde (tekrar tekrar okunabilen) şiir kullanmanın etkili bir yol olduğunu savunmaktadırlar (Faver, 2008; Rasinski, Rupley ve Nichols, 2008). Verilen bilgiler ışığında "Akıcılık Odaklı Okuma Eğitimi" nde şiir türünde metinler tercih edilmiştir.

2.3.1. Okuduğunu Anlama ve Akıcılık Arasındaki İlişki

Son yıllarda akıcı okuma becerisine ayrı bir önem verilmektedir. Akıcı okuma okumadaki başarıyı sağladığı ve anlamayı yansıttığı için gerekli hale gelmiştir (Pikulski ve Chard, 2005). Akıcılık, okuduğunu anlamada önemli olmakta ve okuduğunu anlama sürecini tamamıyla etkilemektedir. Buna göre akıcılık, anlamamanın öncü şartı veya anlamamanın sonucu olarak görülebilmektedir. RAND-Reading Study Group'a göre (2002) akıcılığın anlamamanın en önemli unsuru olarak düşünüldüğünde, etkili ve hızlı kelime tanımanın öne çıktığı görülmektedir. Bu ise otomatiklik olarak tanımlanmakta, akıcı okumada ve okuduğunu anlamada ön koşul olarak belirtilmektedir. Aynı zamanda akıcı okuma, anlamamanın bir sonucu olarak da görülebilmektedir (Baştuğ ve Akyol, 2012).

Okuma sürecinde iki önemli görevin yerine getirilmesi gereklidir. İlk olarak okuyucunun yazılı olan kelimeleri tanıyabilmesi yani doğru seslendirebilmesi gereklidir. İkincisi ise seslendirdiği kelimelerle anlam kurabilmesidir. Akıcı okuyan bireylerin kelime tanımada sorun yaşamadıkları, doğru okuma yaptıkları için anlamı oluşturmada daha başarılı oldukları görülmüştür (Samuels, 2006). "Okuma sırasında gerçekleşen aktif süreçler (*özetleme, yorumlama, imge oluşturma gibi*) ve okuyucunun sahip olduğu ön bilgi nitelikli okumayla bir araya geldiğinde anlamayı geliştirmektedir. Bir okuyucunun anlama becerilerini geliştirmek güçlü ve karmaşık bir eğitim stratejisini gerektirmektedir"(Kamil, Mosenthal, Pearson ve Barr, 2000: 551).

Akıcı olarak okuyamayan öğrenciler okumada sorunlar yaşamaktadırlar. Bu nedenle bu öğrenciler anlama faaliyetleri için gerekli olan becerilerde eksik kalmaktadırlar. Hudson, Lane ve Pullen (2005) akıcı okumada sorunlar yaşayan öğrencilerin okudukları kelimeleri çözümlemeye çok fazla odaklandıklarını ve bu nedenle metni anlamada zorlandıklarını ifade etmişlerdir. Bundan dolayı, akıcı okumanın belirlenmesinde ve geliştirilmesinde en büyük görev, öğrencilerle sürekli birlikte olan öğretmenlere düşmektedir. Özellikle öğretmenler öğrencilerin akıcı okumadaki durumlarını belirleyebilmeli ve bu amaçla gerekli uygulamaları yapabilmeleri gereklidir. Sınıflarındaki öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılama konusunda endişelenen öğretmenler, akıcı okuyamayan öğrencileri tanıyıp

tanımadıklarını ve bunlar için ne tür bir eğitim sağlamayı planladıklarını düşünmeleri ve ona göre bir yol izlemelidirler (Hudson vd., 2005).

Bu yollardan biri olan kelime tanıma yüzdesiyle öğrencilerin durumlarının görülmesidir. Akıcı okumanın belirlenebilmesi için öğretmenler, kelime tanıma yüzdesine bakabilmektedirler. Brassell ve Rasinski'ye göre (2008) % 99 - % 100'lük bir oranda kelime tanıma olağanüstü başarı düzeyindeki, % 92-% 98 oranında kelime tanıma yeterli düzeydeki, % 91 ve altındaki bir başarı ise zayıf düzeydeki okuyucuları temsil etmektedir. Bu oranın hesaplanmasında öğrencilerin bulundukları sınıf seviyelerine uygun olan metinler okutulmakta ve dakikada doğru okunan kelimeler hesaplanmaktadır. Rasinski'ye göre (2004) hedeflenen oranın yüzde 20 veya 30 altında bulunan okuyucular için ek öğretime gereksinim duyulmaktadır. Vacca vd. (2006) Akıcı okumayı değerlendirmek için dört aşamanın olduğunu ifade etmiştir:

I. Aşama: Öğrenci kelime kelime okumakta ve parçanın anlamını etkilemektedir.

II. Aşama: Öğrenci 3-4 kelimeyle bir iki cümle okumaktadır. Bazılarını kelime kelime okumakta bu da parçanın anlamını etkilemektedir.

III. Aşama: Öğrenci 3-4 kelimedenden oluşan kelime ünitelerini okumakta, ancak anlama çok düşük seviyede olmaktadır.

IV. Aşama: Öğrenci geniş ve anlamlı cümle ünitelerini okumaktadır. Okuma sırasında olması gereken, doğru ifadeler kullanmaktadır. Bu düzeyde anlama gerçekleşmiş olmaktadır.

Öğrencilerin okumada kelime sayısı ile ilgili Shanahan'a göre (2006) ilköğretimin ilk üç sınıfındaki çocuklar bir dakikada 60 - 80 arası kelime okumaya çalışmalıdır. Üçüncü sınıf üzeri büyük çocuklarda ise bu rakamın dakikada 100 kelimenin ötesine geçmesi iyi olacaktır. Rasinski, Padak ve Fawcett'e göre (2010) akıcı okuma güçlüğü yaşayan öğrenciler çoğu zaman seviyelerinin üzerinde zor metinlerle karşılaşmakta, bu metinleri akıcı okuyamamaları sonucunda kendilerini zayıf okuyucular olarak değerlendirmektedirler (Akt: Ulusoy vd., 2012; Gürbüz, 2015: 55).

2.4. Okumanın Gelişimi Sırasında Akıcı Okuma

Okumanın gelişim sürecinde okumaya bakıldığında okuma, gözün bir metin üzerinde dolaşarak satırlardaki harfleri algılamasından öte içinde pek çok bileşeni barındıran zihinsel bir etkinlik olarak görülmektedir. Bu zihinsel etkinlikten beklenen şey, sunulan ya da okunan metni anlamaktan geçmektedir. Yazarın gizli veya açık bir biçimde metin içinde vermek istediği bir mesaj, fikir veya bir öz bulunmaktadır. Bu ileti, satırlarda açıkça belirtilebilir veya satır aralarına sıkıştırılabilir. İyi bir okuyucu ise okuduğu metnin amacını veya temel fikrini keşfetmesini bilen kişidir. Eğer böyle olursa okuma eyleminde anlamaya odaklanılır ve okuma bittiğinde metindeki anlama ulaşılmış, yeni anlamlar keşfedilmiş olacaktır. Sağlıklı ve doğru bir okuma süreci için okuyucunun yetenekleri belli bir seviyede olmalıdır. İyi bir okuyucu olma özelliklerinin temelini fiziksel, zihinsel ve psikolojik yeterliklerin oluşturduğu söylenebilir (Katrancı ve Kuşdemir, 2016: 252).

2.5. Akıcı Okumayı Geliştiren Strateji, Yöntem ve Teknikler

Okuma eylemi gerçekleştirilirken okuyucuların veya öğrencilerin sesli okuma hatalarının giderilmesi ve akıcı okumalarının iyileştirilmesi, geliştirilmesi için bazı yöntem, teknik ve stratejiler bulunmaktadır. Bunlar; Tekrarlı okuma, Eko okuma, Eşli okuma, Kelime tekrar tekniği, Paylaşarak okuma, Fernald yöntemi, 3P metodu, Akıcılığı Geliştirme Dersi, Yapılandırılmış Akıcı Okuma, Gündümlü Okuma, Arkadaşla okuma ve Altı Dakika Yöntemi gibi yöntem, teknik ve stratejilerdir.

- Tekrarlı Okuma: Tekrarlı okumanın, otomatikleşme çalışmaları esnasında ortaya çıktığı söylenebilir. Bu stratejide öğrencilerin seviyelerine uygun ve anlamlı olan 100 ile 200 kelime arası metinlerle çalışma yapılmaktadır. Burada öğrencilerin sık karşılaştıkları kelimelerden oluşan metinlerin kullanılması onların kelime tanıma becerilerinde ilerlemelerini sağlamaktadır. Ayrıca tekrarlı okumanın öğrencilerin dakikada okudukları kelime sayısının artmasında olumlu etkilerinin olduğu yapılan çalışmalarla ortaya konmuştur (Hapstak ve Tracey, 2007: 325).

- Yankılı (Yankılayıcı) Okuma: Bu okumaya “Eko Okuma” da denilmektedir. Yankılayıcı okuma gruplar arasında ya da sınıfça topluca yapılabilir. "Bu yöntemde iyi okuyucu bir kelime ya da cümleyi okurken zayıf okuyucu okunanı parmağı ya da kalemle takip eder. İyi okuyucu zayıf okuyucunun okunanı aynen tekrar etmesini isteyebilir." (Duran ve Sezgin, 2012: 150).
- Eşli Okuma: İkili ekipler halinde yapılan okuma çalışmalarıdır. Bu tür okuma, birleştirilmiş sınıflarda biri küçük diğeri büyük sınıftan olan öğrenciler arasında da uygulanabilir. Bu yöntemde öğrenciler karşılıklı olarak birbirlerine yardım ederek okuma yaparlar ve metni anlamaya çalışırlar. Onlara rehberlik etmesi açısından öğretmen metnin içeriğine dair sorular verebilir ve bunları cevaplamalarını isteyebilir (N'Namdi, 2005; akt: Güneş, 2007: 278).
- Kelime tekrar tekniği: Bu teknik okuma güçlüğüne sahip öğrencilerin okumalarını düzeltmede uygulanmaktadır. Bu teknik, öğrencilerin metni okurken yanlış okuduğu kelimelerin tekrarlanarak okunmasıdır. Uygulama yapılırken öğretmen, öğrencinin yanlış okuduğu kelimelerin tamamını bir karta yazmakta ve bu kelimeleri okumaktadır. Daha sonra öğrenci okunan kelimeyi tekrar etmektedir. Uygulama öğrenci bütün kelimeleri doğru okuyana kadar devam etmektedir (Rosenberg, 1986; Yılmaz, 2008).
- Paylaşarak Okuma: Bir metnin farklı bölümlerinin öğrenciler ve öğretmen arasında paylaşarak sesli okunmasıdır. Bu okuma stratejisi, öğrencilerin okuma ve dinleme becerilerini geliştirmekte, zihinsel sözlüklerini zenginleştirmektedir (Güneş, 2014: 153)
- Fernald Yöntemi: Kelime öğretimi bütün halinde yapılmaktadır. Fernald çocukların duydukları kelimenin anlamını bilirken, biçimini algılayamamalarıdır (Yangın ve Sidekli, 2006: 4). Kelimenin biçimi, işitsel olarak duyulan bir kelimenin yazılırken ayırt edilip, tanınması ile gerçekleşmektedir (Miccinati, 1979).
- 3P (Pause, Prompt, Praise - Duraksama, Yönelme, Övme) metodu: 3P metodu, birebir öğrenme programlarından biridir. Öğretmen, ebeveyn ya da akranlardan herhangi biriyle bire bir yapılmaktadır. Uygulamada iki unsur vardır. Birincisi, uygun okuma materyalinin sağlanması; diğeri ise, öğreticinin öğrenciye "duraksama, yönelme ve övme" şeklinde verdiği dönütlerdir. Duraksama (pause) evresinde, öğrenciye bağlama uygun olan kelimeyi bulması ve yanlışını düzeltmesi için gereken süre verilmektedir.

Öğrenci, beş saniye duraklama süresi içinde yanlışı düzeltmez ise bir sonraki basamak olan yöneltmeye geçilmektedir. Bu basamakta, öğrenciye ipuçları vererek doğruyu bulması sağlanmaya çalışılmaktadır. Son basamak olan övmeye ise doğru okuma davranışı gösteren okuyucuya sözel övgü ile destek verilmektedir. (Burns, 2006; akt: Dağ, 2010).

- Akıcılığı geliştirme dersi: Rasinski, Padak, Linek ve Sturtevant (1994) tarafından geliştirilen ve akıcı okuma eğitiminin bir kaç temel prensibini kapsayan, on on beş dakika süren bir yöntemdir. Sınıflarda kolayca uygulanabilmektedir. Bu yöntemde her bir öğrenci 50-150 kelime arasında, gün gün değişen metinleri okumaktadırlar.. Ders öğretmenin model okuyucu olması, metinle ilgili tartışma, koro okuma, eşli okuma ve evde okuma etkinliklerini içermektedir.
- Yapılandırılmış akıcı okuma: Keskin tarafından geliştirilen bu yöntemde sesli kitapların kullanılması gerekmektedir. Yapılandırılmış Akıcı Okuma Yöntemi'nde ilk olarak sesli kitaplardaki metin noktalama işaretleri olmaksızın yazılı ortama aktararak öğrencilere dağıtılmaktadır. Okunacak metinle ilgili öğrencilerle konuşularak ön bilgi edinmeleri sağlanmaktadır. Daha sonra, metin sesli kitaptan dinlenilerek, metindeki cümleler anlam ünitelerine göre kesme işareti (/) ile işaretlenmektedir. İşaretleme bittikten sonra sesli kitap cümle cümle dinlenmektedir. Bu yöntemle öğrencilerden dinledikleri metindeki gibi vurgu ve tonlamaları okumalarına yansıtılmaları beklenmektedir (Keskin, 2012: 42).
- GÜDÜMLÜ Okuma: Bir yazının ya da kitabın, öğretmenin yönetim ve gözetimi altında, açıklamalı biçimde okunmasına güdümlü okuma denmektedir. Türkçe öğretiminde belki de en çok başvurulan tekniklerden birisi güdümlü okumadır. Bu teknik öğrencilerin sesli ve sessiz okuma becerilerini geliştirmekte ve dilbilgisi çalışmalarında kullanılmaktadır (Aşılıoğlu, 1993: 128).
- Arkadaşla Okuma: Bu teknik, eşli okuma tekniğinden farklıdır. Eşli okumada eşlerden birisi daha becerikli ve başarılıdır. Arkadaşla okuma tekniğinde ise, aynı başarı ve beceri düzeyindeki çocukların birlikte çalışması söz konusudur. Bu çocukların yaş seviyeleri birbirlerinden farklı olabilir. Her iki arkadaş sessiz okumadan sonra okuduklarını tartışabilecekleri gibi, her biri farklı sayfaları da okuyabilir. (Akyol, 2012: 87).
- Altı Dakika Yöntemi: Bu yöntem, tekrar okumanın eğitici bir metodu kullanılarak ve öğrencileri benzer akıcılık ihtiyacındakilerle ortak ederek

öğrencilerin akıcı okumalarında başarıya ulaşmalarına yardımcı olmalıdır (Adams ve Brown, 2009). Bu yöntemde, küçük veya büyük bir grup ile kullanılabilen ve uygulanması için de en az zamanı gerektiren bir yöntemdir. Kişiselleştirilebildiği ve her bir öğrencinin mevcut okuma düzeyinde çalışabildiği için bütün öğrenciler bu yöntemden yararlanabilirler. Bu yöntem, bazı basit adımlar takip edilerek çeşitli eğitim programlarında rahatlıkla kullanılabilir. Ayrıca eğitim yılı süresince yürütülebilmektedir (Adams ve Brown, 2009).

2.5.1. Yardımsız Akıcı Okuma Çalışmaları

2.5.1.1. Yardımsız Tekrarlı Okuma

Tekrarlı okuma stratejisi öğretmenlerin sınıflarında okuma yaptırdıklarında sık başvurdukları stratejilerden biridir. Uygulanmasının hızlı olması, kolay olması ve çok fazla zaman almaması gibi sebeplerden dolayı tercih edilmektedir. Öğrenciler üzerinde olumlu etkilerinin olduğu tespit edilmiştir. Tekrarlı okuma kısa ve anlamlı bir metnin akıcı okuyana kadar tekrar tekrar okunmasıdır. Böylece okuyan dikkatini kavramaya verebilmektedir. Başlangıç seviyesindeki okuyucular otomatik okuyamadıkları için dikkatlerini daha çok metni kavramaya değil, okumaya vermektedirler (LaBerge ve Samuels, 1974).

Tekrarlı okuma, başlangıç seviyesindeki okuyucular için okumayı destekleyicidir. Okumayı öğretmez. Bu yöntem gerek özel öğrenme sorunları olan öğrenciler için gerekse normal öğrenciler için uygun bir yöntem olarak görülmektedir (Samuels, 1997). Tekrarlı okumaya başlamak için, öğrenciye kendi eğitim seviyesinde 50 ile 200 kelime arasında değişen bir metin verilmektedir. Öğrenci metni sesli olarak okur, okurken okuma hızı ve metinden bölümler kayıt altına alınmaktadır. Daha sonra da öğrenciyle yanlış okunan bir kelime üzerine tartışılmaktadır. Birkaç bölüm okunduktan sonra, öğrenciler kendilerini yeterli hissedene kadar aynı bölümü okumaya devam ederler. Okuma süresi ve doğru okumalar kayıt altına alınır. Sonrasında öğrenciler belli bir okuma ve anlama seviyesine ulaşmaya kadar sesli okuma yaparlar (Richek, 2002: 172).

2.5.2. Yardımlı Akıcı Okuma Çalışmaları

2.5.2.1. Eşli Okuma

Eşli okuma, benzer okuma düzeyinde bulunan ya da bulunmayan bir öğrencinin kendisinden daha iyi okuma düzeyine sahip (öğretmen, eğitimci, akran, aileden biri vs.) birinden yardım alarak okuma yapmasıdır (Topping ve Lindsay, 1992). Eşli okuma, ilkokul ve ortaokullarda daha çok tercih edilmektedir. Fakat bazı araştırmacılar eşli okumanın; okul, ev, kütüphane gibi ortamlarda da yapılabileceğini ifade etmektedir (Morgan (1986).

Akyol (2006) ise her yaş düzeyinde bulunan veya iyi okuyucu olan birinin de bu okuma çalışmasını tercih edebileceğini belirtmektedir. Koskinen ve Blum (1986), özellikle anne-babaların eşli okuma yöntemi ile çocuklarının okuma ve düşünme becerilerini geliştirebileceklerine dikkat çekmişlerdir. Eşli okuma, okumayı güçlü kılmak adına sık kullanılan bir okuma yöntemidir. Araştırmacılar eşli okumanın nasıl yapılması gerektiğiyle ilgili çalışmalar yapmışlardır. Eşli okuma uygulamasının aşamaları şu şekildedir (Yamaç, 2014: 636):

1. Öğrenciden düzeyine uygun bir metin veya hikâye belirlemesi istenir.
2. Belirlenen metni yada hikâyeyi neden seçtiğiyle ilgili konuşulup tartışılır.
3. Daha sonra eşler beraber okumayı gerçekleştirir.
4. Okuma süresince öğrencinin yaptığı kelime hataları düzeltilir.
5. İyi okuyucu hatalı okunan kelimelerde örnek model olarak doğru okumayı eşine gösterir.
6. Okuma bitiminde metnin ya da hikâyenin bölümlerinin anlamı üzerine eşler birbiriyle tartışır.

Eşli okuma yapabilmek için okuma öncesinde, sırasında ve sonrasında olmak üzere üç aşamada yapılması gereken bazı etkinlikler bulunmaktadır. White'ın (2014), bu üç aşamada yapılmasını gerekli gördüğü etkinlikler Tablo 1' de açıklanmıştır :

Tablo 1: Eşli Okuma Startejileri Uygulama Basamakları

Eşli Okuma Öncesi Yapılması Gerekenler	Eşli Okuma Sırasında Yapılması Gerekenler	Eşli Okuma Sonrasında Yapılması Gerekenler
• Düzeye uygun bir metin veya kitap seçilmesi • Okuma yapacak kişinin metin seçiminde serbest bırakılması • Seçilen kitabın okunabilir düzeyde olması (okuyucunun seviyesinin üzerinde olmaması)	• Beraber okumaya başlanması • Akıcı okumanın gerçekleşmesine dikkat edilmesi • Okuyanın hatalı okusa bile rahat bir okuma gerçekleştirmesinin sağlanması • Tekrar tekrar okumanın sağlanması • Gerçek yaşamla okunan metinde geçen bilgilerin ilişkilendirilmesi • Okuma yapan kişiye gerekli olan zamanın verilmesi	• Metin hakkında tartışma yapılması • Sorularla okumanın pekiştirilmesi • Metnin bütünü hakkında yorumların yapılması

Bu tablo (White, 2014)' dan uyarlanarak düzenlenmiştir.

Eşli okuma stratejilerinin belli zaman dilimlerinde uygulandığı sınıflarda okuyucuların kelime algılama, akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerinde ilerlemelerin olduğu tespit edilmiştir (Koskinen ve Blum, 1986). Sınıf içerisinde eşli okuma akranlarla da yapılabilmektedir. Akranlar arasında yapıldığında, daha çok aynı kitabın parçalara ayrılarak bütün sınıfa dağıtılması veya okutulması yoluyla da yapılabilmektedir. Bu okuma, farklı metin türleri ile de gerçekleştirilebilmektedir (Dowhower, 1989). Eşli okumanın okuyucuya yaptığı faydalar incelendiğinde, kişiye okuma sürecinde zorlukları aşabilme gücü ve dikkatini okuduğuna verme becerisi kazandırmaktadır. Yapılan işe karşı motive olmayı ve olayları bütün halinde değerlendirebilme becerisini de kazandırmaktadır (Bushell, Miller ve Robson, 1982).

2.5.2.2. Koro Okuma

Bu okuma çeşidi, iki veya daha fazla kişi ile birlikte, uyum içerisinde gerçekleştirilen, sesli okumanın amaçlandığı okumadır (Poore ve Ferguson, 2008; Welsch, 2006). Sınıf içi uygulamalarda rutin olarak yapılan ve öğrencilerin akıcı okuma becerilerinin gelişmesine yardımcı olan bir uygulamadır. Koro okuma tek başına uygulanabileceği gibi diğer akıcı okuma yöntemleri ile birleştirilerek yapılabilir (Paige, 2011). Koro okuma öğrenciler tarafından eğlenceli bulunduğu için kelime tanıma konusunda yaşanan sıkıntılar kolaylıkla aşılabilmektedir. Koro okuma için en uygun metinler içerisinde ritim barındıran okuma parçaları ve şiirlerdir (Richek, Caldwell, Jennings ve Lerner 2002). Okuma uygulamasına başlamadan önce öğretmenin bir model okuma yapması gereklidir (Paige, 2011). Öğretmen tarafından model okuma davranışı yapılmıyorsa sesli kitaplardan ve benzer materyallerden de bu okuma gerçekleştirilebilir. Poore ve Ferguson'a (2008) göre, Koro okumanın uygulaması çok basit bir şekilde gerçekleştirilebilmektedir. Doğrudan prozodik becerileri geliştirmeye ve kelime tanıma zorluklarını aşmaya yönelik uygulanabildiği gibi ikinci dil öğretiminde de kullanılmaktadır.

Koro okumada her çalışmanın farklı bir metinle yürütülmesi zorunluluğu da yoktur. Uzun ve üzerinde çalışılması gereken metinler öğrencilere bir gün öncesinden evde hazırlanmaları için verilebilir. Koro okumada en isteksiz öğrenciler bile etkinliğe dâhil edilerek onların süreçten faydalanması sağlanır. Zayıf öğrencilere dolaylı olarak grup desteği sağlanmış olur. Koro okuma zaten kendi içerisinde doğal ve eş zamanlı olarak prozodik modellemeyi barındırdığından öğrencilerin kısa zamanda prozodi konusunda ilerleme sağladıkları görülür (Rasinski ve diğerleri, 2010). Koro okumada birincil amaç akıcı okuma becerisi olsa da zaman içerisinde öğrencilerin şiir, şarkı veya içerisinde bolca nakarat bulunan metinler konusunda ön bilgilerinin beslendiği de görülür.

Rasinski'ye göre, koro okumada doğal olarak okuyucular birbirini sürekli denetlemektedirler. Bu denetim onların koroya uymaları için gereklidir. Öğrenci korodaki diğer üyelere dikkat etmeden okumaya devam ettiği zaman kendiliğinden koradan çıkan aykırı sesler dikkat çekmekte ve bunun sonucu olarak koroya kendini adapte etmek zorunda kalmaktadır. Bu açıdan bakıldığında, koro okumada iki boyutun öğrenci üzerinde denetim sağladığı ileri sürülebilir:

Birincisi, diğer koro üyelerinin geride kalan veya ileri giden üye üzerindeki hızını ve ses tonunu ayarlamaya yönelik baskısı; ikincisi de, üyenin kendisini düzenleme yoluyla gruba uyma refleksidir. Koro okuma çalışmaları farklı şekillerde uygulanmaktadır. En fazla kullanılan çeşitleri; Nakarat Koro Okuma, Bir Satır Bir Çocuk, Diyalog, Koro Şarkı Söyleme gibi değişik şekillerde uygulanmaktadır (Rasinski, 2010: 286).

2.5.2.3. Eko (Yankılayıcı) Okuma

Yankılayıcı okuma, iyi okuyan bir öğrenci veya öğretmen tarafından kelime, cümle veya metinlerdeki kısa paragrafların uygun bir ses tonunda okunmasıdır. Gruplar arası ya da sınıfça yapılabilir (Güneş, 2007: 278). Yankılı okuma kısa bölümlerde daha etkili olmaktadır. Özellikle başlangıç düzeyindeki okuyuculara bu yöntem daha uygundur (Richek ve diğerleri., 2002:170).

2.5.2.4. Nörolojik Etki Metodu

Nörolojik etki metodu: bu metot eşli okumaya benzemektedir. Bu yöntemde öğretmen ve öğrenci metni aynı anda sesli olarak okumaktadır. Okunan metinler öğrencinin seviyesine uygun ders kitaplarından, ilgi alanına giren metinlerden olmalıdır. Uzman okuyucu metni belli belirsiz bir farkla daha hızlı ve öğrenciye göre daha yüksek sesle okuyarak aslında öğrencinin beyninde okumaya dair etki bırakma amaçlanmaktadır. Uygulama yapılırken her bir oturumun on beş dakikaya geçmemesine dikkat etmek gerekmektedir (Heckelman, 1969; Akt: Rasinski, 2010: 70).

2.5.2.5. Arkadaşla Okuma

Akyol'a (2008: 78) göre, arkadaşla okuma tekniği, aynı başarı ve beceri seviyesinde bulunan çocukların birlikte çalışmasıdır. Bu çocukların yaşları birbirinden farklı olabilir.

Okuma eylemine katılan öğrenciler farklı farklı sayfaları okuyabilir veya her ikisi de sessiz okuma yaparlar, sonrasında okudukları metinle ilgili tartışabilirler. Bu okuma, ev ödevi olarak da yapılabilir. Çocuk eve verilen metinleri okuyup ertesi gün okuduklarıyla ilgili konuşabilir.

2.5.2.6. Okuyucu Tiyatroları Oluşturma

Okuyucu tiyatroları, bir metnin tekrarlı ve yönlendirmeli bir şekilde seyircilere okunmasına dayanan bir stratejidir (Young ve Rasinski, 2009). Çocuklara roller vermek okuma hızını ve anlamayı geliştirmekte ve öğrencileri okumaya motive etmektedir. Bu stratejide öğrenciler piyesleri ezberlerken tekrar tekrar okuma yaparlar ve bu tekrarlar okuyanın okuma hızını geliştirir (Akyol, 2012: 86).

2.5.2.7. Yapılandırılmış Akıcı Okuma Yöntemleri

2.5.2.7.1. Prozodik Modelleme

Akıcı okumayı geliştirmek için kullanılan yöntemlerden biri de prozodi modellemesidir. Bu modele öğretmen modellemesi de denilmektedir. Bu uygulama öğretmenlerin öğrencilere metni yüksek sesle okuması, öğrencilerin de öğretmenlerinin nasıl okuduğunu takip etmesiyle yapılmaktadır (Dowhower, 1987; Hoffman, 1987). Prozodi becerisinin kazanılması için öğrencilerin profesyonel bir okuyucunun model olmasına ihtiyaç vardır. Çünkü model okuyucu olmadan öğrencilerin prozodi becerisini kazanmaları çok zor meydana gelmektedir. Bu da aslında akıcı okuma becerisine sahip olmayan bireylerin akıcı okuma konusunda yeterli bilgilerinin olmamasından kaynaklanmaktadır (Rasinski, Rikli ve Johnston., 2009). Bu modellemede, ayrıca model okuyucu olan öğretmen okuma hızına, duraklamalara ve vurgulamalara da işaret ederek farkındalık sağlanması gerekmektedir (Daley ve Martens, 1994). Bu aşamada etkileyici okumanın nasıl yapılacağı, uygun okuma hızı ve ifadeli okumanın modellenmesi gereklidir.

Öğretmenler ayrıca geri bildirim sağlayarak destekleyici bir ortamda okuma egzersizi için öğrencilere fırsat sunmalıdır (Kuhn ve Stahl, 2003).

2.5.2.7.2. Anlam Üniteleri Oluşturma

Okuma eylemi yapılırken anlam üniteleri meydana getirme, okuma yapılırken okuyucunun kelime kelime okumayıp anlamlı grup oluşturabilen kelimeleri bir araya getirerek okumasıdır. Anlam üniteleri ile okuma, akıcı okumanın en önemli noktasıdır.

Akıcı okuyabilen okuyucular sözcükleri anlamlı parçalar halinde bir araya getirebildiklerinden metinde verilmek istenen mesaja odaklanırlar. Anlam üniteleri ile okuma çalışmalarında metin önce model okuyucu tarafından okunmalı, cümlede az durulan yerler tek kesme, çok durulan yerler ise çift kesme işareti ile ayrılmalıdır. Yapılan bu işaretleme ile öğrencinin bağımsız olarak yapacağı okuma çalışmasında anlam üniteleri ile okuma becerisinin geliştirilmesine yardımcı olmak amaçlanmaktadır (Keskin, 2012: 46).

2.6. Akıcı Okuma Modelleri

Alan yazın incelendiğinde akıcı okumayla ilgili üç modelin ön plana çıktığı anlaşılmaktadır. Bunlar Okuma Dersi (Orite-Reading Lesson-ORL) , Akıcılık Odaklı Okuma Eğitimi (Fluency Oriented Reading Instruction-FORI) ve Akıcılığı Geliştirme Dersi (Fluency Development Lesson-FDL) gibi uygulama modelleridir. Bu öğretim modelleriyle amaç, öğrencilerin akıcı okuma ve anlama becerilerinin geliştirilmesidir.

2.6.1. Okuma Dersi (Orite-Reading Lesson-ORL)

"Okuma Dersi" modeli, 1987 yılında Hoffman tarafından ortaya konmuştur. Bu modelin amacı, akıcılığı ve genel okuma becerilerini geliştirmektir. Temelinde, kelime tanıma becerisinin geliştirilmesi bulunmaktadır. Hoffman (1987) ORL sayesinde öğrencilerin, basit sözcük tanımlamadan anlama aşamasına geçtiğini söylemiştir. Bu modelde okuma dersleri küçük grup çalışmaları ve çok partnerle yapılmaktadır (Morris ve Nelson, 1992). Model kapsamında "Okuma Dersi" okuma akıcılığını geliştirmek için günlük olarak planlanan ve doğrudan destek sağlayan bir yapıda oluşturulmuştur (Hoffman ve Crone, 1985). Sözlü anlatım dersi alan öğrenciler hem okumada akıcılık hem de anlama becerileri kazanmışlardır (Reutzel ve Hollingsworth, 1993).

2.6.2. Akıcılık Odaklı Okuma Eğitimi (Fluency Oriented Reading Instruction-FORI)

Akıcı okumayı geliştirmek için tasarlanan modellerden üç tanesi ön plana çıkmaktadır. Bunlar; Okuma Dersi (Orite-Reading Lesson-ORL), Akıcılık Odaklı Okuma Eğitimi(Fluency Oriented Reading Instruction-FORI) ve Akıcılığı Geliştirme Dersi (Fluency Development Lesson-FDL) uygulamalarıdır. Bu modellerin genel amacı öğrencilerin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerini geliştirmektir. Tasarlanan tüm akıcılık öğretimi programları incelendiğinde planlama ve uygulama aşamalarında farklılıkların olduğu gibi ortak noktaların da var olduğu görülmektedir (Çayır ve Ulusoy, 2014: 28).

Akıcılık Odaklı Okumayı, Stahl ve Heubach (1997), bütün akıcı okuma modellerini inceleyerek ortaya koymuşlardır. Modeli (Akıcılık Odaklı Okuma Eğitimi – AOOE / Fluency Oriented Reading Instruction-FORI) tasarlarken amaçları okuma yazma müfredatına akıcılık öğretimini uygulamaktır ve bütünleştirmektir. Bu yöntem aslında Okuma Dersi formatı temel alınarak yapılmıştır.

Stahl iki yıl süren bir proje kapsamında, projede 14 öğretmen ve 105 öğrenci haftanın her günü yaklaşık 25-30 dakika boyunca Akıcılık Odaklı Okuma Eğitimi'ni sınıflarında uygulamıştır. 8 ay boyunca 105 ilkokul öğrencisiyle süren bu projenin sonunda; bu eğitimin doğruluk, otomatiklik ve prozodi becerilerini geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır (Thornton, 2008). 2006 yılında Kuhn ve arkadaşları AOOE 'nin 2.sınıf öğrencileri üzerinde etkilerini incelemiştir (NJ ve Gürcistan' da çok yoksul öğrencilerin bulunduğu 24 sınıfta). Ayda bir ve yıl boyunca öğrencilerin takibi yapılmıştır. Her sınıftaki en düşük seviyeli 6 öğrenci ek ders almıştır. Çalışmada AOOE 'nin hem sesli okuma akıcılığına, hem de okuma başarısı üzerinde olumlu etkileri olduğu sonucuna ulaşılmıştır. AOOE (Akıcılık Odaklı Okuma Eğitimi) ' de etkin metin kullanımının olması, yardımcı okuma tekniklerini içermesi, seçilen metinleri okumada önemli bir zaman ayrılması programın başarılı olmasında etkilidir (Kuhn ve diğerleri, 2006).

AOOE (Akıcılık Odaklı Okuma Eğitimi), öğrencilerin okumalarındaki akıcılığı arttırmak amacıyla tasarlanan esnek bir okuma programıdır. Katı bir şekilde uygulama gerektirmez. Kuhn ve arkadaşlarına göre, programda kullanılan metin zor ise öğretmenin okuma hazırlığı üstünde daha çok durması, öğrencilerin eşli okuma veya tekrarlı okumada daha çok zaman harcaması gerekebilir (Kuhn vd., 2007) .

2.6.3. Akıcılığı Geliştirme Dersi (Fluency Development Lesson-FDL)

Bu modeli, 1994 yılında Hoffman'ın Okuma Dersine benzer bir format kullanarak "Akıcılığı Geliştirme Dersi (Fluency Development Lesson-FDL)" Rasinski ve arkadaşları ortaya koymuştur. Bu model, ABD ulusal okuma paneli tarafından kabul edilmiş ve doğrulanmıştır. Akıcılığı Geliştirme Dersinin devamlılığı ve düzenliliği sağlandığı takdirde kelime tanıma ve okuma akıcılığında önemli ilerlemeler sağlamaktadır (Rasinski, 2010). AGD yaklaşık 15 dakikalık zaman dilimiyle, haftalık 4 güne kadar uygulanabilmektedir. Başta ilkokul öğrencilerinin akıcı okuma becerilerini geliştirmek için kullanılmıştır. Ama daha sonra başarılı sonuçların elde edildiği görülünce diğer kademelerde de (ortaokul, lise) uygulanmaya, üzerinde araştırmalar yapılmaya başlanmıştır.

Akıcılığı Geliştirme Dersinde sınıf seviyesine uygun metinlerle çalışılmalıdır. Seçilen metinlerin 100-200 kelimelik kısa metinler, şiir, tekerleme gibi öğrencilerin seyerek ve sıkılmadan okudukları metin türlerinden olması tavsiye edilmektedir. Akıcı Okuma Dersinin hızlı bir kılavuzunu Rasinski şöyle ifade eder (Rasinski, 2010) :

1. Öğretmen, öğrenciler metni takip ederken farklı ses tonlarında metni okur.
2. Metnin anlamını öğretmen ve öğrenciler tartışır.
3. Metin birkaç defa öğrencilerle birlikte koro halinde okunur. (Koro Okuma)
4. Öğrenciler 2 gruba ayrılır ve üçer defa birbirlerine metin okutulur. (Eşli Okuma)
5. Çocuklar toplanır, metin daha büyük gruplar (başka sınıflar, aile gibi) önünde okutulur.
6. Öğretmen çocuklardan metin içinden 2-3 kelime seçmelerini ister ve bireysel kelime çalışması için kelimeler duvardaki kelime tahtasına yapıştırılır.
7. Metnin kopyalarından biri öğrencilerin dosyasına koyulur, diğerini evlerine götürüp ailelerine okumaları istenir. Dinleyiciler " Şanslı Dinleyici Kulübü " formuna eklenir.
8. Öğretmen ertesi gün çocuklara aynı metni bireysel ya da koro halinde okutur. Bu uygulama olumlu bir dönüt sağlar.

2.7. Okuma ve Diğer Dil Becerileri Arasındaki İlişki

2.7.1. Okuma ve Yazma Becerisi Arasındaki İlişki

Güneş'e (2013) göre yazma; zihinde yapılandırılmış bilgilerin yazıya dökülmesi, Akyol'a göre (2013: 51) düşünceleri ifade edebilmek için sembol ve işaretleri üretebilmektir. Göçer ise (2014: 27) yazmayı kişinin duygu ve düşüncelerini, hayal ettiklerini, tasarladıklarını, yaşadıklarını... kağıda aktarması olarak tanımlamıştır. Literatürde farklı tanımları bulunan yazma becerisi, temelinde ses bulunan bir anlatma becerisidir. Ses ise okuma ile kazanılan ve doğru bir biçimde kazanıldığında anlamlı bütünler oluşturma yolundaki ilk adımdır. Ses farkındalığı ise çocuğun okuma becerisine direkt olarak etkisi olan bir durumdur. Bu aslında karşılıklı olarak birbirini destekleyen bir durumdur (Bayraktar, 2014:10). Ses eğitimi iyi alan bir çocuk daha okula başlamadan okuma konusunda mesafe alabilirken bu durum yazma becerisini de hızlandıran bir etken olmaktadır. Yani öğrencinin okuması ve yazması ses üstünden yürütülen bir süreç olarak anlam kazanmaktadır. Okuma noktasında sıkıntısı olan ve sesleri doğru telaffuz edemeyen öğrencilerin doğru yazması da beklenemez. Doğru yazamayan öğrencilerin ise anlatımlarında bir eksiklik olmaktadır.

Öğrenciler birinci sınıfta hatta ikinci sınıfta yazı yazma sırasında ilk başlarda mırıltılı bir şekilde okuma yapmaktadırlar. Öğrenci yazdığı her harfi seslendirerek bir çeşit sesli okuma yapar ve zamanla okuma-yazmada işleklik kazandıkça bu alışkanlığını terk eder. Ancak yazma sırasında sessiz okuma alışkanlığı farkında olmadan devam etmektedir.

Okuma konusunda iyi bir seviye alan öğrencilerin ise yazma konusunda da daha iyi oldukları bilinmektedir. Hatta iyi okuma ve iyi yazma arasında bir bağ bulunmaktadır. Nitelikli olarak okuma becerisi kazanan bireylerin sadece okul yılları için değil tüm hayatları boyunca yazı tekniğini daha iyi kullanması dikkat çekmektedir. İlkokul ve ortaokul yıllarında öğrencilere verilen eğitimin temelinde yer alan beceriler arasında bulunan okuma ve yazma, dinleme ve konuşma ile desteklenmektedir (Sezer, 2006:92).

2.7.2. Okuma ve Konuşma Becerisi Arasındaki İlişki

Anlatma becerileri arasında yer alan konuşma ile okuma arasında doğrusal anlamda bir bağ vardır. Çünkü sessiz okuma, bir çeşit içten konuşmadır ve öğrenciyi veya bireyi konuşma faaliyetine hazırlayan bir egzersiz gibi de değerlendirilebilmektedir. Diğer taraftan ise sesli okuma bir metne bağlı kalınsa da çocuğun konuşma becerisini geliştiren hatta onu oluşturan bir uygulamadır.

Bazı ifadelerde sesli okuma konuşma öğelerine atıf yapılarak tanımlanmaktadır. Buna göre sesli okuma faaliyeti seslerin veya harflerin gözle görülüp zihinle kavranmasının devamında konuşma organlarıyla yapılan bir söylemedir (Çelik, 2006:21). Bu noktadan hareketle okuma ile konuşma ortak organları kullanmaktadır. Ağız, dil, yutak, diyafram hem okuma sırasında hem de konuşma sırasında devreye girmektedir. Bu sebeple iyi okuma eğitimlerinde ses ve nefes kontrolleri ile diyafram eğitimi verilmektedir. Aynı organlar ile birbirine çok yakın olan ve temelinde sesin yer aldığı bir etkinlik olarak okuma ve konuşma arasında organik bir bağ bulunmaktadır (Akyol, Baştuğ ve Keskin, 2011:169).

Konuşma, kendi içinde doğru yapılması için birtakım kuralları da barındırmaktadır. Doğan'a (2009 : 193) göre yazıda olan dilbilgisi ve imla kuralları konuşma becerisinde yerini telaffuz ve vurgulamaya bırakmaktadır. Çünkü doğru vurgu ve tonlama sessiz okuma sırasında olmasa da sesli okuma sırasında kazanılan bir davranış biçimidir. Eğer sessiz okumada bu konularda dikkat edilir ve sınıf içinde yapılan sesli okuma etkinliklerinde de öğretmen tarafından üstünde durulup, hatalar düzeltilirse okuma becerisi öğrencilere doğru kazandırılmış olunacaktır.

Doğru kazandırılan bir okuma becerisi ise doğru ve telaffuz kurallarına uyan bir konuşma becerisini kazandırır. Bunun için öğretmen sınıf içinde fıkra okuma, hikâye okuma gibi etkinlikler yapmalıdır. Bir sonraki aşamada ise bu fıkra ve hikâyeler okunduktan sonra öğrencilere anlatılmalıdır. Okuma kabiliyeti ile konuşma arasında çok yakın bir bağ vardır. Zira konuşma da okuma gibi doğuştan gelen bir kabiliyet değildir ve sonradan kazanılır. Düzgün konuşmak için iyi bir eğitim almak gerekmektedir. Bu iyi eğitimin ise birinci basamağını iyi ve düzgün okuma oluşturmaktadır. Sadece okuma yazma öğrenme çağı için geçerli olmayan bu durum bir ömür boyu devam etmektedir ve bireyler okuma kültürüyle birlikte konuşma becerilerini de geliştirmektedirler (Sever, 1998:57).

2.7.3. Okuma ve Dinleme Becerisi Arasındaki İlişki

Anlama becerisinin ilk ve en önemli adımlarından olan dinleme daha anne karnında başlayan bir yetidir. Zaman içinde çocuğun gelişim evrelerinde de dinleme en temel bilgiye ulaşma ve öğrenme metodu olmaktadır. Çocuğun ana dil eğitiminin temelinde de yer alan dinleme farkında olarak ve farkında olmadan yapılabilen bir anlama yöntemidir. Bu nedenle dinleme çocuğun yaşamında çok önemli bir etkinlik olarak yer almaktadır.

Eğitim ortamlarında öğrencilere dinleme becerisi kazandırılmaya çalışılmakta, dinlemenin nasıl olması gerektiği ve nasıl geliştirilebileceği ile ilgili etkinlikler yapılmaktadır (Anderson, 1960). İlköğretim yılları boyunca çocuklara çeşitli dinleme etkinlikleri uygulamak ve onlara nasıl dinleme yapacağını öğretmek, onların ilerleyen yıllarda, yetişkinlik dönemlerinde, daha iyi dinleyiciler olmalarına katkı sağlayacaktır (Funk ve Funk, 1989).

Bir tanıma göre, dinleme konuşma veya okuma vasıtasıyla iletilen bir mesajın algılandıktan sonra kavranması olayıdır (Koç ve Müftüoğlu, 1998:55). Bu durumda iyi ve etkin bir dinleme için mutlaka bir algılama süreci gerekmektedir. Öğrencilerin sınıf içinde etkin bir şekilde ders dinlemelerinde de aynı durum ile karşılaşmaktadır. Okuduğunu iyi anlayan öğrenciler dersi dinlemeye karşı daha istekli iken okuduğunu anlamayan öğrencilerin ise algı seviyelerinin çok çabuk düştüğü ve derse karşı isteksiz oldukları bilinmektedir. Okuma konusunda mesafe almakta zorlanan veya akıcı bir şekilde okuyamayan öğrenciler bir süre sonra okunan ve sınıf ortamında konuşulan konularda ilgisiz davranmaya başlamaktadırlar. Bu noktada ise farklı bir yöntem olarak sesli okuma devreye girmektedir. Sadece ilkokulda değil ortaokul ve lisede de uygulanan bir öğrenme yöntemi olarak sınıf içi sesli okuma etkinliği yaptırılmakta ve öğrencilerin okunan yazıyı veya metni takip etmeleri istenmektedir (Koç ve Müftüoğlu, 1998:60). Bu yöntem iki açıdan da değerlendirmeye açık bir uygulamadır. Okuyan öğrencinin akıcı ve güzel bir ses tonu ile okumayı sürdürmesi dinleyicileri motive etmekte ve dinlenenlerin anlamasını kolaylaştırmaktadır. Ancak telaffuz olarak kötü bir okuma meydana gelirse veya akıcı olmayan bir okuma ile karşılaşılırsa dinleyicilerin motivasyonları çok daha çabuk bozulacaktır.

Farklı bir bakış açısı olarak ise okuma ve dinleme arasında büyük bir yakınlık bulunmaktadır. Bu görüşün temelinde ise ortak anlama süreci denen ve okumanın, yazmanın ve dinlemenin ortak bir süreç olduğunu savunan bir fikir vardır. Buna göre okuma da yazma da dinleme de sesi kullanmaktadır. Ancak her biri farklı formlarda ses durumuyla karşılaşmaktadır. Ancak sonuç olarak okuma sesi içten veya sesli bir şekilde dile getirmek iken yazma da sesi işaretler ile yazıya geçirmektir. Dinleme ise karşı taraftan ses yoluyla aktarılan bir unsurun işitme ile algılanıp anlamlandırılması sürecidir (Bulut, 2013:46).

BÖLÜM III

İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

3.1. İlgili Araştırmalar

Alan yazında akıcı okuma, sesli okuma, prozodik okuma ve okuma güçlüğüyle ilgili yurtiçi ve yurtdışı yapılan çeşitli çalışmalar bulunmaktadır. Bu alanda yapılan çalışmalar incelendiğinde geçmişten günümüze kadar birçok yöntemin kullanıldığı görülmektedir. İncelenen çalışmalarda akıcı okuma becerilerinin (doğru, hızlı, prozodik okuma) geliştirilmesine yönelik çalışmalarında yapıldığı anlaşılmaktadır.

3.1.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Çaycı ve Demir (2006) okuma güçlüğü yaşayan iki öğrenciyle uygulamalı bir çalışma yürütmüşlerdir. Bu çalışma toplamda on bir hafta sürmüştür. On bir haftanın içinde öğrencilerin belirlenmesi, ön testlerin yapılması, yedi haftanın ilgili öğretime ayrılması, bir haftada son testin uygulaması süreci vardır. Öğrencilerin anlama problemlerinin giderilmesinde ELVES yöntemini kullanmışlardır. Çalışmada başlangıçta öğrencilerin okuma becerileri endişe düzeyindeyken, uygulamalar sonucunda bağımsız düzeye ulaşmıştır. Çalışmaya katılan bir diğer öğrencinin okuma problemleri olan bırakmalar, atlamalar, kelimedden hece ya da harf çıkarmalarla, eklemelerinin giderilerek, endişe düzeyinden öğretim düzeyine çıktığı görülmüştür.

Dağ (2010) tarafından yapılan bir çalışmada, öğrencilerin okumada yaşadığı güçlükler ve okuma hatalarının, öğrencilerin akıcı okuma becerilerini olumsuz etkilediği belirtilmiş, okuma güçlüklerini gidermek ve kelime tanıma becerilerini geliştirmek amacıyla 3P (-Pause, Prompt, Prise-; Duraksama, Yönelme, Övme) yönteminin ve boşluk tamamlama tekniğinin etkisi incelenmiştir. Okuma hataları olarak noktalama işaretleri, tonlamalar ve vurgular, sıklıkla kendi kendini düzeltmesi, tekrar, atlama, ekleme, yanlış okuma ve sesini cümlelerin anlamına göre ayarlayamaması ele alınmıştır. Çalışma sonucunda öğrenciyle 39 saatlik bire bir uygulamalar yapılmış ve öğrencinin okuma hatalarının anlamlı ölçüde azaldığı, kelimeleri doğru tanımasında ve okuduğunu anlama becerisinde uygulanan yöntemin etkili olduğu, öğrencinin akıcı okuma düzeyinin gelişme gösterdiği görülmüştür.

Sidekli (2010) beşinci sınıfa devam eden sekiz öğrenciyle (3 kız ve 5 erkek) yürüttüğü çalışmada, yapılandırıcı yaklaşım etkinlikleriyle öğrencilerin okuma ve anlama becerilerinin nasıl geliştirilebileceğini ortaya koymayı amaçlamıştır. Çalışmada (başlangıçta, ortada ve sonda) toplam 4 test uygulamıştır. Araştırmanın sonucunda, öğrencilere uygulanan yapılandırıcı okuma ve anlama etkinliklerinin, sesli okuma ve okuduğunu anlama güçlüğü olan öğrencilerin bu güçlüklerinin iyileşmesinde, okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin gelişmesinde etkili olduğu anlaşılmıştır.

Yüksel (2010) ilköğretim beşinci sınıfa devam eden ve okuma güçlüğü yaşayan bir öğrenci ile yaptığı eylem araştırmasında "Kelime Kutusu Stratejisi" ve "Paragrafın Önceden Dinlenmesi" stratejilerini kullanmıştır. 33 saat süren araştırma sonucunda öğrencinin okuma ve anlama düzeyinin endişe düzeyinden öğretim düzeyine çıktığı gözlenmiştir.

Ateş ve Yıldız (2011) ilköğretim üçüncü sınıf öğrencilerinin sesli okuma akıcılıklarını, akıcı okumanın boyutları olan doğru okuma, okuma hızı ve okumadaki prozodik özellikler yönünden karşılaştırarak ele almışlardır. Çalışmaya katılan öğrencilerin 49 tanesi okumayı ses temelli cümle yöntemiyle (tüme varım), 50 tanesi çözümleme yöntemiyle (tümünden gelim) öğrenmişlerdir. Çalışmada her iki gruba da üçüncü sınıf düzeyinde aynı metin okutularak okumaları kaydedilmiş ve istatistiksel işlemler yapılmıştır. Sonuç olarak okumayı farklı yöntemlerle öğrenen öğrencilerin akıcı okumalarında pozitif yönde farklılaşmanın olmadığına ulaşılmıştır.

Keskin, Baştuğ ve Akyol (2011) tarafından ilköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin sesli okuma ve konuşma prozodileri arasındaki ilişkinin incelendiğı bir çalışmada dördüncü sınıfa devam eden 50 öğrencinin konuşmalarında prozodik yönden daha iyi olan öğrencilerin sesli okuma prozodilerinin de daha güçlü olduğı ortaya çıkmıştır.

Keskin (2012) eşli okumanın, koro okumanın ve akıcı okumanın, ilköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin akıcı okuma becerileri üzerindeki etkileri incelenmiş ve eşli okuma yönteminin öğrencilerin okuma hızı ve doğru okuma becerilerinde; koro okuma yönteminin okuma hızı, doğru okuma ve prozodi becerilerinde; yapılandırılmış okuma yönteminin de okuma hızı, doğru okuma ve prozodi becerilerinde etkili olduğı anlaşılmıştır.

Duran ve Sezgin'in (2012) yaptığı çalışmada, rehberli okuma yöntemiyle öğrencilerin kelime tanıma, anlama ve sesli okuma becerilerinde fark edilir derecede ilerleme olduğunu tespit etmişlerdir. Uygulamalarda 1-4 sınıf düzeylerinde toplam 20 adet hikâye metni kullanılmış ve uygulama üç ay devam etmiştir. Öğrencilerin okuma durumunun dördüncü sınıf seviyesinde endişe düzeyinden, öğretim düzeyine çıktığı araştırmacılar tarafından ifade edilmiştir.

Baştuğ (2012), ilkokul öğrencilerinin akıcı okuma becerileri ile okuduğunu anlama ve yazma becerileri arasındaki ilişkiyi incelediğı çalışmasında, her sınıf düzeyinden 18 olmak üzere toplam 72 öğrenciyle bu çalışmayı yapmıştır. Araştırma sonucunda ilköğretim birinci kademe öğrencilerinin akıcı okuma becerileri (doğru okuma, okuma hızı ve prozodi) ile okuduğunu anlama ve yazma becerilerine ait başarılarında düşüşün olduğı, akıcı okuma becerileri (doğru okuma, okuma hızı ve prozodi), anlama ve yazma becerileri arasında ise anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

Baştuğ ve Kaman (2013) farklı okuma seviyelerindeki öğrencilerin, düzeylerine göre akıcı okuma ve anlama becerilerinin geliştirilmesinde "Nörolojik Etki" yönteminin etkisini incelediğı çalışmasında ise öğrencilerin akıcı okuma ve anlama becerileri ölçülerek her düzeyde üç öğrenci belirlenmiştir ve bu öğrencilerle toplam 30 uygulama yapılmıştır. Araştırma sonucunda nörolojik etki yöntemi öğrencilerin akıcı okuma (hız, doğru okuma ve prozodi) ve okuduğunu anlama başarılarına olumlu yönde etki ettiğı görülmüştür.

Uzunkol (2013) okuma güçlüğü çeken bir ilköğretim üçüncü sınıf öğrencisinin okuma sürecinde sergilediği hataların belirlenmesine ve bu hataların giderilmesine yönelik uygulamalar yapmıştır. Otuz iki saatlik bir çalışma sonucunda öğrencinin kelime tanıma düzeyinin %94, okuduğunu anlama düzeyinin %83'e yükseldiği ve öğrencinin okuma düzeyinin öğretim düzeyine çıktığı anlaşılmıştır.

Ulu ve Başaran (2013) video öz değerlendirme tekniğinin okuduğunu anlama ve akıcı okumayı geliştirmedeki katkısını incelemişler ve haftada üç gün olmak üzere 12 hafta boyunca uygulamalar yapılmıştır. Uygulamalar sonucunda, öğrencinin okuma düzeyinin endişe düzeyinden, öğretim düzeyine ulaştığı görülmüştür.

Başaran (2013), dördüncü sınıf öğrencilerinin, akıcı okuma becerileri ile okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamış ve öğrencilere hazırladığı metinlerle ilgili okuduğunu anlamamanın ölçülmesi için dört farklı test uygulanmıştır. Araştırma sonucunda akıcı okumanın, okuduğunu anlamamanın bir göstergesi olduğu, prozodinin diğer akıcı okuma becerilerine göre derinlemesine anlam kurmayı daha iyi yordadığı; doğru okuma becerisinin ise yüzeysel anlam kurmayı daha iyi yordadığı ve sesli okumada, okuma hızı ile anlama arasındaki ilişkinin çok zayıf olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Çayır (2014) akıcı okumayı geliştirme modellerinden hareketle tasarladığı "Akıcılığı Geliştirme Programı (AGP)" nı İlkokul ikinci sınıflarda 36 öğrenci ile eylem araştırması yürütmüştür. Yaptığı ön çalışmada öğrencilerin akıcı okuma ve okuduğunu anlama düzeylerinin sınıf seviyelerinin altında olduğunu belirlemiştir. Programı uygulama sürecinde dört test kullanmıştır. Akıcı okuma seviyelerini belirlemek için bilgilendirici, okuduğunu anlama seviyesini belirlemek için hikâye edici metinleri kullanmıştır. AGP sonucunda öğrencilerin akıcı okuma, prozodik okuma ve okuduğunu anlama becerilerinde belirgin ilerlemeler olmuştur.

Gülbüz' ün (2015) yaptığı çalışma, Altı Dakika Yönteminin ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin sesli okuma hatalarının giderilmesine, akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesine etkisini araştırmak amacıyla yapılmıştır. Araştırma eylem araştırması ile desenlenmiş olup, Konya'da bir devlet okulunda altı ilkokul dördüncü sınıf öğrencisi ile çalışılmıştır. Seçilen öğrenciler fiziksel ve zihinsel herhangi bir sorunu olmamasına rağmen okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerdir. Öğrencilere toplam 72 saat süren "Altı Dakika Yöntemi" kullanılarak öğretim yapılmıştır.

Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin sesli okuma hatalarında önemli oranda azalma olduğu ve tüm öğrencilerin ilerleme kaydettikleri belirlenmiştir. Altı Dakika Yönteminin öğrencilerin sesli okuma hatalarının sıklığını azalttığı, akıcı okuma becerilerini geliştirdiği ve anlama becerilerine de katkı yaptığı sonucuna ulaşılmıştır.

Bilge (2015) bu araştırmada ortaokul (5, 6, 7 ve. 8. sınıflar) öğrencilerinin akıcı okuma becerilerine sahip olma düzeylerini tespit etmeyi amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Kars İli merkezinde yer alan ortaokullar oluşturmaktadır. Çalışmada kolay örnekleme ve tesadüfi örnekleme yöntemleri ile seçilen iki okulda okuyan 157 öğrenci yer almaktadır. Araştırmada demografik bilgiler için "Öğrenci Tanıma Formu" kullanılmıştır. Verilerin analizinde Bağımsız T-testi, Kruskal WALLIS H testi, Mann Whitney U testi, Basit Korelasyon, Ki-Kare testi kullanılmıştır. Bu analizler SPSS 20.0 programı kullanılarak yapılmıştır. Araştırma sonucunda ortaokul düzeyinde olup okuma bilmeyen öğrenciler ve %100 doğru okuyan öğrenciler tespit edilmiştir.

Demirtaş (2016) bu çalışmada okuma güçlüğü yaşayan ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin akademik başarılarının ve okul davranışlarının incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma 5 öğrenci ile yürütülmüştür. Araştırma nitel araştırma geleneği içinde yer alan durum deseninde gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda okuma güçlüğü yaşayan çocukların akademik başarılarının da düşük olduğu tespit edilmiştir.

3.2.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Rasinski, Padak, Linek ve Sturtevant (1994) geliştirdikleri "Akıcılığı Geliştirme Dersi"ni ikinci sınıflar üzerinde uygulamışlardır. Akıcılığı geliştirme dersi 10-15 dakika arasında ve 50-150 kelimelik metinlerle uygulanabilen, tekrarlara yer verilen bir çalışmadır. Ön test - son test kontrol gruplu model olarak yapılan bu çalışmada uygulama 6 ay sürmüştür. Uygulamada deney grubu 2. Sınıf öğrencilerinin okuma hızında ilerleme görülmüştür.

Mefferd ve Pettegrew (1997)'in birlikte yaptıkları çalışma, 4 ve 5. sınıf öğrencilerine uygulanmış ve 5 ay kadar sürmüştür. Zenginleştirilmiş metinlerin kullanıldığı ve öğretmenin model okuyucu olarak görev aldığı çalışma sonunda öğrencilerin kelimeleri doğru seslendirme, anlama ve akıcı okuma becerilerinde gelişmelerin olduğu anlaşılmıştır.

Bryant, Sharon, Thompson, Ugel, Allison ve Hougen (2000) 60 tane altıncı sınıf öğrencileriyle yaptığı, tekrarlı okuma, işbirlikli stratejik okuma ve kelime tanıma etkinliğinde, 14 öğrenci okuma güçlüğüne, 17 öğrenci düşük okuma başarısına ve 29 öğrenci ise orta düzeyde okuma başarısına sahiptir. 4 ay süren çalışma sonunda, gruplarda sesli akıcı okuma ve doğru okuma becerilerinin geliştiği gözlenirken düşük okuma başarısına sahip öğrencilerin bazılarında hiç ilerlemenin olmadığı anlaşılmıştır.

Compton, Appleton ve Hosp (2004) sözcükleri sesli ve doğru okuyabilen 248 öğrenci üzerinde yaptıkları çalışmada, metinlerde çok kullanılan kelimelerin bulunmasının kelimeyi doğru okuma ile okuyucunun o kelime ile karşılaşma sıklığı arasında bir ilişki olduğunu ortaya koymuşlardır.

Whalley ve Hansen (2006) okuma becerisi ve prozodi arasındaki ilişkiyi araştırmışlardır. 81 dördüncü sınıf öğrencisiyle yapılan çalışmada prozodik becerileri iyi olan öğrencilerin daha iyi okuma yeteneğine sahip oldukları görülmüştür. Morra ve Tracey (2006) farklı yöntemleri bir uygulama altında birleştirerek sesli okuma becerisi yeterince gelişmemiş bir öğrenciyle yaptıkları çalışma sonunda öğrencinin sesli okuma becerisinde gelişme olduğu gözlenmiştir.

Marr (2007) tarafından yapılan araştırmada ikinci sınıf düzeyinde, dakikada 44 kelimenin altında okuyan öğrencilerle çalışılmış, öğretmenin prozodik okumaya model olduğu araştırma sonucunda öğrencilerin sınıfta okuma etkinliklerine katılmada ve prozodik model olmada istekli oldukları belirlenmiştir.

Therrien ve Hughes (2008) öğrenme güçlüğü çeken 2-3. Sınıflardan seçilen 32 öğrenci üzerinde yaptıkları çalışmada, tekrarlı okuma ve soru üretme yöntemlerinin kullanmışlardır. Çıktılara bakıldığında, tekrarlı okuma yapanların soru üretme grubundaki öğrencilere göre okuduklarını daha iyi anlayabildikleri görülmüştür.

Reis, Eckert, McCoach, Jacobs ve Coyne (2008) akıcı okuma becerilerini geliştirmek için "zenginleştirilmiş okuma etkinlikleri" şeklinde yapılandırılmış bir modeli, ilköğretim 3,4 ve 5. sınıflar üzerinde toplam 13 öğrenciye uygulamışlardır. Araştırma sonuçları, deney grubundaki öğrencilerin kontrol grubundaki öğrencilere göre önemli ölçüde akıcı okuma becerisi kazandıkları gözlenmiştir.

Miller ve Schwanenflugel'in (2008) yaptığı bir çalışmada, prozodinin okuma becerisi üzerindeki etkisini incelenmiş ve bunun akıcı okuma gelişiminin önemli bir göstergesi olduğu ortaya konulmuş ve akıcı okuma becerisini kazanan öğrencilerin daha az duraksama yaptıkları görülmüştür.

Ellis (2009) tarafından yapılan bir çalışmada, Koro Okuma, Eşli Okuma, Eko Okuma ve Metin Performansı yöntemleri belli bir sıra dâhilinde (C-PEP) üçüncü sınıflar üzerinde, sınıf ortamında uygulanmıştır. Deney grubunda okuduğunu anlama üzerinde etkili sonuçlar verirken kontrol grubunda okuduğunu anlama puanları anlamlı bir farklılık göstermemiştir.

Schwanenflugel ve diğerlerinin (2009) 537 öğrenciye Akıcılık Temelli Okuma ve Sürekli Okuma yaklaşımlarıyla yapılan çalışma sonunda uzun dönemli yürütülen, karışık metin türleriyle sesli olarak yapılan okuma çalışmalarının, akıcı okuma ve anlama becerileri üzerinde daha iyi sonuçlar verdiği gözlenmiştir.

Kim, Wagner ve Foster' in (2011) yaptığı çalışmada 316 birinci sınıf öğrencisinden yapısal eşitlik modellemesine dayalı veri toplanmış ve sesli akıcı okuma, sessiz akıcı okuma ve okuduğunu anlama arasındaki ilişki incelenmiştir. Dinlediğini anlama ile okuduğunu anlama akıcı okuma becerisine sahip öğrencilerde diğer öğrencilere göre daha güçlü ilişkinin olduğu gözlenmiştir.

Paige (2011) tarafından koro okumanın farklı bir uygulaması olan "Tam sınıf koro okuma" çalışması alt sosyo-ekonomik düzeyde ve Afrikan-Amerikan öğrencilerin çoğunlukta olduğu bir okulda sınıf öğretmeniyle uygulanmış ve çalışma sonunda öğrencilerin okuma motivasyonlarının arttığı ve okuma becerilerinde gelişmeler sağlandığı görülmüştür.

Bütün bu araştırmaların sonuçlarına bakıldığında "Akıcılık Odaklı Okuma Eğitimi" ile öğrencilerin uygulanacak program sayesinde okuma ve anlama becerilerinin geliştirilerek okuma problemlerini giderebileceği söylenebilir.

BÖLÜM IV

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları ve zaman çizelgesi yer almaktadır.

4.1. Araştırmanın Modeli

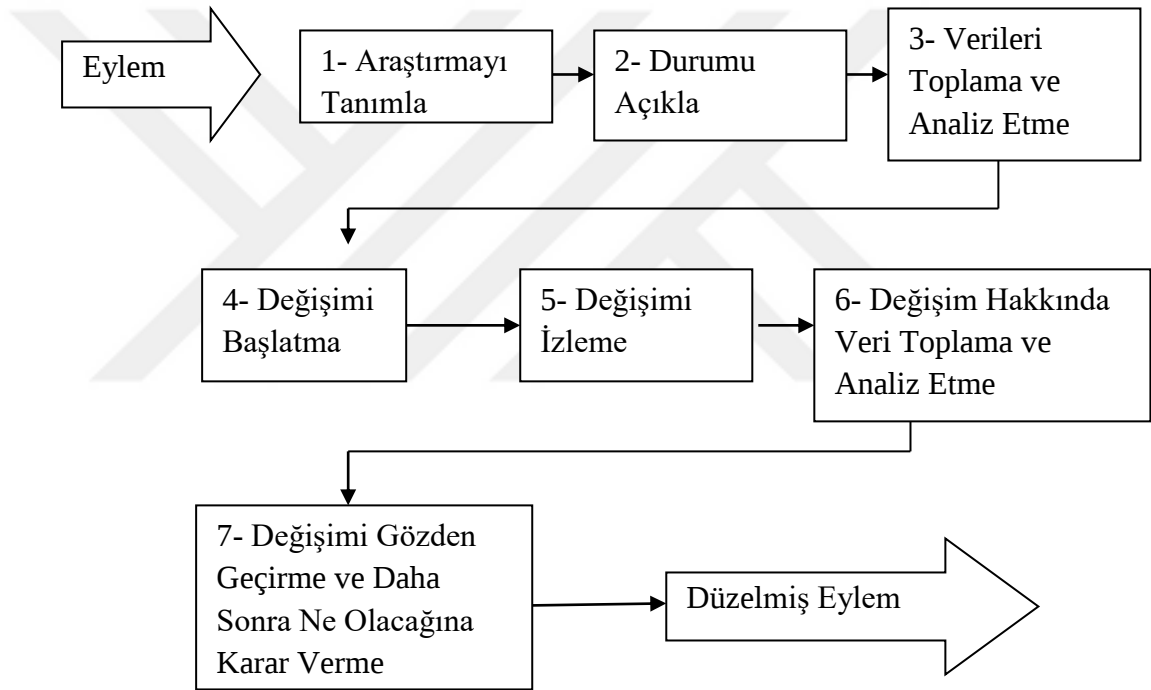
Bu araştırmada nitel araştırma yöntemi tercih edilmiştir. Bunun sebebi, araştırmanın konusu gereği sayısal verilerin yanında uygulama, gözlem ve beceri gelişiminin incelendiği bir sürecin izlenmiş olmasıdır. Nitel araştırma "gözlem, görüşme ve döküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik bir sürecin izlendiği araştırma"dır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Aynı zamanda bu araştırma, nitel araştırma desenlerinden eylem araştırması desenine göre kurgulanmıştır. Hensen'e (1996) göre eylem araştırması öğretimin kalitesini arttırmak amacıyla gerçek sınıf ve okullardaki var olan durumu ortaya koyabilme sürecidir. Johnson (2015) ise eylem araştırmasını kişinin öğretim yöntemiyle ilgili planlı ve sistematik bir araştırma süreci olarak tanımlamıştır. Bir başka tanıma göre "Eylem araştırması; kişilerin kendi mesleki eylemleri hakkında araştırma yapmaları ve değişim için eyleme geçmeleri temelinde gerçekleşen sistematik bir müdahale süreci" (Costello, 2007; Akt. Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2016: 265) olarak ifade edilmektedir.

Bu tanımlar çerçevesinde eylem araştırmasının kuramsal bilgi üretmekten öte bir soruna çözüm bulma ve sorunu ortadan kaldırmak amacıyla yapılan bir araştırma türü olduğu, okullardaki uygulamalarda karşılaşılan problemlere çözümler üretebildiği ifade edilebilir.

Eylem araştırması aynı zamanda araştırmacıların hem öğretmen kimliğini hem de araştırmacı kimliğini koruyan bir desendir. Eylem araştırmasının bazı özellikleri şunlardır: (Büyüköztürk ve diğ., 2016: 268) :

- Eylem araştırması bir problemin farkına varılarak ortaya konulması ile başlamaktadır. Bu araştırma sorun ile ilgili durumun olumlu yönde ortadan kalkmasını amaçlamaktadır.
- Soruna getirilecek çözümler durumla ilgili genel kabul gören evrensel değerlere uygun olmalıdır.
- Eylem araştırmasında sorunu çözebilecek akılcı yöntemler bulunmalıdır.
- Eylem araştırması uygulanan eylem kararları ve sonuçları arasında sürekli bir ilişki kurma sürecidir.

Eylem araştırmasının özellikleri dikkate alınarak bu araştırmada izlenen yol, Şekil 1' deki gibidir :



(Kaynak: Bassey, 1998; Akt. Köklü, 2001: 40)

Şekil 1: Eylem araştırması sürecinde izlenen yol

Şekil 1'deki gibi eylem araştırması öncelikle sorun olan durumun belirlenmesi tanımlanması ve açıklanması ile başlamıştır. Daha sonra öncelikle var olan durumla ilgili veriler toplanarak analiz edilmiştir. Bu durumu ortadan kaldırmak veya olumlu ilerleme kaydetmek için "Akıcılık Odaklı Okuma Eğitimi" programının uygulanmasına karar verilmiştir. Çözüm yolu ışığında eylem planı hazırlanmış ve uygulanmıştır.

Uygulama öncesinde, uygulama sırasında ve sonrasında prozodik okuma, akıcı ve anlamayı ölçmeye yönelik araçlar kullanılarak veriler toplanmıştır. Toplanan veriler her aşamada, gözden geçirilip incelenerek yorumlanmıştır. Bunun sonucunda eylem planının amacına ulaşip ulaşmadığı belirlenmiştir. Eğer amacına ulaşmamışsa tekrar ilk basamağa geri dönülerek süreç tekrarlanmıştır.

4.2. Araştırma Süreci

Araştırmanın hazırlık süreci şu şekilde gerçekleşmiştir:

4.2.1. Uygulama Programının Belirlenmesi

Öğrencilerin akıcı okuma ve okuduğunu anlamada yaşadıkları güçlüklerle ilgili birçok araştırma bulunmaktadır (Sidekli, 2010; Ateş ve Yıldız, 2011; Duran ve Sezgin, 2012; Baştuğ ve Kaman, 2013; Kuruyer, 2014; Akyol, 2014; Çayır, 2014; Çetinkaya, Yıldırım ve Ateş, 2017). Bu araştırmanın odak noktası akıcı okuma ve anlama zorluğu yaşayan öğrencilerin bu problemlerini ortadan kaldırmaya yönelik bir çalışma programı uygulamaktır. Araştırmada Akıcılık Odaklı Okuma Eğitimi-AOOE (*Fluency Oriented Reading Instruction-FORI*) programı kullanılmıştır. Bu program, Amerika'da Kuhn, Schwanenflugel, Morris, Morrow, Bradley, Meisinger, Woo ve Stahl (2006) tarafından ilkökul ikinci sınıf öğrencilerine uygulanmış ve öğrencilerin okuma becerilerinin geliştiği anlaşılmıştır. İlkokul ikinci sınıf akıcı okumaya geçiş basamağı kabul edilmekte ve bu aşamada yapılacak müdahalenin sorunu ortadan kaldıracığı veya iyileştireceği (Stahl ve Heubach, 2005; Kuhn, Schwanenflugel, Morris, Morrow, Bradley, Meisinger, Woo ve Stahl, 2006) belirtilmektedir. Yapılan bu araştırmada, ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin sınıf düzeyi ve okuma gelişimi bakımından akıcı okumada geride olmaları sebebiyle *Akıcılık Odaklı Okuma Eğitimi-AOOE* programı kullanılmıştır. "Akıcılık Odaklı Okuma Eğitimi" verilen dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma becerilerinin geliştirilmesini ve bu sayede bir üst kademeye geçmeden okuma problemlerinin ortadan kaldırılmasını amaç edinilmiştir.

Bu noktadan hareket edilerek öncelikle *Akıcılık Odaklı Okuma Eğitimi-AOOE* (FORI) programını Türkiye'de uygulamak için araştırmacılardan (Kuhn, Schwanenflugel, Morris, Morrow, Bradley, Meisinger, Woo ve Stahl, 2006) gerekli izinler alınmıştır. Ardından iki dil uzmanı ayrı ayrı programı Türkçe'ye çevirmiş, Türkçe öğretimi uzmanı iki araştırmacı tarafından bu çeviriler kontrol edilmiş, incelenmiş ve tek bir form halinde düzenlenmiştir. Dil uzmanı İngilizce ve Türkçe formları dil uyumu açısından yeniden düzenlemiştir. Bu işlemten sonra programda kullanılacak olan metinlerin belirlenmesi aşamasına geçilmiştir. Programda dönüşümlü olarak bir hafta hikâye edici metin bir hafta şiir türünde metin kullanılmasına karar verilmiştir. Bunun için 8 adet hikâye edici metin belirlenmiştir. Kullanılacak metinler 5 uzman görüşüne sunulmuş öğrenciler için uygun olup olmadığının belirtilmesi ve her metne 1' den 10' a kadar puan verilmesi istenmiştir. Verilen puanlar neticesinde her metnin aldığı ortalama puanlar belirlenmiş, programda kullanılacak olan en yüksek puanı alan 4 hikâye edici metne karar verilmiştir (Ek-3). Programda hikâye edici metinlerin kullanılmasının sebebi; yapılan birçok araştırmanın akıcı okumada zorlanan öğrencilerin hikâye edici metinleri okumayı daha çok sevdiğini, okumada ve anlamada daha az zorlandıklarını göstermesidir.

Yine okuma eğitiminde kullanılacak olan şiirler için 12 adet şiir belirlenmiştir. Bu şiirlerde 7 uzman görüşüne sunulmuş ve puanlanması istenmiştir. Bu görüşler ışığında en yüksek puanı alan 4 şiir belirlenmiş ve programa uygun görülmüştür (Ek-4). Ayrıca programda evde okuma konusunda kullanılacak olan hikâye kitapları örnekleri gerek araştırmacı gerekse bir uzman tarafından incelenerek, öğrenci seviyesine uygun olduğu düşünülen Çalışkan Çocuk Yayınevi Orman Masalları Hikâye dizisi (2016) ve Timaş Çocuk Yayınevi Erdemler Serisi hikâye dizisine karar verilmiştir. Programın bir ders saati süreci öğrencilerin akıcı okumada zorlanmaları ve sıkılmamaları açısından 30 dakika olarak belirlenmiştir. Belirlenen hikâye edici metinler ve şiirler ışığında "Akıcılık Odaklı Okuma Eğitimi" programına son hali verilmiş olup, örnek çalışma planı aşağıdaki tabloda verilmiştir:

Tablo 2: *Akıcılık Odaklı Okuma Eğitimi-AOOE/ Haftalık Çalışma Programı Örneği*

Pazartesi (30+30 dk.)	Salı (30 dk.)	Çarşamba (30 dk .)	Perşembe (30 dk .)	Cuma (30 dk .)
Prozodik Modelleme ve metinle ilgili tartışma Etkinlik : Hikâye haritası çalışması Evde Okuma Etkinliği (Hikaye Edici Metin)	Yankılayıcı okuma Evde Okuma Etkinliği	Koro Okuma Ek Etkinlik: Konu-Ana fikir Çalışması Evde Okuma Etkinliği	Eşli Okuma Ek Etkinlik : Koro yada yankılayıcı okuma Evde Okuma Etkinliği	Genişletici etkinlikler(Eşli, koro veya yankılayıcı okuma) Etkinlik: Diğer haftanın metnine ön hazırlık- Metin İçeriğini tahmin etme Evde Okuma Etkinliği
Prozodik Modelleme ve metinle ilgili tartışma Etkinlik : Şiir inceliyorum Evde Okuma Etkinliği (Şiir türünde metin)	Tüm sınıf yankılayıcı okuma çalışması Evde Okuma Etkinliği	Tüm sınıf koro okuma çalışması Ek Etkinlik: Konu-Ana fikir Çalışması Evde Okuma Etkinliği	Seçilen bir arkadaşla eşli okuma çalışması Ek Etkinlik : Koro yada yankılayıcı okuma Evde Okuma Etkinliği	Genişletici etkinlikler(Eşli, koro veya yankılayıcı okuma) Etkinlik: Diğer haftanın metnine ön hazırlık- Metin İçeriğini tahmin etme Evde Okuma Etkinliği

4.2.2. MEB ve Veli İzni

Programın ve uygulanacağı okulun belirlenmesinin ardından Kırıkkale İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne araştırma izni için başvurulmuş, 14/04/2017 tarihinde izin alınmıştır (Ek-1). Uygulamaya katılacak öğrencilerin aileleri ile görüşülmüş, araştırma ile ilgili bilgi verilmiştir. Velilere "Veli İzin Formu" gönderilmiş, ailelerden de gereken izin alınmıştır (Ek-5).

4.2.3. Araştırmanın Yeri ve Zamanı

Araştırmada kullanılacak programın belirlenmesinin ardından, uygulamanın yapılacağı okul belirlenmiştir. Bilgilere kolay ulaşabilmek, daha ayrıntılı bilgi toplayabilmek, zaman açısından tasarruf sağlayabilmek adına uygulamanın araştırmacının kendi çalıştığı okulda yapılmasının daha doğru olacağına karar verilmiştir. Araştırma için izin 14/04/2017 tarihinde alınmış, hazırlıkların ardından programın uygulamasına 17/04/2017 tarihinde başlanmıştır.

4.2.4. Eylem Planının Geliştirilmesi

Program uygulanmaya başladıktan sonra haftalık olarak veriler toplanmış, oluşan problemler analiz edilmiştir. Problemlerin çözümüne uygun olarak eylem planları geliştirilmiş ve kararlar uygulanmıştır.

4.3. Çalışma Grubu

4.3.1. Çalışma Grubunun Belirlenmesi

Bu araştırmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden "Ölçüt Örnekleme" yöntemi kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme yönteminin bir durumla ilgili derinlemesine bilgi edinmeye olanak verdiği bilinmektedir. Ölçüt örnekleme yöntemi ise, örneklemin problemle ilgili olarak belirlenen niteliklere sahip kişiler, olaylar, nesneler ya da durumlardan oluşturulmasıdır (Büyüköztürk ve diğerleri, 2016). Çalışma grubu belirlenirken aranan nitelikler şunlardır:

- İlkokul dördüncü sınıf öğrencisi olması,
- Zihinsel ve fiziksel bir sağlık sorununun olmaması,
- Akıcı okumada sorun yaşamaması,
- Sesli okumada hatalarının olması,
- Okuduğunu anlamada sorun yaşamaması şeklinde belirlenmiştir.

Çalışmaya katılacak öğrencileri belirlemek amacıyla, Kırıkkale ili, Keskin ilçesinde bir devlet ilkokulu seçilmiştir. Araştırmacı bu okulda öğretmen olarak görev almaktadır. Böylece araştırmacı çalışılacak öğrenci grubuyla ve çalışmayla ilgili oluşabilecek aksaklıkları, problemleri yakından takip edip çözüm bulabilmiştir. Çalışmanın yapılacağı okulun 67'si taşınalı eğitim alan, toplam 98 öğrencisi bulunmaktadır. Öğrenciler genel olarak eğitim seviyesi ve sosyoekonomik düzeyi düşük ailelerin çocuklarıdır. Uygulamanın dördüncü sınıf öğrencileri ile yapılmasına karar verilmiştir. Bunun sebebi zihinsel ya da fiziksel herhangi bir özrü olmamasına rağmen dördüncü sınıfa gelip halen akıcı okuma ve okuduğunu anlama zorluğu yaşayan öğrencilerin problemlerine çözüm yolu üretebilmektir. Öğrencileri seçmek için, dördüncü sınıfta okuyan 36 öğrenciye akıcı okuma düzeylerini ve okuma hızlarını belirlemek amacıyla ön test olarak "Bana Bir Rüya Ver" adlı metin uygulanmış ve öğrencilerin okumaları kamera kaydına alınmıştır. Ayrıca okuduğunu anlama seviyelerini belirlemek amacıyla da "Küçük Limon Ağacı" adlı metin ön test olarak uygulanmıştır. Öğrencilerin bu testlerden aldıkları puanlar "*Yanlış Analiz Envanteri*" ne göre değerlendirilmiş, dakikada okudukları kelime sayıları ve prozodik okuma ölçeğinden elde edilen puanlar, sınıf öğretmenleriyle yapılan görüşmeler göz önüne alınarak, en düşük puanı alan 5 öğrenci belirlenmiştir. Bu öğrencilerden biri 4/A, üçü 4/B, bir diğeri ise 4/C sınıfındadır. Öğrencilere etik kurallar gereği araştırma sürecinde kod isimler verilmiştir. 2 öğrenci kız (ikiz), 3'ü erkektir. Araştırmaya katılan öğrencilerden İlknur adlı öğrenci akıcı okuma ve okuduğunu anlamada öğretim düzeyinde, İnci endişe düzeyinde puan almıştır. Erkeklerden Önsal akıcı okuma ve okuduğunu anlamada öğretim düzeyinde bulunmaktadır. Yağız ve Serkan kod adlı öğrenciler akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerinden her ikisinden de endişe düzeyinde puan almıştır.

4.3.2. Çalışma Grubu ve Katılımcıların Özellikleri

Önsal: Zihinsel ya da fiziksel herhangi bir sorunu bulunmamaktadır. Yaklaşık 6.5 yaşında ilkokula başlamıştır. İlkokula başlamadan okul öncesi eğitim almıştır. Annesi okul öncesi öğretmeni, babası zabıt kâtibidir. Önsal'ın kendisinden küçük bir kardeşi bulunmaktadır. Okulun bulunduğu çevreyi göre sosyoekonomik düzeyi yüksek bir ailenin ilk çocuğudur.

Evde kendisine ait bir çalışma odası bulunmaktadır. Servis ile okula gidip gelmektedir. Sınıf öğretmeni Önsal'ın çok sosyal, algılarının açık, duyarlı, okumayı ve okulu seven bir öğrenci olduğunu, genel olarak derslerinde başarılı olduğunu ancak okumada yaptığı hataları bir türlü gideremediklerini ifade etmiştir. Eğitimli bir ailede yetişmesine rağmen annesi Önsal'ın okurken yaptığı hece ekleme, hece atlama, kelime atlama gibi hatalarını bir türlü düzeltemediklerini söylemiştir. Kitap okurken dikkatsiz, aceleci davrandığını belirtmiştir. Araştırmacının öğrenci ile yaptığı görüşmede Önsal' a yönelttiği "Sence okurken neden zorlanıyorsun?" sorusuna Önsal: "Hata yapana kadar güzel okuyorum. Ancak hata yapınca devamında heyecanlanıyorum yanlış yapacağım diye." şeklinde cevap vermiştir.

Yağız: Yağız, 6 yaşında ilkokula başlamıştır. Okul öncesi eğitim almamıştır. Okula ilçeye bağlı bir köyden taşınmalı öğrenci olarak gelmektedir. Kendisinden hariç bir kardeşi vardır. Annesi ilkokul mezunu bir ev hanımıdır, babası ise lise mezunu olup serbest meslekle uğraşmaktadır. Sosyoekonomik düzeyi düşük bir aileden gelmektedir. Evinde kendisine ait bir odası bulunmamaktadır. Sınıf öğretmeni Yağız'ın genelde tüm derslerde dikkatinin dağınık olduğunu, sık sık onu uyardığını, kitap okumayı ise sevmediğini belirtmiştir. Bu yüzden evde okuması için verdiği bir kitabı haftalar sonra bitirip getirdiğini söylemiştir. Yağız'ın babası da hemen hemen sınıf öğretmeniyle aynı sorunlardan bahsetmiş, Yağız'ın kitap okumaktan çok dışarıda oyun oynamayı sevdiğini ifade etmiştir. Araştırmacı Yağız ile yaptığı görüşmede ona "Neden kitap okumayı sevmiyorsun?" sorusunu sormuş, Yağız bu soruya "Çünkü okurken hep yanlış okuyorum, yanlış okuyunca da heyecanlanıyorum hep hata yapacağım sanıyorum" şeklinde cevap vermiştir.

İlknur: 6 yaşında ilkokula başlamıştır. Okul öncesi eğitim almamıştır. Okula ilçeye bağlı bir köyden taşınmalı olarak gelmektedir. Yapılan sağlık muayenesinde sol gözünde düşük derecede uzağı görememe sorunu olduğu belirlenmiş, ancak doktor tarafından gözlük kullanmasına gerek olmadığına karar verilmiştir. Annesi ilkokul mezunu ev hanımı, babası da ilkokul mezunu olup çiftçidir. Sosyoekonomik açıdan düşük gelirli bir ailenin çocuğudur. Evinde kendisine ait bir odası yoktur. Kendisinden hariç iki kardeşi daha vardır. Kardeşlerinden biri kendisinin tek yumurta ikizi olup, araştırmaya katılan İnci adlı öğrencidir. Birbirlerine fiziksel olarak çok benzemelerine rağmen, derslerindeki akademik başarılarında belirgin farklılıklar bulunmaktadır.

Sınıf öğretmeni İlkur'un derslerine önem verdiğini, derslere katılımının çok iyi düzeyde olduğunu belirtmiştir. Kitap okumayı sevmesine rağmen okumada halen onu istenilen seviyeye ulaştıramadığını ifade etmiştir. "Bu duruma öğrencinin yaşadığı ev ortamının, köydeki işlerinde ailesine yardım etmesinin etkisi olduğunu düşünüyorum." demiştir. Annesi de sınıf öğretmeni gibi İlkur'un derslere ilgisinin kardeşine göre daha iyi olduğunu, ancak evde fazla kitap okumadığını ifade etmiştir.

İnci: 6 yaşında ilkokula başlamıştır. Okul öncesi eğitim almamıştır. Okula ilçeye bağlı bir köyden taşınmalı olarak gelmektedir. Annesi ilkokul mezunu ev hanımı, babası da ilkokul mezunu olup çiftçidir. Sosyoekonomik açıdan düşük gelirli bir ailenin çocuğudur. Evinde kendisine ait bir odası yoktur. Kendisinden hariç iki kardeşi daha vardır. Kardeşlerinden biri kendisinin tek yumurta ikizi olup, araştırmaya katılan İlkur adlı öğrencidir. Sınıf öğretmeni İnci'nin okumayı sevmediğini, oyun oynamayı daha çok sevdiğini belirtmiştir. Bugüne kadar ona okumasını geliştirmesi için bir çok hikâye kitabı verdiğini, ancak onun ya kitabı geriye getirmediğini ya da haftalar sonra okuyup getirdiğini söylemiştir. Öğretmeni "İnci'nin derslerine olan bu ilgisizliğinde kardeşiyle kıyaslanmasının onda bir özgüven eksikliğine yol açtığını düşünüyorum, ailesiyle konuşmamama rağmen kıyaslamadan bir türlü vazgeçemediler." demiştir. Annesi de öğretmeni gibi İnci hakkında benzer şeyleri söylemiştir. Durumu "Biz İlkur'a hiç otur dersine çalış, kitap oku demedik. Hep kendisi yaptı. Ama İnci biz söylemeden ne ödev yapıyor ne kitap okuyor." şeklinde ifade etmiştir.

Serkan: İlkokula 5.5 yaşında başlamıştır. Okul öncesi eğitim almamıştır. Okula ilçeye bağlı bir köyden taşınmalı olarak gelmektedir. Yapılan sağlık muayenesinde sol gözünde uzağı görememe sorunu olduğu belirlenmiştir. Bunun için öğrenci ilkokul 1.sınıftan bu yana gözlük kullanmaktadır. Annesi ilkokul mezunu bir ev hanımı, babası da ilkokul mezunu olup çiftçidir. Sosyoekonomik açıdan düşük gelirli bir ailenin çocuğudur. Evinde kendisine ait bir odası yoktur. Kendisinden hariç iki kardeşi daha vardır. Öğrenci 1. ve 2. sınıfları oturdukları köydeki birleştirilmiş sınıfta okumuştur. Köydeki okulun kapanması sonucu 3.sınıfın başında ilçedeki taşıma merkezi okula (şu anda ki okulu) gelmiştir. Sınıf öğretmeni Serkan'ın derslerdeki genel başarısının düşük olduğunu belirtmiştir. Öğrencinin kendi sınıfına 3.sınıfın başında nakille geldiğini, geldiğinde de akıcı okuma ve okuduğunu anlamadaki sorunları olduğunu söylemiştir.

Öğrencinin başlarda sınıfa alışmada zorlandığını, alıştıktan sonra okuma sorunlarını gidermek için çalışmalar yaptıklarını ancak fazla bir ilerleme kaydedemediklerini ifade etmiştir. Babası ise Serkan'ın okuma sorunlarının 1. ve 2.sınıflarda birleştirilmiş sınıfta okumasının çok etkisi olduğunu söylemiştir. "Çocuğum okumayı seviyor fakat yaptığı yanlışlar yüzünden okumak istemiyor" demiştir.

4.4. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak "Veli Bilgi Formu", "Öğrenci Sağlık Raporları", "Prozodik Okuma Ölçeği", "Yanlış Analiz Envanteri", "Okuduğunu Anlama Testi" ve "Şanslı Dinleyici Listesi" kullanılmıştır.

4.4.1. Veli Bilgi Formu

Veli bilgi formu çalışmaya katılan öğrenci hakkında bilgi almak için ailelerine yönelik olarak hazırlanmış yarı yapılandırılmış bir formdur (Ek-7). Bu formla öğrencinin hem okul dışında hem de geçmiş okul yaşantısı hakkında bilgi edinmek amaçlanmıştır.

4.4.2. Öğrenci Sağlık Raporları

Çalışma grubuna katılacak olan öğrenciler velileri tarafından Kırıkkale Keskin'deki bir sağlık kuruluşuna götürülmüştür. Araştırmaya katılan 5 öğrencinin, yapılan muayene sonucunda kulak, burun, boğaz ve genel vücut muayenelerinde herhangi bir sorun olmadığı görülmüştür (Ek-6). Serkan ve İlknur kod adlı öğrencilerin sol gözlerinde uzağı görememe sorunu vardır. Serkan'ın ailesi ile yapılan görüşmede bu göz problemi ile ilgili ilkokul 1.sınıftan beri gözlük kullandığı belirlenmiştir.. İlknur'un ise sol gözündeki sorunun derecesinin çok düşük olmasından dolayı doktor gözlük kullanmasına gerek görmemiştir. Ayrıca öğrencilerde kekemelik gibi herhangi bir konuşma bozukluğu da bulunmamaktadır.

4.4.3. Prozodik Okuma Ölçeği

Öğrencilerin prozodik okuma düzeylerinin belirlenebilmesi amacıyla Ulusoy, Ertem ve Dedeoğlu (2011) tarafından geliştirilen “Prozodik Okuma Ölçeği” kullanılmıştır. Prozodik okuma ölçeğinde 12 madde bulunmaktadır. Likert tipi bir derecelendirme ile sesli okuma prozodisi "1-Çok kötü, 2-Kötü, 3-Orta, 4-İyi, ve 5-Çok iyi" ölçütlerine göre puanlanmaktadır. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 60, en düşük puan 12'dir. Öğrencinin toplam puanı 0-20 arası ise *prozodik okuma düzeyi kötü*, 20-40 arası ise *prozodik okuma düzeyi orta*, 40-60 arası ise *prozodik okuma düzeyi iyi* olarak değerlendirilebilmektedir. Tablo 3' te *Prozodik Okuma Ölçeği*'ne ait iki madde örnek olarak sunulmuştur:

Tablo 3: Prozodik Okuma Ölçeğinden Örnek Maddeler

Beklenen Beceri	1	2	3	4	5
Okuma sırasında verilen mesaja uygun tonlama yapma					
Telaffuz ve aksan					

(Kaynak: Ulusoy, Ertem ve Dedeoğlu, 2011)

4.4.4. Akıcı Okuma ve Okuduğunu Anlama Testi

Araştırmada çalışma grubunun akıcı okuma ve okuduğunu anlama düzeylerini belirlemek için hikâye edici metinler ve bu metinler esas alınarak hazırlanan anlama soruları içeren testler kullanılmıştır:

Akıcı okuma ve Okuduğunu Anlama Testi - 1: Bu test, Akyol'un (2014) "Yapılandırılmış Akıcı Okuma Yönteminin Üçüncü Sınıf Öğrencilerinin Akıcı Okuma İle Okuduğunu Anlama Becerilerine Etkisi" adlı yüksek lisans tezi kapsamında geliştirilmiş, araştırmacıdan izin alınarak bu araştırmada kullanılmıştır. Testte yer alan "Bana Bir Rüya Ver" metni, Milli Eğitim Bakanlığı ve Talim Terbiye Kurulu'nun onayladığı ilkokul üçüncü sınıf Türkçe ders kitabındaki hikâye edici bir metindir (Ek-21). "Bana Bir Rüya Ver" adlı bu hikâye edici metinle ilgili 5 adet anlama sorusu bulunmaktadır. Bu test, "Akıcılık Odaklı Okuma Eğitimi" öncesinde ve sırasında kullanılmıştır.

Akıcı okuma ve Okuduğunu Anlama Testi – 2: Bu test, Keskin'in (2012) "Akıcı Okuma Yöntemlerinin Okuma Becerileri Üzerindeki Etkisi" adlı doktora tezi çerçevesinde geliştirilmiş, araştırmacının izniyle bu araştırmada kullanılmıştır. Bu testte yer alan "Küçük Limon Ağacı" adlı metin, Milli Eğitim Bakanlığı ve Talim Terbiye Kurulu'nun onayladığı ilkökul dördüncü sınıf Türkçe ders kitabındaki hikâye edici bir metindir (Ek-22). "Akıcılık Odaklı Okuma Eğitimi" başlamadan ve bittikten sonra çalışma grubunun akıcı okuma ve anlama seviyelerini belirlemek için bu test kullanılmıştır.

4.4.5. Yanlış Analiz Envanteri

"Akıcı okuma ve Okuduğunu Anlama Testi – 1" ve "Akıcı okuma ve Okuduğunu Anlama Testi – 2" testlerinin puanlaması ve değerlendirilmesi için Yanlış Analiz Envanteri kullanılmıştır. Akyol (2010) tarafından Haris ve Sipay (1990), Ekwall ve Shanker (1988) ve May'den (1986) uyarlanan "Yanlış Analiz Envanteri", öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri, sesli okumada yaptıkları hatalar, ses-kelime ilişkilendirmesi ve kelime tanıma hususlarında bilgi vermektedir. Yanlış Analiz Envanteri' nin uygulanma süreci şu şekilde ilerlemektedir: Öğrenci metni okumaktadır. Okumayı tamamlayan öğrenciye metinle ilgili sorular sorulmaktadır. Öğrencinin bu sorulara verdiği cevapların değerlendirilmesinde; cevapsız bırakılan sorular (0), tam cevaplanmayan sorular (1), tam cevaplanan (ayrıntılı) soruları (2) olarak puanlanmaktadır. Okuduğunu anlama yüzdesi, ölçmede alınan toplam puanın, alınabilecek en fazla puana bölünmesiyle bulunmaktadır. Okuduğunu anlama yüzdesi genel anlamı ile üç farklı düzeyi göstermektedir. Bu düzeyler (Akyol, 2014: 98) ;

a) Serbest Düzey: Çocuğun hiçbir yardıma (öğretmen ya da yetişkin) ihtiyaç duymadan seviyesine uygun materyalleri okuması ve anlamasını ifade etmektedir.

b) Öğretim Düzeyi: Çocuğun bir yetişkinin veya öğretmenin yardımıyla istenen şekilde okuma ve anlamasını ifade etmektedir.

c) Endişe Düzeyi: Çocuğun çok fazla okuma hatası yaptığını ve/veya okuduğunun az bir kısmını anladığını ifade eden düzeydir.

4.4.6. Şanslı Dinleyici Listesi

Şanslı Dinleyici Listesi, Rasinski (2010) tarafından "Akıcılığı Geliştirme Dersi" nde uygulanan evde okuma yönteminden uyarlanmıştır (Ek-13). Buna göre, öğrencilerden metni evde aile üyelerine okumaları istenmiş ve kendilerini dinleyen üyelerin "Şanslı Dinleyici Kulübü Üyeleri" listesine imza atmaları istenmiştir. Öğrenciler eve götördükleri metin ve hikâye kitaplarını, ailelerinde ve çevrelerinde bulunan kişilere okumuş, kendilerini dinleyenlerin aile bireylerinin adlarını listeye yazmışlardır. Bu listedeki aile bireylerine kendilerini kaç defa dinlediklerine dair imza attırmışlardır. Bu uygulama çocuklar eve her hikâye götürdüğünde yinelenmiş ve bir imza çetelesi tutulmuştur.

4.5. Verilerin Toplanması

4.5.1. Uygulama Ortamı

Araştırma Kırıkkale ili Keskin ilçesindeki taşınmalı ilkokulda gerçekleştirilmiştir. Okula ilçenin 24 köyünden ve okulun bulunduğu mahalleden toplamda 98 öğrenci gelmektedir. Okulun 10 dersliği, 1 yemekhanesi, 1 özel eğitim sınıfı bulunmaktadır. Bina 3 kattan oluşmakta, giriş katta boş bir derslik, bir özel eğitim sınıfı ve yemekhane, diğer katlarda 4'er derslik bulunmaktadır. Araştırma kullanılmamasından dolayı, giriş katta bulunan boş derslikte yapılmıştır. Uygulamada ders saatleri başlangıçta 30 dakika olarak belirlenmiştir. Okuma eğitimi pazartesi iki ders saati, salı, çarşamba, perşembe ve cuma günleri birer ders saati uygulanmıştır. Sınıfta 1 beyaz renkli yazı tahtası, 2' şer kişilik 8 adet öğrenci sırası, panolar, 1 sınıf dolabı, 1 öğretmen kürsüsü, 4 adet pencere bulunmaktadır. Yazı tahtasının üstünde İstiklal Marşı, Atatürk'ün Gençliğe Hitabesi, Atatürk Portresi ve bunların üzerinde 1 Türk Bayrağı yer almaktadır.

4.5.2. Uygulama Süreci

"Akıcılık Odaklı Okuma Eğitimi" programı seçilen çalışma grubuyla birlikte 17.04.2017 tarihinde uygulanmaya başlanmıştır. Program 8 hafta sürmüştür.

1. Hafta: Uygulamanın ilk dersinde araştırmacı öğrencilerle kısa bir konuşma yapmış, programı tanıtmış, neler yapılacağından bahsetmiştir. Derslerin sesli ve görüntülü kamera kaydına alınacağı belirtilmiş, öğrencilerin rahat olmaları vurgulanmıştır. İlknur adlı öğrenci "Öğretmenim, ben çok merak ediyorum nasıl olacağını, hemen başlasak." diyerek duygularını belirtmiştir. Diğer öğrencilerde de aynı heyecanı ve isteği gören öğretmen (araştırmacı), ilk işlenecek metin olan "Kar Topu" metnini dağıtmıştır. Öğrencilerden öncelikle metnin resimlerine ve başlığına bakmalarını, incelemelerini istemiştir. Metinde neler anlatılıyor olabileceğine dair konuşulmuştur. Daha sonra öğretmen prozodik modelleme yolu ile öğrencilere örnek okuma yapmıştır. Öğrenciler önlerindeki metinden öğretmeni takip etmiştir. Metnin okunmasının ardından öğrencilere "Metinde ne anlatılıyor?, Tahminlerinizle metnin içeriği uyuyor mu?, Hikâyenin sonunda ne oldu?" gibi sorular sorularak metinle ilgili konuşulmuş, tartışılmıştır. Öğretmen sonrasında öğrencilere hikâye haritası (Ek-16) etkinliğini dağıtmıştır. "Çocuklar ilk ders olması sebebiyle bu etkinliği beraber yapacağız, daha sonraki haftalarda bu etkinliği kendiniz dolduracaksınız." şeklinde uyarıda bulunarak hikâye haritasını tahtaya çizmiştir. Öğrenciler öğretmenin rehberliğinde sorulara cevap vererek hikâye haritası etkinliğini başarıyla tamamlamışlardır. Ders sonunda öğretmen öğrencilere uygulamada okutulacak kitapları (Ek-14) tanıtarak, seçtikleri bir kitabı evde 15 - 30 dakika okumalarını istemiştir. Programın ikinci günü "Kar Topu" metni yankılayıcı okuma yöntemi ile okutulmuştur. Öncesinde öğrencilere yankılayıcı okumanın nasıl yapıldığı anlatılmıştır. Öğrenciler metni bu şekilde okumayı çok sevdiklerini belirtmişlerdir. İkinci gün evde okuma etkinliği için işlenen metin eve götürülmüş, öğrenci evdeki aile bireylerine metni okumuştur. Üçüncü gün "Kar Topu" metni koro halinde okutulmuştur. Okuma öncesi öğrencilere koro okumanın nasıl yapılacağı, nelere dikkat etmeleri gerektiği açıklanmıştır. Evde okuma etkinliği için öğrenciler seçtikleri kitabı eve götürmüşlerdir. Dördüncü gün eşli okuma yöntemi açıklanıp tanıtılmış, daha sonrasında öğrenciler eşleştirilerek metin okutulmuştur. Evde okuma etkinliği için seçilen kitaplar eve götürülerek 15-30 dakika okuma yapılmıştır.

Beşinci gün genişletici etkinliklere yer verilmiştir. Öncelikle işlenen metin (Kar Topu) birer kez yankılayıcı, koro ve eşli okuma yöntemleri ile okutulmuştur.

"Kar Topu" metni bittikten sonra, diğer haftanın metnine ön hazırlık yapılmıştır. Diğer hafta işlenecek olan "Uyku" metni öğrencilere tanıtılmış, başlığının ve görsellerinin incelenmesi sağlanmıştır. Öğretmen öğrencilere "Sizce bu şiirde ne anlatılıyor olabilir?" sorusunu sorarak onlarda merak duygusunu uyandırmaya çalışmıştır. Bu aşamada metne sadece giriş yapılmış, metnin diğer derste öğrencilere okunup üzerinde konuşulacağı belirtilmiştir. Son olarak evde okuma etkinliği için öğrencilere seçtikleri kitabı hafta sonunda evde en az 15-30 dakika okumaları gerektiği söylenmiştir. Uygulamada ilk hafta bu şekilde sona ermiştir.

Uygulamada 1. Hafta Sonrası Oluşan Problemler ve Alınan Eylem Kararları

1- Uygulama için bir ders saati 30 dakika olarak belirlenmiştir. Ancak bu süre ilk hafta olması sebebiyle yeterli olmamış, öğrencilerin etkinlik ve okuma yöntemlerine alışması açısından 40 dakika olarak işlenmesi gerekmektedir.

2- Evde okuma etkinliği için eve verilen hikâye kitaplarını bir - iki çocuk bazı günler evde unutmuştur. Bazıları da okuma yaparken kendisini dinleyenleri "Şanslı Dinleyici Listesi" ne eklemeyi unutmuştur. Araştırmacı bu konuda sık sık öğrencileri uyarmıştır. "Şanslı Dinleyici Listesi"ni hikâyeyi okuduktan sonra hikâyenin arasına koymalarını söylemiştir. Öğrencilere verilen dosyalara işlenen metni, etkinlikleri, hikâye kitaplarını koymalarını, okula gelmeden dosyayı kontrol etmeleri gerektiğini belirtmiştir.

3- Dersler esnasında kamera kaydının alınması bazı öğrencilerin gerilmesine, rahat davranamamasına sebep olmuştur. Bu sebeple araştırmacı öğrencilerle tekrar konuşmuş, kamera kaydının yapılmasının amacını onlara açıklamış, rahat olmalarını istemiştir

2. Hafta: Öğretmen uygulamanın ilk haftasında son derste tanıtılan "Uyku" şiirini prozodik okuma kurallarına uygun olarak okumuş, öğrenciler metni takip etmiştir. Öğrencilerle şiir üzerine konuşulmuş, öğretmen "Şiirde ne anlatılıyor? Şair bir kuş ağacı gönder, derken ne demek istiyor? Başlıkla görseller uyuyor mu?" gibi sorular sormuş ve metinle ilgili tartışılmıştır.

Daha sonra "Şiir İnceliyorum" (Ek-10) etkinlik sayfası öğrencilere dağıtılmıştır. Öğrencilerin uygulamada ilk defa karşılaştıkları bu etkinliği öğretmen ve öğrenciler beraber yapmışlardır. Sorulara verilen cevaplar kontrol edilmiş, geribildirim sağlanmıştır. Ders sonunda öğrencilerin hafta sonu okudukları hikâye kitapları kontrol edilmiştir. Öğrenciler hevesle ilk hafta verilen hikâye kitaplarını okumayı tamamlamışlardır. Ancak araştırmacının uyarılarına rağmen İnci ve Serkan kod adlı öğrenciler "Şanslı Dinleyici Listesi" ne kendilerini dinleyenleri yazmayı unutmuşlardır. Öğrenciler yeni hikâye kitaplarını seçmişlerdir. Araştırmacı evde yapılan okumalarda dinleyicileri listeye eklemeleri konusundaki uyarısını tekrarlamıştır.

2. gün "Uyku" şiirinin yankılayıcı okuma çalışmasıyla derse başlanmıştır. Şiir cümle cümle önce öğretmen tarafından okunmuş, öğrenciler yankılamasını yapmışlardır. Öğrencileri sürece dahil etmek adına öğretmen öğrencilerin her birine şiiri okutmuş, yanındaki arkadaşına yankılamasını yaptırmıştır. Öğrencilerden İlknur çalışma sonunda "Öğretmenim bence şiiri böyle okumak hikâyeyi okumaktan daha kolay ve zevkli" diyerek yöntemle ve metinle ilgili düşüncelerini belirtmiştir. Daha sonra evde okumalar kontrol edilmiştir. Araştırmacı yaptığı uyarıların faydalı olduğunu anlamış, dinleyici listesinde sıkıntı olmadığı görüşmüştür. 3. gün koro okuma çalışması yapılmıştır. Öğrenciler koro okuma yapmaktan çok zevk aldıklarını belirtmişlerdir. 4. güne bir önceki gün gibi koro okuma ile başlanmıştır. Önce öğretmen, daha sonra tek tek öğrenciler sınıfa koro okuma yaptırmışlardır. Ardından eşli okuma çalışmasına geçilmiştir. Öğrenciler istedikleri arkadaşla eşleşmişlerdir.

5. günün dersine diğer hafta işlenecek olan "Ana Yüreği" adlı metnin tanıtımı ile başlanmıştır. Öğretmen öğrencilere bir çalışma kâğıdı dağıtmıştır. Öğrencilere metnin başlığını ve görsellerini göstermiştir. Öğrencilerden metnin içeriği ile ilgili tahminlerini kağıda yazmalarını istemiştir. Öğrenciler tahminlerini yazdıktan sonra öğretmen metni okumuş, öğrenciler tahminleri ile metnin içeriği karşılaştırmışlardır. Ders sonunda hikâye kitapları kontrol edilmiş, hikâyeleri bitiren öğrencilerin kitapları değiştirilmiştir.

Uygulamada 2. Hafta Sonrası Oluşan Problemler ve Alınan Eylem Kararları

1- Uygulamanın ikinci haftasında öğrenciler etkinliklere alışmış, ders saatleri belirlenen sürede (30 dakika) yetişmeye başlamıştır. Araştırmacı bu sürenin ilerleyen haftalarda daha da kısalacağını öngörmektedir.

2- Evde okuma etkinliği için eve verilen hikâye kitaplarında yaşanan sorunlar azalmış, ancak halen Serkan adlı öğrenci de dinleyici listesi konusunda sıkıntılar yaşamaktadır. Araştırmacı bu problemi ortadan kaldırmak adına öğrencinin velisi ile görüşmüş, gerekirse akşamları kısa mesaj yoluyla konuyu hatırlatacağını aileye söylemiştir.

3- Dersler esnasında yapılan kamera kaydına bu hafta öğrenciler daha alışmış görülmektedir. Ancak halen çekingen davranan öğrenciler bulunmaktadır. Araştırmacı bu konuda öğrencileri rahatlatmak için, bu öğrencilerle birebir görüşmeye karar vermiştir.

3. Hafta: Uygulamanın 3. haftasında öğretmen "Ana Yüreği" adlı hikâye edici metni prozodik okuma kurallarına uygun olarak okumuş, öğrenciler kendisini takip etmiştir. Ardından öğretmen metni öğrencilerin daha iyi kavraması için : "Bu hikâyede ne anlatılıyor? Hikâyenin geçtiği yer nasıl bir yermiş? Köpekle tavuk arasında neler yaşanıyor?" gibi sorular sormuştur.

Öğretmen hikâyenin öğrenciler tarafından kavrandığını anladıktan sonra onlara "Hikâye Haritası" etkinliğini dağıtmıştır. İlk hafta yapılan uygulamada öğretmen bu etkinlikte öğrencilere yardımcı olmuştur. Ancak bu metinde yapılacak etkinliği kendilerinin yapmasını istemiştir. Öğrenciler "Hikâye Haritası" etkinliğini istek ve zevkle yapmışlardır. Daha sonra öğretmen öğrencilerin verdiği cevapları kontrol etmiş, eksik gördüğü cevaplarda dönüt sağlamıştır. Ders sonunda evde okumalar kontrol edilmiştir. 2. gün hikâyenin yankılayıcı okumasıyla derse başlanmıştır. Okuma öğrencilerin zorlanmaması açısından cümle cümle yapılmıştır. Ders sonunda yine evde okumalar kontrol edilmiş, hikâyesini bitiren öğrencilerin hikâyesi değiştirilmiştir. 3.gün hikâyenin koro okuması yapılmıştır. Öğretmen yine öğrencilere metinle ilgili sorular yöneltmiştir. 4. gün uygulamada önce bir kez yankılayıcı, sonra bir kez koro okuma yapılmıştır.

Ardından öğrenciler eşleştirilmiş ve eşli okuma çalışması yapılmıştır. Eşli okumada öğrenciler eşlerini takip etmiş, okumada yaptıkları hatalarını düzeltmişlerdir.

Haftanın son günkü dersinde öncelikle "Ana Yüreği" metni koro okuma yöntemiyle, sonrasında eşli okuma yöntemiyle okutulmuştur. Daha sonra diğer haftanın metni olan "Bebeğe Ninni" şiiri öğrencilere tanıtılmıştır. Şiirin başlığı ve görseli gösterilmiş, incelemeleri istenmiş, öğrencilerdeki merak duygusu uyandırılmaya çalışılmıştır. Eve verilen hikâye kitapları ve dinleyici listeleri kontrol edilerek ders sonlandırılmıştır.

Uygulamada 3. Hafta Sonrası Oluşan Problemler ve Alınan Eylem Kararları

1- Bu haftaki uygulamalarda öğrenciler derslere ve etkinliklere daha iyi adapte olmuşlardır. 30 dakikalık ders süresinin yeterli olduğu görülmüştür.

2- Eve verilen hikâye kitaplarının yanındaki "Şanslı Dinleyici Listesi" nde sıkıntı yaşayan Serkan kod adlı öğrencinin ailesiyle görüşme etkili olmuştur. Yapılan telefon görüşmelerine ve kısa mesaj yoluyla bilgilendirmeye devam edilmesine karar verilmiştir.

3- Kamera kaydında sıkıntı yaşayan, heyecanlanan ve çekingen davranan öğrencilerin, yapılan birebir görüşmeler sonrası bu kaygılarının azaldığı görülmüştür. Bu görüşmelerin belli aralıklarla tekrarlanmasına karar verilmiştir.

4- Araştırmacı tarafından öğrencilerin daha çok dikkatlerini çekeceğini düşündüğünden, metnin içeriğiyle ilgili tahminlerini yazmaları için özel bir çalışma sayfası oluşturulmasına karar verilmiştir.

4. Hafta: Uygulamanın 4. haftasına işlenecek metin olan "Bebeğe Ninni" şiirinin başlığı tahtaya yazılarak başlanmıştır. Metnin başlığı söylendikten sonra resmi tekrar gösterilmiş, öğrencilere "Bu şiir sizce ne anlatıyor olabilir?" sorusu yöneltilmiştir. Öğrenciler öğretmenin dağıttığı kâğıda tahminlerini yazıp okumuşlardır. Sonrasında öğretmen şiiri öğrencilere dağıtmıştır ve "Şimdi şiiri ben okuyacağım siz takip edeceksiniz, bakalım tahminleriniz doğru mu? Şiir ne anlatıyormuş?" diyerek onları metnin okunmasına hazırlamıştır. Şiir öğretmen tarafından prozodik okuma kurallarına göre okunmuştur. Öğrencilerle şiirin anlamı üzerine konuşulmuş, tahminleriyle karşılaştırılmıştır.

Anlam üzerine yapılan tartışmanın ardından öğretmen öğrencilere "Şiir İnceliyorum" etkinliğini dağıtmıştır. Önceki haftalarda bu etkinliğin nasıl yapılacağını öğrenen öğrenciler bu defa zorlanmadan etkinliği cevaplamışlardır. Öğrencilerin cevapları sırayla okutulmuş, kontrol edilmiş, eksiklikler giderilmiştir. Son olarak evde okumalar kontrol edilmiştir.

2. günde öğretmen "Bebeğe Ninni" şiirini mısra mısra yankılayıcı okuma yöntemiyle öğrencilere okutmuştur. Öğrencileri derste aktif kılmak adına İlknur ve Serkan adlı öğrenciler sırayla arkadaşlarına yankılayıcı okuma yaptırmışlardır. Daha sonra öğrenciler birbirleriyle eşleşerek eşli okuma yapmışlardır. Ders sonunda öğrencilerden birkaçı eşli okumaları aynı anda yapmalarından dolayı gürültünün fazla olmasından şikâyet etmişlerdir. Öğretmen bunu dikkate alıp tedbir alacağını öğrencilere bildirmiştir.

3. gün şiir koro okuma yöntemiyle tüm sınıf beraber okutulmuştur. 4. gün önce birer kez yankılayıcı ve koro okuma yapılmıştır. Öğrencilerin eşli okumada yaşadıkları sıkıntı sebebiyle artık eşli okumaların karşılıklı oturarak, herkesin birbirini dinlemesiyle yapılacağı belirtilmiştir. Böylece okuma sırasında oluşan uğultu azalmış, eşli okuma daha etkin hale gelmiştir. Öğrenciler eşleştirildikten sonra eşler karşılıklı okumaya başlamış, okuma sırasında her çift diğerini dinlemiştir.

Haftanın son dersinde "Bebeğe Ninni" şiiri birkaç kez koro okuma yöntemiyle okutulmuştur. Bazı öğrencilerin bakmadan okumaları şiiri ezberlediklerini göstermiştir. Daha sonra eşli okuma yaptırılmıştır. Bu genişletici etkinliklerin ardından diğer haftanın metni olan "Yüzücü Berk" metni tanıtılmıştır. Şiirin başlığı tahtaya yazılmış, görseli gösterilmiştir. 3. hafta sonunda alınan eylem kararlarına göre öğrencilere, metnin içeriğiyle ilgili tahmin çalışmalarında kullanılmak üzere tasarlanan "Sence bu metin ne anlatıyor olabilir?" (Ek-8) çalışma sayfası dağıtılmıştır. Öğrenciler başlık ve görselden hareketle tahminlerini yazmıştır. Yazılan tahminlerin diğer derste öğretmenin metni okumasından sonra karşılaştırılacağı belirtilmiştir. Ders sonunda evde okumalar kontrol edilmiş, bitirilen hikâyeler değiştirilmiştir.

Uygulamada 4. Hafta Sonrası Oluşan Problemler ve Alınan Eylem Kararları

Eşli okuma yapılırken başta eş gruplar ayrı ayrı köşelerde okuma yapmışlardır. Ancak bu durum gürültüye ve dikkat dağınıklığına yol açmıştır. Öğrenciler araştırmacıya bu durumdan duydukları rahatsızlığı dile getirmişlerdir. Bu nedenle araştırmacı bundan sonraki eşli okumalarda eş öğrencileri bir araya karşılıklı oturtturarak, her grubun diğer grubu dinleyerek okuma yapmalarına karar vermiştir.

5. Hafta: 5. haftanın etkinliklerine başlamadan önce öğrencilere "Bana Bir Rüya Ver" metni ara test olarak uygulanmıştır. Öğrencilerin dakikada okudukları kelime sayıları, kelime tanıma yüzdeleri ve okuduğunu anlama yüzdeleri hesaplanmıştır. Bu yüzden haftanın ilk dersi bir gün sonraya ertelenmiştir.

5. hafta uygulamasının ilk dersinde öğretmen "Yüzücü Berk" metnini prozodik okuma kurallarına göre okumuş, öğrenciler kendilerine dağıtılan metinden hikâyeyi takip etmişlerdir. Öğretmen "Hikâyede ne anlatılıyor? Sizin yaptığınız tahminle hikâyede anlatılan olaylar benziyor mu? Berk nasıl bir öğrenciymiş?" gibi sorular sorarak öğrencilerin metni iyice kavramasını sağlamıştır. Sonrasında "Hikâye Haritası" etkinliği yapılmıştır. Öğrenciler cevaplarını okumuş, diğer arkadaşlarının cevaplarıyla karşılaştırmışlardır. Son olarak evde okuma çalışması olarak verilen hikâyeler ve dinleyici listeleri kontrol edilmiştir.

Hafta başında ara test uygulaması sebebiyle aksama yaşanmaması için 2. ve 3. günün etkinlikleri birleştirilmiş aynı günde iki ders işlenmiştir (30+30 dk.) . İlk derste hikâye birkaç kez yankılayıcı okuma yöntemiyle okunmuştur. Sonrasında (3.gün etkinliği olan) koro okuma yöntemiyle okuma yaptırılmıştır. İstekli öğrenciler arkadaşlarına yankılayıcı ve koro okuma yaptırmışlardır. 4. gün etkinliklerine birer kez yankılayıcı ve koro okuma yapılarak başlanmıştır. Sonrasında öğrenciler eşleşerek karşılıklı oturmuşlar, eşli okumaya geçilmiştir. Evde okumalar kontrol edilerek ders bitirilmiştir. 5. haftanın son dersinde genişletici etkinliklere yer verilmiştir. Öncelikle "Yüzücü Berk" metni koro okuma yöntemi ile okunmuştur. Ardından öğrenciler eşleştirilerek eşli okuma yapılmıştır. Okulda yapılacak bir törenden dolayı (ders kısa tutulmuş) diğer hafta işlenecek olan "Kitaplarıma" şiirinin sadece başlığı ve görselleri öğrencilere gösterilmiş, içerik tahmini ile ilgili çalışma sayfası diğer haftaya bırakılmıştır. Evde okuma için verilen hikâyeler ve dinleyici listeleri kontrol edilerek ders sonlandırılmıştır.

Uygulamada 5. Hafta Sonrası Oluşan Problemler ve Alınan Eylem Kararları

5. hafta uygulamasının başında yapılan ara test (Bana Bir Rüya Ver) uygulamasında öğrencilerin okumaları kamera kaydına alınmıştır. Ancak öğrencilerden bazıları öncesinde konuşulmasına rağmen, kayıtların ardından "Öğretmenim çok heyecanlandım, rahat okuyamadım." gibi cümleler kurmuşlardır. Bunun üzerine araştırmacı öğrencilerin daha rahat olacağını düşündüğünden, bundan sonra yapılacak okumalarda görüntülü ve sesli değil; sadece sesli kayıt altına alınmasına karar vermiştir.

6. Hafta: 6. haftada öğretmen son derste tanıtımı eksik kalan "Kitaplarıma" şiirinin öğrencilere hatırlatılmasıyla başlamıştır. Şiirin başlığı tahtaya yazılmış, görselleri gösterilmiştir. Öğrencilere içerik tahmini ile ilgili çalışma kağıdı dağıtılmış, tahminlerini yazmaları istenmiştir. Yazılan çalışma sayfalarını öğretmen toplamış, öğrencilerle beraber okumuştur. Bu derste öğretmen öğrencilerin dikkatlerinin biraz dağınık olduğunu hissettiğinden metnin yazılı olduğu kağıtları öğrencilere dağıtmamıştır. Onlarda merak duygusunu uyandırmak adına şiiri kendisi prozodik okuma kurallarına göre okumuştur. Öğrencilerin tahminleriyle şiirde anlatılanlar arasındaki benzerlik ve farklılıklar üzerine konuşulmuştur.

Tahminlerin karşılaştırılmasının ardından şiirin anlamı ve anlatılanlar üzerinde öğrencilerle tartışılmıştır. Ders sonunda öğrencilere metin dağıtılmıştır. Bu hafta başında bir değişiklik yapılmış, evde okuma için hikâye yerine sadece "Kitaplarıma" metni verilmiştir. Öğretmen "Çocuklar bugün evde hikâye yerine bu metni okuyun, sizi dinleyenleri şanslı dinleyici listesine kaydedin." demiştir. Öğrencilerden Önsal "Öğretmenim, ben şiir okumayı çok seviyorum, yarına kadar ben bunu ezberlerim." diyerek sevincini ve heyecanını belirtmiştir.

2. gün derse öğretmen öğrencilere şiiri evde okuyup okumadıklarını sorarak başlamıştır. Öğrencilerin hepsi metni okumuş, dinleyici listesine kendilerini dinleyenleri kayıt etmişlerdir. Bunun üzerine öğretmen şiiri yankılayıcı okuma yöntemiyle okuyacaklarını belirtmiştir. Şiir mısra mısra öğretmen tarafından okunmuş, öğrenciler her mısranın yankılamasını yapmışlardır. Ardından sırayla İnci, Serkan ve Yağız adlı öğrenciler arkadaşlarına yankılayıcı okuma yöntemiyle metni okutmuşlardır.

Ders süresinin yeterli olmasından dolayı öğrencilere birer kez eşli okuma yaptırılmıştır. Ardından kalan sürede "Şiir İnceliyorum" çalışma sayfası dağıtılmış ve öğrenciler şiirle ilgili sorulara cevap vermişlerdir.

3. güne metnin koro okumasıyla başlanmıştır. Birkaç kez koro okuma yöntemiyle okunduktan sonra yine metnin anlamı üzerine öğrencilerle konuşulmuştur. 4. günkü derste birer kez yankılayıcı ve koro okuma yapılmıştır. Ardından öğrenciler eşleştirilerek eşli okuma yöntemiyle şiir okunmuştur. Ders sonunda evde okunan hikâyeler kontrol edilmiştir. Haftanın son dersinde genişletici etkinliklere yer verilmiştir. Koro okuma ve eşli okuma yöntemleriyle metin okunmuştur.

7. hafta işlenecek olan "Baş Aşağı Fareler" metninin başlığı tahtaya yazılmış, metnin görselleri öğrencilere gösterilmiştir. Öğrencilerden metnin içeriğini tahmin etmeleri ve dağıtılan çalışma sayfalarına yazmaları istenmiştir. Ders sonunda öğrencilerin bitirdikleri hikâyeler kontrol edilmiş, yeni hikâyelerle değiştirilmiştir.

7. Hafta: Bu haftaki uygulamanın ilk dersinde öğretmen metnin başlığını tahtaya yazarak ve görsellerini öğrencilere göstererek hatırlatmıştır. Daha sonra metni öğrencilere dağıtmıştır. Öğretmen prozodik okuma kurallarına uygun olarak metni okumuş, öğrenciler takip etmişlerdir. Öğrencilerin yaptıkları tahminlerle, metinde anlatılanlar karşılaştırılmıştır. Metinde anlatılan olaylarla ilgili öğrencilerle tartışılmıştır. Ardından öğretmen öğrencilere hikâye haritası etkinliğini dağıtmıştır. Öğrenciler etkinliği yapmışlar, öğretmenle beraber kontrolü sağlamıştır.

2. günkü derste öğretmen metni yankılayıcı okuma yöntemiyle okutmuştur. Ardından öğrencilerden Önsal, Serkan ve İlknur sırayla arkadaşlarına metni yankılayıcı okutmuşlardır. 3. gün hikâye koro okuma yöntemiyle okunmuştur. Hikâyede anlatılanlarla ilgili öğretmen öğrencilere sorular yöneltmiştir. Evde okumalar kontrol edilerek ders bitirilmiştir. 4. gün metin birer kez koro ve yankılayıcı okuma yöntemiyle okutulmuştur. Daha sonra öğrenciler eşleştirilerek eşli okuma yapılmıştır. Haftanın son gününde genişletici etkinliklere yer verilmiştir. Koro okuma ve eşli okuma yapılmıştır. Bu derste farklı olarak işlenen metnin görselleri öğrenciler tarafından boyanmıştır. Öğrenciler yapılan bu etkinlikten çok hoşlandıklarını belirtmişlerdir.

Ders sonuna doğru öğretmen diğer haftanın metni olan “Bayrağımın Türküsü” adlı metnin başlığını tahtaya yazmış, görselini öğrencilere göstermiştir. Öğrenciler dağıtılan çalışma kâğıdına metnin içeriğiyle ilgili tahminlerini yazmışlardır. Evde okumalar kontrol edilerek ders sonlandırılmıştır.

Uygulamada 7. Hafta Sonrası Alınan Eylem Kararları

Araştırmacı bu haftanın son günkü dersinde artan sürede öğrencilere metnin görsellerini boyatmıştır. Öğrencilerin bu etkinlikten çok hoşlandığını fark ettiği için, bundan sonra işlenecek metinde de aynı etkinliği yaptırmaya karar vermiştir.

8. Hafta: Uygulamanın son haftasının ilk dersinde öğretmen öğrencilere işlenecek metnin başlığını ve görselini hatırlatmıştır. Daha sonra metnin yazılı olduğu kağıtları öğrencilere dağıtmıştır. Metni prozodik okuma kurallarına göre okumuş, öğrenciler takip etmişlerdir. Metnin içeriğiyle öğrencilerin önceki derste yaptıkları tahminleri karşılaştırılmıştır. Ardından metninde anlatılanlarla ilgili konuşulup tartışılmıştır. Öğretmen metnin kavrandığına kanaat getirdikten sonra, “Şiir İnceliyorum” etkinliğini öğrencilere dağıtmıştır. Öğrenciler sayfadaki soruları cevapladıktan sonra, cevaplar okunmuş, beraber üzerinde konuşularak geribildirim sağlanmıştır.

2. günlük derste şiir yankılayıcı okuma yöntemiyle okunmuştur. Bu sefer öğretmen öğrencilere hiç karışmamış, öğrenciler sırayla arkadaşlarına yankılayıcı okuma yaptırmışlardır. 3. gün şiir koro halinde hep beraber okunmuştur. Şiirin anlamı üzerine tekrar öğrencilerle konuşulmuştur. 4. gün önce birer kez yankılayıcı ve koro okuma yapılmıştır. Ardından öğrenciler eşleşerek eşli okuma yapmışlardır. Evde okuma için verilen hikâye kitapları kontrol edilmiş, öğrencilerin hikâyeleri bitirdikleri görülmüştür. Bitirilen hikâyeler toplanmıştır. Ders sonunda öğretmenle öğrenciler arasında şu diyaloglar geçmiştir:

Öğretmen: Çocuklar artık uygulama derslerimiz sona erdi. Bu derslere katıldığınız ve beni hiç üzmediğiniz için size çok teşekkür ediyorum. Yarın size bir genel değerlendirme metni uygulayacağım. Sonuçların güzel olacağını düşünüyorum. Memnun kaldınız mı bakalım bu okuma programından?

Önsal: Evet öğretmenim keşke hiç bitmeseydi dersler , hikâyeler çok eğlenceliydi.

İlknur : Evet öğretmenim yaa keşke bitmeseydi.

Serkan : Öğretmenim keşke birinci dönem başlasaydık derslere. Benim okumam çok düzeldi valla.

Yağız : Evet benim babamda öyle diyo Serkan, öğretmenim hikâye kitaplarından bazılarını alabilir miyim?

Öğretmen : Tabii ki çocuklar hikâyeleri size hediye edebilirim.

İnci : Teşekkürler öğretmenim her şey için, çok güzel şeyler öğrettiniz.

Öğretmen : Asıl ben hepinize teşekkür ederim.

8. Haftanın son dersinde öğrencilere "Küçük Limon Ağacı" metni son test olarak uygulanmıştır. Öğrencilerin dakikada okudukları kelime sayısı, kelime tanıma yüzdeleri, prozodi puanları ve okuduğunu anlama yüzdelerinin sonuçlarına bakılmıştır.

4.6. Verilerin Analizi

Araştırmada, nitel araştırma yöntemleri veri analiz tekniklerinden içerik analizi yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir. "İçerik analizi, insanın yaptıklarını doğrudan olmayan yollarla çalışmayı sağlayan bir çözümleme tekniğidir. Belirli kurallara dayalı kodlamalar yapılarak bir metnin içerisindeki belirlenmiş sözcüklerin içerik kategorileriyle ortaya konulmaya çalışılan bir araştırma yoludur" (Büyüköztürk ve diğerleri, 2016: 250). Aynı zamanda içerik analizi, elde edilen verilerin içerdikleri mesajların çözümlenerek özetlenmesi işlemidir (Cohen, Manion & Morrison, 2007). Bu araştırmada verilerin içerik analizi kullanılarak analiz edilmesinin temel sebepleri arasında çalışma grubunun az sayıda olması, toplanan verilerin gözleme dayalı nitel veriler olması, verileri sayısallaştırma kaygısından ziyade var olan süreci gerçek haliyle, derinlemesine anlama çabası gösterilebilir.

4.6.1. Nitel Veri Analiz Süreci

Araştırmanın analiz sürecinde ulaşılan veriler eş zamanlı olarak nitel araştırma tekniklerinden *içerik analizi* yöntemiyle yapılmıştır. Araştırmada uygulama öncesi yapılan okuma testi verileri analiz edilerek çalışmaya katılacak öğrenciler belirlenmiştir. Öğrencilerin gerçek adları yerine kod isimler kullanılmıştır. Öğrencilerle uygulanacak okuma eğitimi ile ilgili sözlü görüşme yapılmış ve görüşme araştırmacı tarafından not edilmiştir.

Uygulama sırasında öğrenciler sesli ve görüntülü kamera kaydına alınmış, kayıtlar araştırmacı ve bir uzman tarafından izlenerek elde edilen veriler analiz edilmiştir. Araştırmacı araştırma günlüğü tutmuştur. Buradaki değerlendirme notları haftalık olarak toplamış ve elde edilen bilgilerin analizine göre program ile ilgili yeni eylem kararları alınmıştır. Sınıf ortamında yapılan bu araştırma etkinliklerle gerçekleştirilmiş olup bulgular ve yorum içerik analizi tekniğiyle çözümlenmiştir.

İçerik analizinde öncelikli olarak uygulama aşamasında elde edilen bilgileri açıklayabilecek kavramlara ve bağlantılara ulaşma esastır. Elde edilen bilgiler ayrıntılı bir analize tâbi tutulmaktadır. Bu analizlerin sağlıklı yapılabilmesi için de verilerin mantıklı bir biçimde düzenlenerek kavramsallaştırılıp, benzer kavramların temalara ayrılması gerekmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2013: 259).

BÖLÜM V

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde araştırmanın alt problemlerine ve amacına uygun olarak veriler analiz edilmiş, sonuçlar tablolar ve açıklamalarla sunulmuştur.

5.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt probleminde ;

a) "Araştırmaya katılan ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin uygulama öncesinde, okuma hızları ve kelime tanıma yüzdeleri ne düzeydedir ?" sorusuna ait bulgular aşağıda verilmiştir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin akıcı okuma beceri düzeylerinin belirlenebilmesi için kullanılan ön test akıcı okuma metni "Bana Bir Rüya Ver" 286 kelimedenden oluşan, Milli Eğitim Bakanlığı ve Talim Terbiye Kurulu onaylı kitaplardan seçilmiş, üçüncü sınıf düzeyindeki hikâye edici bir metindir (Akyol, 2014). Yapılan kamera kayıtları araştırmacı ve 2 uzman tarafından izlenerek veriler analiz edilmiştir. Uygulamaya katılan 5 öğrencinin akıcı okuma eğitimi verilmeden önce, dakikada okudukları kelime sayıları aşağıdaki tabloda belirtilmiştir.

Tablo 4: Öğrencilerin Uygulama Öncesi Dakikada Okudukları Kelime Sayısı

Öğrenci	Önsal	Yağız	İlknur	İnci	Serkan
Dakikada Okunan					
Kelime Sayısı	85	71	69	70	64

Ülkemizde öğrencilerin dakikada okudukları kelime sayılarına ilişkin standartlaştırılmış normlar bulunmamaktadır. Güneş (2013) yaptığı çok sayıda çalışmanın sonucuna dayanarak bazı ölçütler geliştirmiştir. Buna göre :

1. sınıfta okuyan öğrencilerin sene sonunda en az 60 kelime,
- 2.sınıfta okuyan öğrencilerin en az 80 kelime,
- 3.sınıfta okuyan öğrencilerin en az 100 kelime,
4. sınıfta okuyan öğrencilerin en az 120 kelime okuması beklenmektedir.

Tablo 4 incelendiğinde, Önsal dakikada 85 kelime, Yağız 71 kelime, İlknur 69 kelime, İnci 70 kelime, Serkan 64 kelime okumuştur. Çalışmaya katılan öğrencilerin her birinin dördüncü sınıfta okunması beklenen kelime sayısının çok altında kaldığı görülmektedir.

Kelime Tanıma Yüzdesi
<i>Bir Dakikada Okunan Doğru Kelime Sayısı / Doğru Okunan Kelime Sayısı</i>

Araştırmanın çalışma grubundaki öğrencilerin akıcı okuma becerilerini belirlemek için kullanılan ön test “Bana Bir Rüya Ver” metnini okuduktan sonraki kelime tanıma yüzdeleri aşağıda sunulmuştur:

Önsal : Bir dakikada 85 elime okumuştur. Okurken 8 kelimedede hata yapmıştır. Önsal'ın kelime tanıma yüzdesi $77/85 = \% 90,58$

Yağız : Bir dakikada 71 kelime okumuştur. Okurken 7 kelimedede hata yapmıştır. Buna göre Yağız'ın kelime tanıma yüzdesi $64/71 = \% 90,14$

İlknur : Bir dakikada 69 kelime okumuştur. Okurken 4 kelimedede hata yapmıştır. Buna göre İlknur 'un kelime tanıma yüzdesi $65/69 = \% 94,20$

İnci : Bir dakikada 70 kelime okumuştur. Okurken 12 kelimedede hata yapmıştır. Buna göre İnci 'nin kelime tanıma yüzdesi $58/70 = \% 82,85$

Serkan : Bir dakikada 64 kelime okumuştur. Okurken 1 kelimedede hata yapmıştır. Buna göre Serkan'ın kelime tanıma yüzdesi $63/64 = \% 98,43$ olarak belirlenmiştir.

Kelime tanıma yüzdesi % 92' nin altında kalanlar endişe düzeyinde, % 92-98 aralığında olanlar öğretimsel düzeyde, % 99-100 olanlar bağımsız okuma düzeyinde kabul edilir (Akyol,Yıldırım, Ateş, Çetinkaya ve Rasinski, 2014).

Tablo 5: Kelime Tanıma Yüzdesi ve Düzey Aralıkları

Kelime Tanıma Yüzdesi	Düzey
% 0-92	Endişe Düzeyi
% 92-98	Öğretimsel Düzey
% 99-100	Bağımsız Okuma Düzeyi

Tablo 6: Öğrencilerin Uygulama Öncesi Mevcut Kelime Tanıma Yüzdesi ve Okuma Düzeyi

Öğrenciler	Kelime Tanıma Yüzdesi	Düzey
Önsal	% 90,58	Endişe Düzeyi
Yağız	% 90,14	Endişe Düzeyi
İlknur	% 94,20	Öğretimsel Düzey
İnci	% 82,85	Endişe Düzeyi
Serkan	% 98,43	Öğretimsel Düzey

Tablo 6 incelendiğinde uygulama öncesinde ön test olarak okutulan akıcı okuma metni sonucunda Önsal kod adlı öğrencinin kelime tanıma yüzdesi % 90,58 ve endişe düzeyinde, Yağız'ın kelime tanıma yüzdesi % 90,14 ve endişe düzeyinde, İlknur'un kelime tanıma yüzdesi % 94,20 ve öğretimsel düzeyde, İnci' nin kelime tanıma yüzdesi % 82,85 ve endişe düzeyinde, Serkan'ın kelime tanıma yüzdesi % 98,43 ve öğretimsel düzeyde bulunmaktadır.

b) "Araştırmaya katılan ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin uygulama öncesinde, sesli okuma prozodi yeterlilikleri ne düzeydedir?" sorusuna ait bulgular aşağıda belirtilmiştir.

Öğrencilerin mevcut sesli okuma prozodi yeterlilik düzeylerini belirlemek için "Bana Bir Rüya Ver" adlı metin okutulmuştur. Daha sonra öğrencilerin kamera kayıtları incelenmiştir. Verilerin analizi için Ulusoy, Ertem ve Dedeoğlu (2011) tarafından geliştirilen "Prozodik Okuma Ölçeği" kullanılmıştır. Öğrencilerin ölçekten aldığı puanlar ve düzeyleri Tablo 7' de belirtilmiştir.

Tablo 7: Öğrencilerin Uygulama Öncesi Mevcut Prozodik Okuma Yeterlilikleri

Öğrenciler	Puan	Düzey
Önsal	28	Orta
Yağız	25	Orta
İlknur	24	Orta
İnci	25	Orta
Serkan	22	Orta

Prozodik Okuma Ölçeği'ne göre yapılan puanlamada öğrencinin prozodi puanı 40-60 arası ise iyi düzeyde, 20-40 arası orta düzeyde, 0-20 arası ise kötü düzeyde olarak değerlendirilmektedir. Tablo 7' ye göre çalışmaya katılan öğrencilerden Önsal 28 puan, Yağız 25 puan, İlknur 24 puan, İnci 25 puan, Serkan ise 22 puan alarak orta düzeyde bir prozodik okuma yeterliliği göstermişlerdir.

c) “Araştırmaya katılan ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin uygulama öncesinde, okuduğunu anlama becerileri ne düzeydedir?” sorusuna ait bulgular aşağıda belirtilmiştir.

Öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerini belirlemek için "Küçük Limon Ağacı" adlı metin ön test olarak uygulanmıştır. Kullanılan metin 3.sınıf seviyesinde, 4'ü basit düzeyde anlamayı, 6'sı derinlemesine anlamayı ölçen toplam 10 sorudan oluşmaktadır. Metnin 3.sınıf seviyesinde seçilmesinin sebebi;. dördüncü sınıfa gelmesine rağmen akıcı okuma güçlüğü yaşayan ve okuduğunu anlama seviyesi düşük olan öğrencilerin tespit edilebilmesidir. Teste verilen cevapların analizi yapılırken basit anlama sorularına; tam olarak cevaplananlar için "2" puan; yarısı cevaplananlar için "1" puan ve hiç cevaplanmayanlar için "0" puan verilmiştir. Benzer şekilde derinlemesine anlama sorularına; tam verilen cevaplar için "3" puan; cevabın yarısından fazlasını verenler için "2" puan; yarı cevap verenler için "1" puan ve hiç cevaplanamayanlara ise "0" puan verilmiştir (Akyol, 2006:239). Verilerin analizi sonucunda çalışmaya katılan 5 öğrencinin okuduğunu anlama yüzdeleri aşağıdaki gibidir:

Önsal adlı öğrenci ara testten 18 puan almıştır. Testten alınabilecek en yüksek puan 26'dır.. Buna göre Önsal'ın okuduğunu anlama yüzdesi $18/26 = \% 69,23$

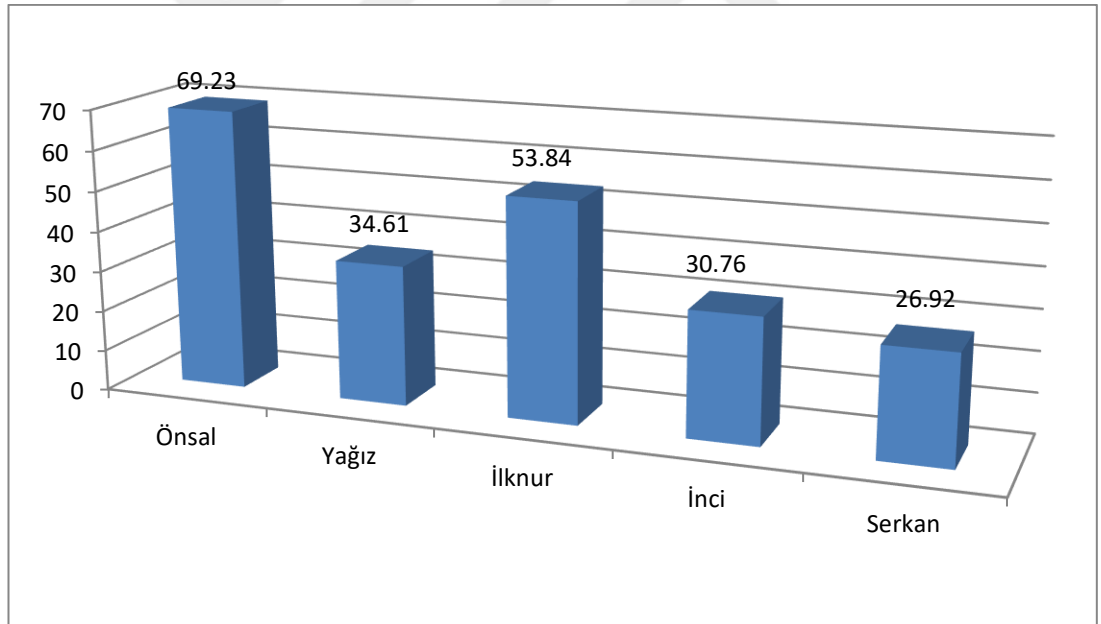
Yağız adlı öğrenci ara testten 9 puan almıştır. Testten alınabilecek en yüksek puan 26'dır. Buna göre Yağız'ın okuduğunu anlama yüzdesi $9/26 = \% 34,61$

İlknur adlı öğrenci ara testten 14 puan almıştır. Testten alınabilecek en yüksek puan 26'dır. Buna göre İlknur'un okuduğunu anlama yüzdesi $14/26 = \% 53,84$

İnci adlı öğrenci ara testten 8 puan almıştır. Testten alınabilecek en yüksek puan 26'dır. Buna göre İnci'nin okuduğunu anlama yüzdesi $8/26 = \% 30,76$

Serkan adlı öğrenci ara testten 7 puan almıştır. Testten alınabilecek en yüksek puan 26'dır. Buna göre Serkan'ın okuduğunu anlama yüzdesi $7/26 = \% 26,92$

Tablo 8 : Öğrencilerin Uygulama Öncesi Okuduğunu Anlama Yüzdeleri ve Düzeyleri



Okuduğunu anlama testinden öğrencinin aldığı puan, testten alınabilecek en fazla puana bölünerek okuduğunu anlama yüzdesi hesaplanmıştır. % 50 ve altında kalanlar endişe düzeyinde, % 50-90 arası yüzdeye sahip olanlar öğretim düzeyinde, % 90 ve üzerindeki ise serbest düzeyde kabul edilmektedir. Buna göre Tablo 8 incelendiğinde Önsal % 69,23 ile öğretim düzeyinde, Yağız % 34,61 ile endişe düzeyinde, İlknur % 53,84 ile öğretim düzeyinde (endişe düzeyine yakın), İnci % 30,76 ile endişe düzeyinde, Serkan %26,92 ile yine endişe düzeyinde bulunmaktadır.

5.2. Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

a) "Araştırmaya katılan ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin uygulama sırasında ; okuma hızları ve kelime tanıma yüzdeleri ne düzeydedir ?" sorusuna ait bulgular aşağıda belirtilmiştir.

Araştırmacı uygulamanın dördüncü haftası sonunda, öğrencilerin durumlarının tespiti için ara test akıcı okuma ve okuduğunu anlama testi olarak "Bana Bir Rüya Ver" adlı metni uygulamıştır. Ara test sonucunda öğrencilerin dakikada okudukları kelime sayıları tablo 9' da verilmiştir.

Tablo 9: Öğrencilerin Uygulama Sırasında Dakikada Okudukları Kelime Sayısı

Öğrenciler	Önsal	Yağız	İlknur	İnci	Serkan
Dakikada Okunan Kelime Sayısı	81	77	80	71	82

Tablo 9 incelendiğinde 4 hafta sonunda öğrencilerden Önsal'ın dakikada okuduğu kelime sayısının 81, Yağız'ın dakikada okuduğu kelime sayısının 77, İlknur'un kelime sayısının 80, İnci'nin kelime sayısının 71, Serkan'ın kelime sayısının 82 olduğu görülmüştür. Uygulama sırasında uygulanan ara test sonucunda elde edilen kelime tanıma yüzdeleri ise şu şekildedir:

Önsal adlı öğrenci dakikada 81 kelime okumuş, okurken 2 kelimedede hata yapmıştır. Buna göre Önsal'ın kelime tanıma yüzdesi $79/81 = \% 97,53$

Yağız adlı öğrenci dakikada 77 kelime okumuş, okurken 3 kelimedede hata yapmıştır. Buna göre Yağız'ın kelime tanıma yüzdesi $74/77 = \% 96,10$

İlknur adlı öğrenci dakikada 80 kelime okumuş, okurken 2 kelimedede hata yapmıştır. Buna göre İlknur 'un kelime tanıma yüzdesi $78/80 = \% 97,50$

İnci adlı öğrenci dakikada 71 kelime okumuş, okurken 4 kelimedede hata yapmıştır. Buna göre İnci'nin kelime tanıma yüzdesi $67/71 = \% 94,36$

Serkan adlı öğrenci dakikada 82 kelime okumuş, okurken hiç hata yapmamıştır. Buna göre Serkan'ın kelime tanıma yüzdesi $82/82 = \% 100$ olarak belirlenmiştir.

Ara test sonucunda elde edilen kelime tanıma yüzdeleri sonuçları Tablo 10' da verilmiştir.

Tablo 10 : Öğrencilerin Uygulama Sırasındaki Mevcut Kelime Tanıma Yüzdesi ve Bulundukları Düzey

Öğrenciler	Uygulama Sırasında	
	Kelime Tanıma Yüzdesi	Düzey
Önsal	% 97,53	Öğretimsel Düzey
Yağız	% 96,10	Öğretimsel Düzey
İlknur	% 97,50	Öğretimsel Düzey
İnci	% 94,36	Öğretimsel Düzey
Serkan	% 100	Bağımsız O. Düzeyi

Tablo 10 incelendiğinde Önsal'ın kelime tanıma yüzdesinin % 97,53 okuma düzeyinin öğretimsel düzey, Yağız' ın kelime tanıma yüzdesinin % 96,10 okuma düzeyinin öğretimsel düzey, İlknur' un kelime tanıma yüzdesinin % 97,50 okuma düzeyinin öğretimsel düzey, İnci'nin kelime tanıma yüzdesinin % 94,36 okuma düzeyinin öğretimsel düzey, Serkan'ın kelime tanıma yüzdesinin % 100 okuma düzeyinin bağımsız okuma düzeyi olduğu tespit edilmiştir.

b) "Araştırmaya katılan ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin uygulama sırasındaki, sesli okuma prozodi yeterlilikleri ne düzeydedir?" sorusuna ait bulgular aşağıda belirtilmiştir.

Uygulamanın dördüncü haftası sonunda ara test olarak uygulanan "Bana Bir Rüya Ver" adlı metne ait prozodik okuma ölçeği sonuçları Tablo 11' de verilmiştir:

Tablo 11: Öğrencilerin Uygulama Sırasındaki Mevcut Prozodik Okuma Yeterlilikleri

Öğrenciler	Puan	Düzey
Önsal	43	İyi
Yağız	39	Orta
İlknur	48	İyi
İnci	44	İyi
Serkan	49	İyi

Tablo 11 incelendiğinde; "Prozodik Okuma Ölçeği" ne göre yapılan puanlamada çalışmaya katılan öğrencilerden Önsal 43 puanla iyi düzeyde, Yağız 39 puanla orta düzeyde, İlknur 48 puanla iyi düzeyde, İnci 44 puanla iyi düzeyde ve Serkan'ın 49 puanla iyi düzeyde bir prozodik okuma yeterliliği gösterdiği tespit edilmiştir.

c) "Araştırmaya katılan ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin uygulama sırasında, okuduğunu anlama becerileri ne düzeydedir?" sorusuna ait bulgular aşağıda belirtilmiştir.

Öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerini belirlemek için "Bana Bir Rüya Ver" adlı metin ara test okuduğunu anlama metni olarak uygulanmıştır. Kullanılan metin 3.sınıf seviyesinde, 4'ü basit düzeyde anlamayı, 1'i derinlemesine anlamayı ölçen toplam 5 sorudan oluşmaktadır. Testin basit anlama sorularını; tam olarak cevaplayanlara "2" puan; yarısını cevaplayanlara "1" puan ve hiç cevaplamayanlara "0" puan verilmiştir. Benzer şekilde derinlemesine anlama sorularını; tam cevaplayanlara "3" puan; cevabın yarısından fazlasını verenlere "2" puan; yarı cevap verenlere "1" puan ve hiç cevaplamayanlara ise "0" puan verilmiştir.

Önsal adlı öğrenci ara testten 9 puan almıştır. Testten alınabilecek en yüksek puan 11' dir. Buna göre Önsal'ın okuduğunu anlama yüzdesi $9/11 = \% 81,81$

Yağız adlı öğrenci ara testten 5 puan almıştır. Testten alınabilecek en yüksek puan 11' dir. Buna göre Yağız'ın okuduğunu anlama yüzdesi $5/11 = \% 45,45$

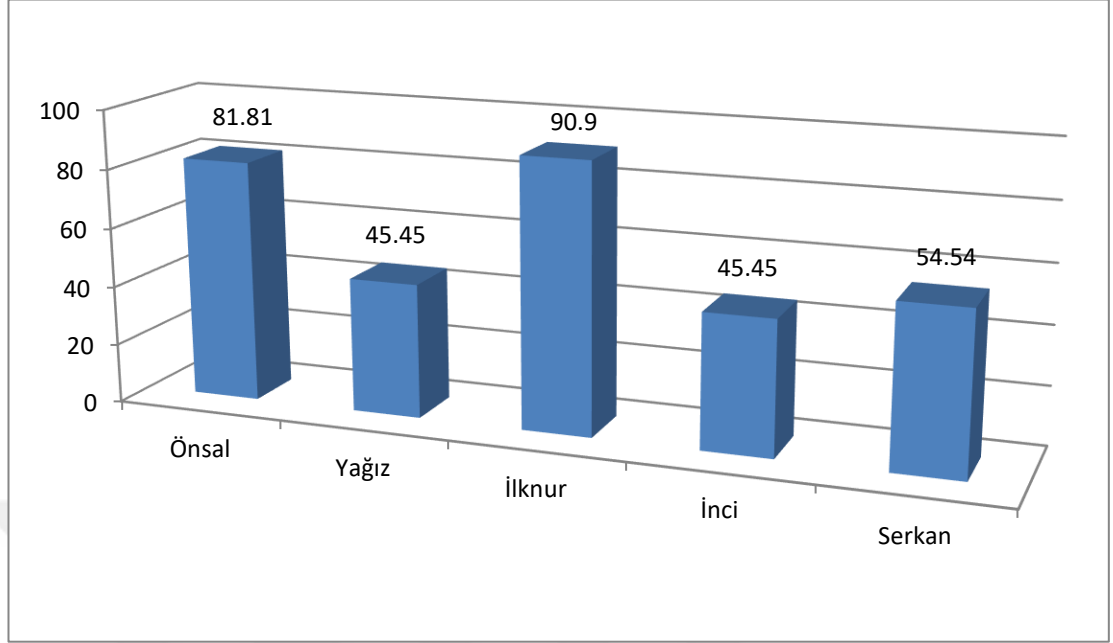
İlknur adlı öğrenci ara testten 10 puan almıştır. Testten alınabilecek en yüksek puan 11' dir. Buna göre İlknur'un okuduğunu anlama yüzdesi $10/11 = \% 90,90$

İnci adlı öğrenci ara testten 5 puan almıştır. Testten alınabilecek en yüksek puan 11' dir. Buna göre İnci'nin okuduğunu anlama yüzdesi $5/11 = \% 45,45$

Serkan adlı öğrenci ara testten 6 puan almıştır. Testten alınabilecek en yüksek puan 11' dir. Buna göre Serkan'ın okuduğunu anlama yüzdesi $6/11 = \% 54,54$

Ara test sonucunda elde edilen okuduğunu anlama yüzdeleri ve öğrencilerin bulundukları düzey Tablo 12' de verilmiştir.

Tablo 12 : Öğrencilerin Uygulama Sırasındaki Okuduğunu Anlama Yüzdeleri ve Düzeyleri



Tablo 12 incelendiğinde Önsal'ın okuduğunu anlama yüzdesinin % 81,81 (Öğretim düzeyinde), Yağız'ın okuduğunu anlama yüzdesinin % 45,45 (Endişe düzeyinde), İlknur'un okuduğunu anlama yüzdesinin % 90,90 (Serbest düzeyde), İnci'nin okuduğunu anlama yüzdesinin % 45,45 (Endişe düzeyinde) ve Serkan'ın okuduğunu anlama yüzdesinin % 54,54 (Öğretim düzeyinde) olduğu belirlenmiştir.

5.3. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular

a) "Araştırmaya katılan ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin uygulama sonrasında; okuma hızları ve kelime tanıma yüzdeleri ne düzeydedir?" sorusuna ait bulgular aşağıda belirtilmiştir

Araştırmacı uygulamanın sonunda , öğrencilerin durumlarının tespiti için son test akıcı okuma ve okuduğunu anlama testi olarak "Küçük Limon Ağacı" adlı metni uygulamıştır. Öğrencilerin okumaları sesli kayıt altına alınmıştır. Son test sonucunda öğrencilerin dakikada okudukları kelime sayıları tabloda verilmiştir.

Tablo 13: Öğrencilerin Uygulama Sonrasında Dakikada Okudukları Kelime Sayısı

Öğrenciler	Önsal	Yağız	İlknur	İnci	Serkan
Dakikada Okunan Kelime Sayısı	94	85	85	79	76

Tablo 13 incelendiğinde uygulama sonunda öğrencilerden Önsal'ın dakikada okuduğu kelime sayısının 94, Yağız'ın dakikada okuduğunu kelime sayısının 85, İlknur'un kelime sayısının 85, İnci'nin kelime sayısının 79, Serkan'ın kelime sayısının 76 olduğu görülmüştür.

Uygulama bitiminde yapılan son test sonucunda elde edilen kelime tanıma yüzdeleri ise şu şekildedir :

Önsal adlı öğrenci dakikada 94 kelime okumuş, okurken 1 kelimedede hata yapmıştır.

Buna göre Önsal'ın kelime tanıma yüzdesi $93/94 = \% 98,93$

Yağız adlı öğrenci dakikada 85 kelime okumuş, okurken 4 kelimedede hata yapmıştır.

Buna göre Yağız'ın kelime tanıma yüzdesi $81/85 = \% 95,29$

İlknur adlı öğrenci dakikada 85 kelime okumuş, okurken 2 kelimedede hata yapmıştır.

Buna göre İlknur 'un kelime tanıma yüzdesi $83/85 = \% 97,64$

İnci adlı öğrenci dakikada 79 kelime okumuş, okurken 4 kelimedede hata yapmıştır.

Buna göre İnci'nin kelime tanıma yüzdesi $75/79 = \% 94,93$

Serkan adlı öğrenci dakikada 76 kelime okumuş, okurken 2 kelimedede hata yapmıştır.

Buna göre Serkan'ın kelime tanıma yüzdesi $74/76 = \% 97,36$ olarak belirlenmiştir.

Son testte elde edilen kelime tanıma yüzdeleri sonuçları Tablo 14' te verilmiştir.

Tablo 14: Öğrencilerin Uygulama Sonrasındaki Mevcut Kelime Tanıma Yüzdesi ve Bulundukları Düzey

Öğrenciler	Uygulama Sonrasında	
	Kelime Tanıma Yüzdesi	Düzey
Önsal	% 98,93	Öğretimsel Düzey
Yağız	% 95,29	Öğretimsel Düzey
İlknur	% 97,64	Öğretimsel Düzey
İnci	% 94,93	Öğretimsel Düzey
Serkan	% 97,36	Öğretimsel Düzey

Tablo 14 incelendiğinde Önsal'ın kelime tanıma yüzdesinin % 98,93, Yağız'ın kelime tanıma yüzdesinin % 95,29, İlknur'un kelime tanıma yüzdesinin % 97,64, İnci'nin kelime tanıma yüzdesinin % 94,93 ve Serkan'ın kelime tanıma yüzdesinin % 97,36 olduğu görülmektedir. Kelime tanıma yüzdesi % 92-98 arasında olanlar öğretimsel düzeyde kabul edilmektedir. Buna göre son teste göre çalışmaya katılan öğrencilerin kelime tanıma yüzdeleri öğretimsel düzeyde bulunmaktadır.

b) "Araştırmaya katılan ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin uygulama sonrasında; sesli okuma prozodi yeterlilikleri ne düzeydedir?" sorusuna ait bulgular aşağıda belirtilmiştir.

Uygulamanın bitiminde son test olarak uygulanan "Küçük Limon Ağacı" adlı metni öğrenciler okurken, sesli ve görüntülü kayıt altına alınmıştır. Kamera kayıtları daha sonra araştırmacı tarafından izlenmiş, izlenen öğrencilerin sesli okumadaki durumları "Prozodik Okuma Ölçeği" ne göre değerlendirilmiştir. Analiz sonuçları Tablo 15' te verilmiştir.

Tablo 15: Öğrencilerin Uygulama Sonrasındaki Mevcut Prozodik Okuma Yeterlilikleri

Öğrenciler	Puan	Düzy
Önsal	52	İyi
Yağız	50	İyi
İlknur	51	İyi
İnci	47	İyi
Serkan	43	İyi

Tablo 15 incelendiğinde; ölçeğe göre yapılan değerlendirmede çalışmaya katılan öğrencilerden Önsal 52 puan, Yağız 50 puan, İlknur 51 puan, İnci 47 puan ve Serkan 43 puan almıştır. Ölçekten 40-60 puan arası alanlar iyi düzeyde kabul edilmektedir. Buna göre uygulamaya katılan tüm öğrencilerin program sonunda prozodik okuma yeterliliği bakımından iyi düzeyde oldukları görülmektedir.

c) "Araştırmaya katılan ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin uygulama sonrasında; okuduğunu anlama becerileri ne düzeydedir?" sorusuna ait bulgular aşağıda belirtilmiştir.

Öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerini belirlemek için ön testte de kullanılan "Küçük Limon Ağacı" adlı metin son test olarak uygulanmıştır. Uygulanan son test sonucunda çalışmaya katılan 5 öğrencinin okuduğunu anlama yüzdeleri aşağıdaki gibidir :

Önsal adlı öğrenci ara testten 17 puan almıştır. Testten alınabilecek en yüksek puan 26'dır. Buna göre Önsal'ın okuduğunu anlama yüzdesi $17/26 = \% 65,38$

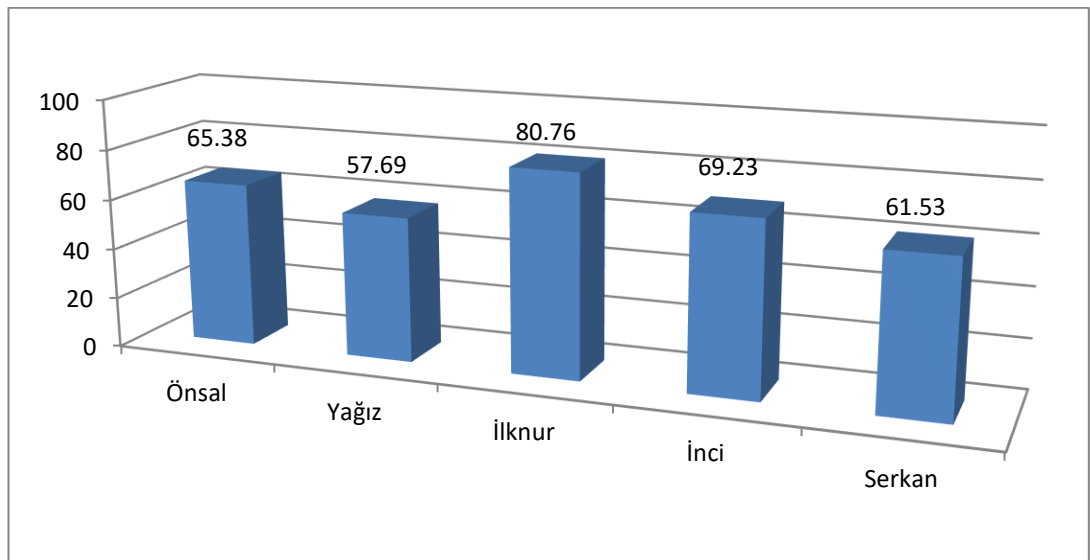
Yağız adlı öğrenci ara testten 15 puan almıştır. Testten alınabilecek en yüksek puan 26'dır. Buna göre Yağız'ın okuduğunu anlama yüzdesi $15/26 = \% 57,69$

İlknur adlı öğrenci ara testten 21 puan almıştır. Testten alınabilecek en yüksek puan 26'dır.. Buna göre İlknur'un okuduğunu anlama yüzdesi $21/26 = \% 80,76$

İnci adlı öğrenci ara testten 18 puan almıştır. Testten alınabilecek en yüksek puan 26'dır. Buna göre İnci'nin okuduğunu anlama yüzdesi $18/26 = \% 69,23$

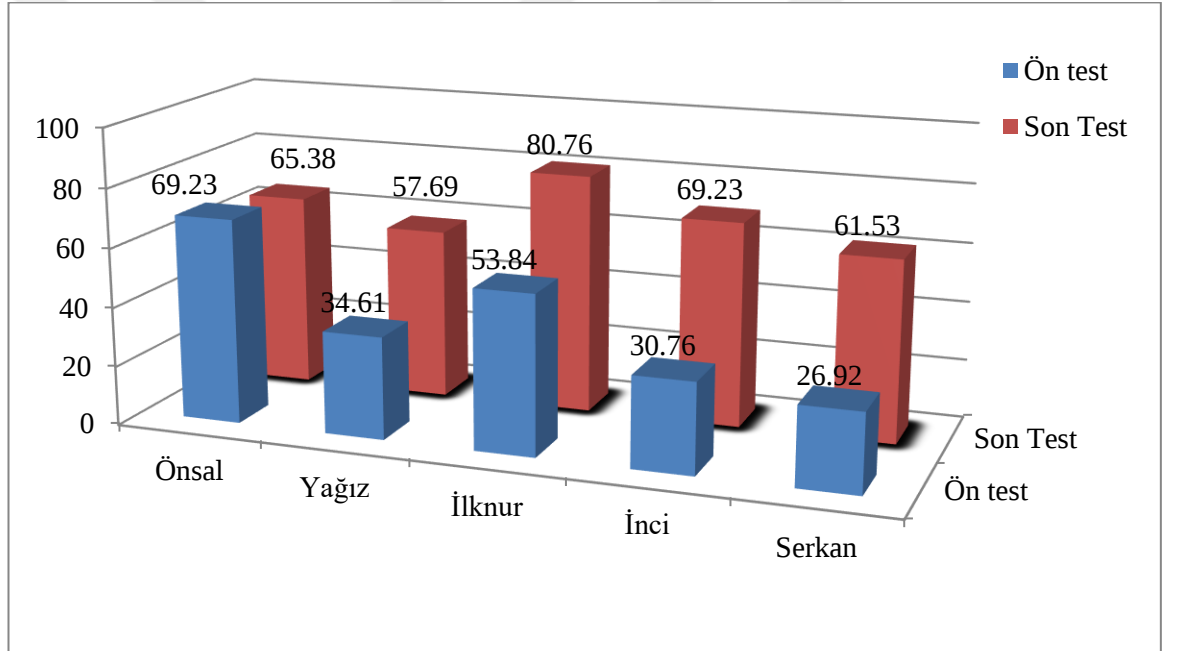
Serkan adlı öğrenci ara testten 16 puan almıştır. Testten alınabilecek en yüksek puan 26'dır. Buna göre Serkan'ın okuduğunu anlama yüzdesi $16/26 = \% 61,5$

Tablo 16: Öğrencilerin Uygulama Sonrasında Okuduğunu Anlama Yüzdeleri ve Düzeyleri



Tablo 16 incelendiğinde yapılan son test sonucunda Önsal adlı öğrencinin okuduğunu anlama yüzdesinin % 65,38, Yağız'ın okuduğunu anlama yüzdesinin % 57,69, İlknur'un okuduğunu anlama yüzdesinin % 80,76, İnci'nin okuduğunu anlama yüzdesinin % 69,23 ve Serkan'ın okuduğunu anlama yüzdesinin % 61,53 olduğu görülmektedir. Okuduğunu anlama yüzdesi % 50-90 arasında olan öğrenciler öğretim düzeyinde kabul edilmektedir. Buna göre çalışmaya katılan tüm öğrenciler okuduğunu anlama düzeyi olarak öğretim düzeyinde bulunmaktadır.

Tablo 17: Ön Test ve Son Test Sonucunda Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Yüzdelерinin Karşılaştırılması



Tablo 17 incelendiğinde araştırmada son test sonunda elde edilen okuduğunu anlama yüzdeleri ile ön testten elde edilen veriler karşılaştırılmaktadır. Önsal'ın ön testte okuduğunu anlama düzeyi % 69,23 iken son testte % 65,38' e düşmüştür. Her iki testte de öğrenci öğretim düzeyinde bulunmasına rağmen, son test Önsal'a zor gelmiştir. Yağız'ın okuduğunu anlama yüzdesi ön testte % 34,61 iken son testte bu oran % 57,69' a yükselmiştir. Yağız endişe düzeyinden öğretim düzeyine ulaşmıştır. İlknur'un okuduğunu anlama yüzdesi ön testte % 53,84 iken son testte okuduğunu anlama yüzdesi % 80,76'ya çıkmıştır. İlknur her iki testte de öğretim düzeyinde olmasına rağmen, son testte sorulara daha kolay cevap verebilmiş ve okuduğunu

anlama yüzdesi artmıştır. İnci'nin okuduğunu anlama yüzdesi ön testte % 30,76 iken son testte % 69,23' a yükselmiştir. İnci ön testte endişe düzeyindeyken son testte öğretim düzeyine çıkmıştır. Serkan'ın ön testte okuduğunu anlama yüzdesi % 26,92 iken, son testte bu oran % 61,53' e yükselmiştir. Serkan endişe düzeyinden öğretim düzeyine çıkmayı başarmıştır. Ortaya çıkan bu bulgular ışığında AOOE' nin öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirdiği söylenebilir.



BÖLÜM VI

SONUÇ VE TARTIŞMA

6.1. Sonuçlar ve Tartışma

6.1.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Araştırmanın birinci alt problemi şu şekilde ifade edilmiştir : "Araştırmaya katılan ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin uygulama öncesinde; okuma hızları, kelime tanıma yüzdeleri, sesli okuma prozodi yeterlilikleri ve okuduğunu anlama becerileri ne düzeydedir?" Bu alt probleme cevap bulabilmek için "Akıcılık Odaklı Okuma Eğitimi" ne başlamadan önce:

Araştırmaya katılan öğrencilerin akıcı okuma ve okuduğunu anlama düzeylerinin belirlenebilmesine yönelik testler uygulandı. Bu testlerden elde edilen sonuçlar aşağıda sıralanmıştır:

1- Uygulamaya başlamadan önce yapılan belirlemelere göre öğrencilerin okuma hızı, kelime tanıma yüzdeleri ve sesli okuma prozodi yeterliliklerinin bulundukları sınıf düzeyine göre oldukça düşük olduğu tespit edilmiştir.

2- Uygulamaya başlamadan önce katılımcı öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri de belirlenmiştir. Buna göre öğrencilerin dördüncü sınıfta olmalarına rağmen serbest okuma düzeyinde olmadıkları görülmüştür. Araştırmaya katılan öğrencilerden Önsal ve İlknur öğretim düzeyinde olmasına rağmen, okuduğunu anlama yüzdeleri düşüktür. Diğer 3 öğrencinin ise endişe düzeyinde olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin genel olarak basit anlama sorularına kolay cevap verebildikleri, derinlemesine anlama sorularında zorlandıkları veya yanlış cevap verdikleri anlaşılmıştır.

Araştırmaya başlamadan önce öğrencilerin, durumlarının tespiti için yapılan ön testler sonucunda akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin bulundukları sınıf düzeyinden düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç daha önce yapılan araştırmalarla benzer bir bulgu olarak karşımıza çıkmaktadır (Coşkun, 2010; Türkmenoğlu, 2016; Seçkin, 2012; Baştuğ, 2012). Bu bilgiler ilkokul 1.sınıftan dördüncü sınıfa gelen öğrencilerin akıcı okuma becerisi kazanamamalarında gerek müfredatta, gerekse öğretmenlerin okuma konusundaki sınıf içi uygulamalarında eksiklikler olduğunu düşündürmektedir.

6.1.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Araştırmanın ikinci alt problemi şu şekilde ifade edilmiştir : "Araştırmaya katılan ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin uygulama sırasında ; okuma hızları , kelime tanıma yüzdeleri, sesli okuma prozodi yeterlilikleri ve okuduğunu anlama becerileri ne düzeydedir? "

Akıcılık Odaklı Okuma Eğitimi' nin dördüncü haftasının sonunda uygulanan akıcı okuma ve okuduğunu anlama testlerinin (ara test) çözümlenmesinde elde edilen sonuçlar aşağıda verilmiştir:

1 - "Akıcılık Odaklı Okuma Eğitimi" uygulaması başladıktan 29 gün sonra öğrencilerin ilerleme durumlarının tespiti için yapılan ara test sonucunda; Önsal adlı öğrenci hariç diğer öğrencilerin okuma hızlarında artış tespit edilmiştir. Buna göre uygulanan AOOE'nin öğrencilerin okuma hızlarının artmasında anlamlı bir farklılık oluşturduğu belirtilebilir.

2 - Uygulama öncesi yapılan okuma testleri ve uygulama esnasında yapılan test arasındaki sürede öğrencilerin kelime tanıma yüzdelerinde kayda değer bir artış gözlenmiştir. Başlangıçta endişe düzeyinde olan üç öğrenci (Önsal, Yağız ve İnci) ara testte öğretimsel düzeye ulaşmıştır. Bir öğrenci (Serkan) öğretimsel düzeyden bağımsız okuma düzeyine ulaşmıştır. Bir öğrenci (İlknur) ise ön testte de ara testte de öğretimsel düzeyde kalmıştır. Ancak bu öğrencinin kelime tanıma yüzdesi ara testte yükselmiştir (% 94,20'den % 97,50) , ancak kelime tanıma düzeyi aynı kalmıştır. Buna göre uygulanan AOOE' nin öğrencilerin kelime tanıma becerilerinin gelişmesine olumlu yönde katkı sağladığı belirtilebilir.

3 - Yapılan ara testlerin sonuçlarına göre araştırmaya katılan öğrencilerin prozodik okuma puanlarında önemli bir artış olduğu anlaşılmaktadır. Uygulama başlamadan yapılan testlere göre orta düzeyde olan öğrencilerden 4' ü puanlarını arttırarak iyi düzeye ulaşmıştır. Yağız isimli öğrenci prozodik okuma puanını arttırmasına (25 puandan 39 puana) rağmen, prozodik okuma düzeyinde orta düzeyde kalmıştır. Buna göre uygulanan AOOE' nin öğrencilerin prozodik okuma becerilerinin gelişmesinde anlamlı bir farklılık oluşturduğu belirtilebilir.

4 - Uygulama öncesi yapılan testle uygulama sırasında yapılan test arasında öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinde ilerlemeler olduğu görülmektedir. Öğrencilerin özellikle derinlemesine anlama sorularına daha anlamlı ve kolay cevap verdikleri tespit edilmiştir.

5 - Sonuç olarak uygulama öncesi yapılan test ile uygulama sırasında yapılan test arasında geçen sürede "Akıcılık Odaklı Okuma Eğitimi" nin öğrencilerin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin gelişiminde anlamlı bir fark oluşturduğu belirtilebilir.

6.1.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Araştırmanın üçüncü alt problemi şu şekilde ifade edilmiştir : "Araştırmaya katılan ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin uygulama sonrasında ; okuma hızları , kelime tanıma yüzdeleri, sesli okuma prozodi yeterlilikleri ve okuduğunu anlama becerileri ne düzeydedir? "

Toplam 8 hafta süren Akıcılık Odaklı Okuma Eğitimi'nin öğrencilerin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin gelişimine katkısının belirlenebilmesi için uygulama sonunda yapılan okuma testlerinin sonuçları ile uygulama başlamadan önce yapılan okuma testlerinin sonuçları aşağıda karşılaştırmalı olarak sunulmuştur :

1 - Öğrencilerin uygulama öncesinde yapılan okuma testi ile uygulama sonrasında yapılan okuma testinin sonuçları karşılaştırıldığında, uygulama sonrasında okuma hızlarında ilerleme olduğu belirlenmiştir. AOOE' nin öğrencilerin okuma hızlarını arttırdığı sonucuna ulaşılmıştır.

2 - Uygulama öncesi yapılan okuma testiyle uygulama sonrasında yapılan test karşılaştırıldığında, uygulanan okuma eğitimi sonrasında öğrencilerin kelime tanıma yüzdelerinde ilerlemeler olduğu tespit edilmiştir. Uygulama öncesinde endişe düzeyinde olan 3 öğrenci (Önsal, Yağız ve İnci) öğretimsel düzeye ulaşmıştır. 2 öğrenci (İlknur ve Serkan) ise uygulama öncesi ve sonrasında yine öğretimsel düzeyde kalmışlardır. AOOE' nin öğrencilerin kelime tanıma yüzdelerinin gelişmesine olumlu katkı sağladığı görülmüştür.

3 - Uygulama öncesi ve sonrasında yapılan test sonuçlarına göre öğrencilerin prozodik okuma puanlarında önemli artışlar olduğu görülmüştür. Uygulama öncesi yapılan test sonucuna göre orta düzeyde olan öğrencilerin (Önsal, Yağız, İlknur, İnci ve Serkan) hem prozodik okuma puanları yüksek oranda artmış, hem de prozodik okuma düzeyinde iyi düzeye ulaşmışlardır. Öğrenciler prozodik okuma kurallarından en çok okuma sırasında verilen mesaja uygun tonlama, karakterlerin duygusal durumunu yansıtma (sevinç, coşku vb.) ve vurgulamalar alanlarında zorlanmışlardır. Elde edilen sonuçlara göre AOOE' nin en çok olumlu ilerleme sağladığı beceri, prozodik okuma yeterliliği olmuştur.

4 - Uygulama sonrasında, analiz edilen okuduğunu anlama testi sonuçları uygulama öncesi yapılan test sonuçlarıyla karşılaştırıldığında, öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinde artış olduğu belirlenmiştir. Ayrıca öğrencilerin sorulara cevap verirken daha dikkatli davrandıkları, yazdıkları cümlelerde noktalama işaretlerine ve yazım kurallarına dikkat ettikleri gözlenmiştir. AOOE sonucunda öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin gelişmesinde anlamlı bir fark olduğu görülmüştür.

5 - Araştırma sonunda çalışma grubuna uygulanan "Akıcılık Odaklı Okuma Eğitimi" nin akıcı okuma ve okuduğunu anlama güclüğü yaşayan dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma hızı, kelime tanıma düzeyleri, prozodik okuma yeterlilikleri ve okuduğunu anlama becerilerinin gelişimi üzerinde olumlu ve anlamlı bir katkı yaptığı sonucuna ulaşılmıştır.

Son yıllarda yapılan bazı araştırmalar akıcı okumanın bir program dâhilinde uygulandığında küçük ve büyük gruplardaki başarısını ortaya koymaktadır (Çayır, 2014; Kuruyer, 2014; Varol, 2017; Ergül, Akoğlu, Karaman ve Sarıca, 2017).

"Akıcılık Odaklı Okuma Eğitimi" nde de akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerisini geliştirmek için bir program hazırlanmıştır. Bu program kapsamında şiir ve hikâye edici metinler, akıcı okuma stratejileri (yankılayıcı okuma, koro okuma, eşli okuma, prozodik modelleme) kullanılmış, belirli etkinlikler yoluyla çalışmalar yapılmıştır. Programın uygulanmasında ortaya çıkan sorunlar ve uygulanan çözüm yollarının ayrıntılı bir şekilde anlatılmasının, uygulayıcılar için yol gösterici özellikte olduğu düşünülmektedir.

AOOE' nde kullanılan hikâye edici metinler ve şiirler öğrenci seviyesine uygun olarak, keyif alacakları şekilde alan uzmanlarınca seçilmiştir. Hiebert (2006) metin özelliklerinin ve metin türlerinin anlamlı okuma gelişimini desteklediğini belirtmiştir. Bu nedenle akıcı okuma çalışmalarında farklı metin türleri kullanmak önemlidir. Uygulamada bir hafta hikâye edici metinle çalışılmış, diğer hafta şiir türünde metinlerle çalışılmıştır. Seçilen metinlerin okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin seviyesine yakın olması öğrencilerin sıkılmadan ve zevkle çalışmalara katılmalarını sağlamıştır.

Araştırmanın devam ettiği süreç içinde, araştırmacı tarafından belirlenen hikâye kitapları öğrencileri evde okumaları için verilmiştir. Böylece her öğrencinin her gün evde 15-30 dakika okuma çalışması yapması sağlanmıştır. Bu okuma çalışmalarının kısa olması ve öğrencileri sıkıkmaması akıcı okuma becerilerinin gelişmesinde ve öğrencilerin okumaya karşı istekli olmasında etkili olmuştur. Öğrencilerin yaşamlarında kendi kendilerine okumaya ayırdıkları sürenin ve okuma miktarının artması, onların akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerini de arttırdığı yapılan çalışmalarla ortaya konmuştur (Stanovich, 1986; Leppanen, Aunola ve Nurmi, 2005).

AOOE uygulanan 5 öğrenci program içinde kullanılan akıcı okuma stratejilerinden yankılayıcı, eşli ve koro okuma yöntemlerine zevkle katılmışlardır. Özellikle eşli okuma yöntemi öğrencilerin birbirlerine anında dönüt vermesinden dolayı etkili olmuştur. Topçu'nun (2015) yaptığı çalışmada eşli okuma yönteminde öğrencinin kendisinin ve eşinin öğrenmesinde inisiyatif sahibi olduğunu, bunun zihni etkin kıldığı ifade edilmektedir. Keskin (2012) koro okuma yönteminin eğlenceli bulunmasından dolayı öğrencilerin kelimeleri doğru okumalarında etkili olduğunu belirtmektedir.

Akıcılık Odaklı Okuma Eğitimi programında her metin öncesi yapılan prozodik modelleme yöntemi de öğrencilere örnek olması, prozodik okuma becerilerinin (ses tonunu ayarlama, vurgulamalar, cümlelerin anlatmak istediği duyguyu yansıtmak vb.) gelişmesi açısından önem arz etmektedir. Prozodik modelleme konusunda Akyol yaptığı çalışmada prozodik modelleme ile anlam ünitelerini içeren bir akıcı okuma yöntemi geliştirmiş ve sonucunda öğrencilerin sesli okuma becerilerinin geliştiğini söylemiştir (Akyol, 2014: 84).

Uygulanan okuma eğitiminde öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin önemli biçimde geliştiği gözlenmektedir. Öğrenciler programın başında özellikle derinlemesine anlama sorularına cevap verirken zorlanmalarına rağmen, program sonunda bu sorulara daha rahat cevap verebilmişlerdir. Aynı zamanda öğrencilerin doğru ve kurallı cümle kurma, noktalama işaretlerine dikkat ederek yazma becerilerinde de gelişmeler görülmüştür. Okuduğunu anlama becerileri ile ilgili yapılan çalışmalarda da benzer sonuçlara ulaşılmıştır (Sidekli, 2010; Çayır, 2014; Sezgin, 2012; Varol, 2017).

6.1.4. Araştırmaya Ait Alan Notları ve Araştırmacı Gözlemlerinden Elde Edilen Diğer Sonuçlar

Nitel araştırmalarda araştırmacının gözlemlerini, duyduklarını, çalışmaya ait önemli bilgileri yazılı olarak not etmesi (Bogdan ve Biklen, 2003) olarak tanımlanan alan notları, çalışma sırasında çoğunlukla kullanılmıştır. Araştırma günlüğünden elde edilen gözlem sonuçları şunlardır:

Uygulamanın birinci haftasına tüm öğrenciler heyecanla ve iyi bir motivasyonla başlamışlardır. Farklı okuma yöntemleri (Yankılayıcı, koro okuma gibi) onlara eğlenceli gelmiştir. İlk hafta olması sebebiyle birkaç öğrencinin evde okuma etkinliği için verilen hikaye kitaplarını evde unuttukları gözlemlenmiştir. Araştırmacı bu konuda öğrencileri uyarak devamlı hatırlatmada bulunmuştur. İnci ve Serkan adlı öğrenciler uygulamanın kamera kaydına alınmasından dolayı derslerde biraz gerilmişlerdir. Araştırmacı bunu fark etmiş öğrencilerle tekrar konuşmuş ve kamera kaydının amacını anlatarak onları rahatlatmaya çalışmıştır.

Uygulamanın 2. haftası daha rahat ve sıkıntısız geçmiştir. Araştırmacı İnci ve Serkan'ın evde okuma etkinliği için verilen hikaye kitaplarını, dinleyici listelerini unutmamaları konusunda aileleri ile görüşmüştür. Uygulamanın üçüncü haftasında da genel olarak bir sorun yaşanmamıştır. Bu hafta yaşanan en önemli sıkıntı Önsal'ın derse katılımında ve dikkatini okuduğu metne vermesinde yaşanan problemler olmuştur. Araştırmacı bunun öğrencinin hafta başından sonuna kadar hasta olmasından kaynaklandığını düşünmektedir. Öğrenci uygulama esnasında sık sık gözlerini kapatarak dinlendirmiş, bazen sıraya kafasını koyarak metni takip etmiştir.

Uygulamanın dördüncü haftasında Önsal'ın üçüncü haftada geçirdiği hastalığı iyileşmiştir, ancak bu haftaki derslere adapte olmakta zorlanmıştır. Araştırmacı hastalığından dolayı uygulama etkinliklerine fazla katılamayan Önsal'ın derslerden biraz soğuduğunu düşünmektedir. Bu hafta ki tüm etkinliklerde İlknur ve Serkan ön plana çıkmıştır. Yağız ve İnci, İlknur ve Serkan'a göre biraz sessiz kalmışlardır.

Uygulamanın beşinci haftasına öğrencilerin durumlarını belirlemek için akıcı okuma ve okuduğunu anlama testi yapılarak başlanmıştır. Sesli okuma yaparken öğrenciler kamera kaydına alınmıştır. Öncesinde araştırmacı öğrencilerle konuşmasına rağmen İnci ve Önsal okuma sırasında çok heyecanlanmışlardır. Önsal uygulama öncesi okuduğu metinde dakikada 85 kelime okumasına rağmen uygulama sırasında okuduğu bu metinden dakikada 81 kelime okumuştur. Araştırmacı bunun Önsal'ın hastalığından ötürü derslerde bir süre dikkatini toplayamaması ve okuma sırasında çok heyecanlanmasından kaynaklandığını düşünmektedir. İnci ise uygulama öncesi 70 kelime okurken, uygulama sırasındaki metinden 71 kelime okumuştur. Bu durum onu mutlu etmemiştir. Araştırmacı İnci'nin ailesi görüşmüş ve eve götürdüğü hikâye kitaplarından çok az okuma yaptığını öğrenmiştir. Dakikada okuduğu kelime sayısında fazla artış olmamasının sebeplerinden birinin bu olduğunu ve yine heyecanlanmasının bunda etkili olduğunu düşünmektedir. Öğrencilere uygulanan okuduğunu anlama testi sonucunda; İlknur okuduğunu anlama yüzdesinde % 53'ten (Öğretim D.) % 90'a (Serbest D.) ulaşmıştır. Serkan ise % 26'dan (Endişe D.) % 54'e (Öğretim D.) yükselmiştir. Araştırmacı en çok ilerlemeyi kaydeden bu iki öğrencinin özellikle son haftalardaki katılımlarının etkili olduğunu düşünmektedir.

Uygulamanın altıncı haftasındaki "Şiir İnceliyorum" etkinliğinde verilen cevapları kontrol ederken Önsal'ın bazı sorulara dikkat etmeden, anlamadan cevap verdiğini fark etmiştir ve bu konuda onu uyarmıştır. Uyarıları dikkate alan Önsal soruları tekrar okuyup cevapladığında doğru yanıtlar verdiğini görmüştür.

Uygulamanın yedinci haftasında araştırmacı ilk defa işlenen metnin görsellerini öğrencilere boyatarak renklendirmiştir. Öğrenciler bu çalışmayı zevkle yapmışlardır. Bu hafta yapılan "Hikâye Haritası" etkinliğinde yine Önsal'ın cevaplarında sıkıntılar olduğu gözlemlenmiştir. Araştırmacı Önsal'ın metni okurken dikkatsiz ve özensiz davrandığı sonucuna varmıştır.

Uygulamanın son haftası işlenen metin programa uygun bir şekilde işlenmiştir. AOOE' nin sonucunda öğrencilerin durumunu belirlemek adına son derste onlara akıcı okuma ve okuduğunu anlama testi uygulanmıştır. Serkan akıcı okuma metnini seslendirirken heyecanını yenememiş bu da okuma performansını etkilemiştir. Uygulama ortasında yapılan akıcı okuma testinde dakikada 82 kelime okurken son testte 76 kelime okumuştur. Prozodik okuma puanı uygulama ortasında 49 iken uygulama sonrası testte 43'e düşmüştür. Araştırmacı bu sonuçların onun heyecanından kaynaklandığını düşünmektedir. Uygulama sonrası yapılan okuduğunu anlama testi sonuçlarına göre Önsal ve İlknur'da düşüş yaşanmıştır. Önsal'ın okuduğunu anlama yüzdesi uygulama ortasında % 81 (Öğretim D.) iken uygulama sonunda % 65'e düşmüştür. Araştırmacı bunun önceki haftalarda Önsal'a yaptığı uyarılardaki gibi metni okurken anlamadan, dikkatsizce okuduktan sonra sorulara cevap vermesinden kaynaklandığını düşünmektedir. Önsal'ın kâğıdını kontrol ederken özellikle derinlemesine anlama sorularından bazılarını anlamadan geçiştirerek cevapladığını fark etmiştir. İlknur ise uygulama ortasında % 90 (Serbest D.) okuduğunu anlama yüzdesine sahipken uygulama sonucunda % 80'e (Öğretim D.) gerilemiştir. Bu hafta İlknur hastalanmış, okuduğunu anlama becerileri son testinde sık sık kafasını sıraya koyarak sorulara cevap vermiştir. Araştırmacı neredeyse tüm uygulama boyunca derslere katılımıyla ve eve verilen etkinliklerde gösterdiği gayretiyle örnek olan bu öğrencideki düşüşün tamamen hastalığından kaynaklı olduğunu düşünmektedir. Yağız, İnci ve Serkan'ın ise okuduğunu anlama yüzdeleri artmıştır. Araştırmacı özellikle kâğıtlarını incelerken derinlemesine anlama sorularını daha dikkatle ve doğru şekilde cevapladıklarını gözlemlemiştir.

ÖNERİLER

Aşağıda araştırmanın sonuçlarından hareketle oluşturulan öneriler sunulmuştur:

1- MEB tarafından planlanan, müfredatı alan uzmanlarınca hazırlanacak "Okuma Eğitimi Dersi" adı altında anlama ve akıcılığı kapsayan yeni bir ders, okullarda Türkçe dersinden ayrı olarak verilebilir.

2- Öğretmenler okullarında okuma güçlüğü yaşayan öğrencilere yönelik evde okuma programları hazırlayarak komisyonlar oluşturulabilir, bu konuda velilere yönelik bilgilendirme toplantıları yapılabilir.

3- Okuduğunu anlama becerisinin geliştirilmesi için şiirler kullanılabilir.

4- İlkokul Türkçe ders kitaplarına okuduğunu anlama eğitiminde etkin olarak kullanılabilecek şiirler eklenebilir.

5- Şiirlerin okuma ve anlama eğitiminde nasıl kullanılabileceğine ilişkin lisans öğrencilerine dersler verilebilir. Yine sınıf öğretmenlerine hizmet içi eğitimler düzenlenebilir.

6- Bu çalışmada akıcılık odaklı okuma eğitiminde şiirler kullanılmıştır. Gelecek yıllarda yapılacak çalışmalarda akıcılık okuma eğitimi farklı metin türleri kullanılarak yeniden düzenlenerek sonuçlar tartışılabilir.

7- İleride yapılacak çalışmalarda sesli düşünme stratejisi öğretiminin diğer derslerdeki (matematik, fen vb.) başarıya etkisi incelenebilir.

8- Akıcılık Odaklı Okuma Eğitimi, çalışmada 5 öğrenciyle, eylem araştırması şeklinde uygulanmıştır. Bu eğitim daha büyük çalışma gruplarıyla farklı desenlerde uygulanarak, sonuçlar karşılaştırılabilir.

9- Önümüzdeki yıllarda farklı okuduğunu anlama stratejilerinin kullanıldığı yeni eğitim programları ile Akıcılık Odaklı Okuma Eğitimi programının sonuçlarının karşılaştırıldığı mukayeseli çalışmalar yapılabilir.

10- Bu çalışmada "Akıcılık Odaklı Okuma Eğitimi" nin akıcı okumaya ve okuduğunu anlama becerisine etkisi incelenmiştir. Daha sonra yapılacak çalışmalarda bu eğitimin konuşma, dinleme ve yazma becerisi ile akademik başarı üzerindeki etkisi incelenebilir.

KAYNAKÇA

- Adams, G. & Brown, S.(2009). *The six-minute solution: A reading fluency program*. Longmont, CO: Sopris West Educational Services.
- Akyol, H. (2005). *Türkçe İlkokuma Yazma Öğretimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Akyol, H.(2006). *Yeni Programa Uygun Türkçe Öğretim Yöntemleri*. Ankara: Kök Yayıncılık..
- Akyol, H. (2008). *Türkçe Öğretim Yöntemleri*, Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Akyol, H. (2010). *Türkçe Öğretim Yöntemleri*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Akyol, H., Baştuğ, M., & Keskin, H. K. (2011). Sesli okuma ve konuşma prozodisi: ilişkisel bir çalışma. 10. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu Bildiri Kitabı, Sivas.
- Akyol, H. (2012). *Programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri*. (5. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Akyol, H. (2012). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi yeni programa uygun*. Pegem A Yayıncılık: Ankara.
- Akyol, H. (2013). *Türkçe ilkokuma yazma öğretimi* (13. Baskı), Ankara: Pegem A Yayıncılık
- Akyol, H. (2014). *Türkçe Öğretim Yöntemleri*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Akyol, H., Yıldırım, K., Ateş, S., Çetinkaya, Ç. & Rasinski, T. (2014). *Okumayı Değerlendirme*. Ankara: Pegem Yayınevi.
- Akyol, M. (2014). *Yapılandırılmış Akıcı Okuma Yönteminin Üçüncü Sınıf Öğrencilerinin Akıcı Okuma İle Okuduğunu Anlama Becerilerine Etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Niğde Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Niğde.

- Allington R. L. (2006). Fluency: Still waiting after all these years. In S. J. Samuels & A. E. Farstrup (Eds.), *What research has to say about fluency instruction* (pp. 94-105). Newark: International Reading Association.
- Alvermann, D.E. & Phelps, S.F. (2005). *Content reading and literacy: Succeeding in Today's Diverse Classrooms*. New York: Pearson Education Inc.
- Anderson, H. A. (1960). *Teaching the art of listening, perspectives on english* (Edited by Robert C. Pooley), Appleton-Century-Crofts, Inc. New York.
- Aşılioğlu, B. (1993). *Ortaokullarda Türkçe öğretimi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Aşılioğlu, B. (2008). Bilişsel Öğrenmeler İçin Eleştirel Okumanın Önemi Ve Onu Geliştirme Yolları. *D. Ü. Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*.
- Ateş, S. & Yıldız, M. (2011). Okumayı Farklı Yöntemlerle Öğrenen İlköğretim Üçüncü Sınıf Öğrencilerinin Sesli Okuma Akıcılıklarının Karşılaştırılması. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(1).
- Aytaç, A. (2017). Prozodi ile Okuduğunu Anlama Arasındaki İlişki. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 5(2), 102-113.
- Başaran, M. (2013). Okuduğunu anlamanın bir göstergesi olarak akıcı okuma. *Kuram ve Uygulamalarda Eğitim Bilimleri*, 13(4), 2277-2290.
- Başaran, M. & Akyol, H. (2009). Okuduğunu anlama ve metne karşı geliştirilen tutum üzerinde metnin bilgi verici veya hikâye edici olmasının etkisi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2 (1), 11-23.
- Bashir, A. S. & Hook, P. E. (2009). Fluency: A key link between word identification and comprehension. *Language, Speech and Hearing Services in Schools*, 40, 196-200.

- Baştuğ, M. (2012).*İlköğretim I. Kademe Öğrencilerinin Akıcı Okuma Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Baştuğ, M. & Akyol, H. (2012). Akıcı okuma becerilerinin okuduğunu anlamayı yordama düzeyi. *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi*, 5(4), 394-411.
- Baştuğ, M. & Kaman, Ş. (2013). Nörolojik Etki Yönteminin Öğrencilerin Akıcı Okuma ve Anlama Becerilerine Etkisi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25, 291-309.
- Bayat, N. & Şekercioğlu, G., Bakır, S. (2014). Okuduğunu anlama ve fen başarısı arasındaki ilişkinin belirlenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 39(176).
- Bayraktar, V. & Temel, F. (2014). Okuma-Yazmaya Hazırlık Eğitim Programı'nın Çocukların Okuma Yazma Becerilerine Etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10.
- Bilge, H. (2015). *Ortaokul öğrencilerinin akıcı okuma becerilerinin çeşitli değişkenlere göre karşılaştırılması*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzincan.
- Bozkurt, M. & Memiş, A. (2013). Beşinci sınıf öğrencilerinin üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalığı ve okuma motivasyonları ile okuma düzeyleri arasındaki ilişki. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(3).
- Brassell, D. & Rasinski, T.(2008). *Comprehension that works: Taking students beyond ordinary understanding to deep comprehension*. CA: Shell Education.
- Bryant, D. P., Sharon, V., Linan-Thompson, S., Ugel, N., Allison, H., & Hougen, M. (2000). Reading outcomes for students with and without reading disabilities in general education middle-school content area classes. *Learning Disability Quarterly*, 23(4), 238-252.

- Bulut, B. (2013). *Etkin Dinleme Eğitiminin Dinlediğini Anlama, Okuduğunu Anlama Ve Kelime Hazinesi Üzerine Etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Burns, E. (2006). Pause, prompt, praise—peer tutored reading for pupils with learning difficulties. *British Journal of Special Education*. 33 (2), 62-67.
- Bushell, R., Miller, A., & Robson, D. (1982). Parents as Remedial Teachers: An account of a paired-reading project with junior school failing readers and their parents. *Journal of the Association of Educational Psychologists*, 5(9), 7-13.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E.K., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2016). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Christensen, L.B, Johnson, R.B. & Turner, L.A. (2015). *Araştırma yöntemleri desen ve analiz*. (Çeviri Edt. Ahmet Apay) Ankara: Anı Yayınları.
- Coşkun, İ. (2010). *İlköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerilerindeki gelişimin birbirini etkileme durumu: Eylem araştırması*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çaycı, B., & Demir, M. K. (2006). Okuma ve Anlama Sorunları Olan Öğrenciler Üzerine Karşılaştırmalı Bir Çalışma. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(4), 437-456.
- Çayır, A. (2014). *Akılcılığı Geliştirme Programının İlkokul İkinci Sınıf Öğrencilerinin Okuma ve Anlama Becerileri Üzerindeki Etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çayır, A., & Ulusoy, M. (2014). Akılcılığı Geliştirme Programının İlkokul İkinci Sınıf Öğrencilerinin Okuma ve Anlama Becerileri Üzerindeki Etkisi. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 3(2).
- Çetinkaya, Ç. (2011). *İlköğretim 4 ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Kelime Kullanım Sıklıkları Üzerine Bir Araştırma*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Çetinkaya, Ç. (2013). A Neglected Skill: Silent Reading Fluency. *International Journal of Academic Research*. 5(4), 475-480.6p.
- Çetinkaya, Ç. F., Yıldırım, K. & Ateş, S. (2017). İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerilerinin Üzerinde Konuşma ve Okuma Prozodisinin Etkisi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 451- 464.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education*. (6th ed.). New York, NY:Routledge.
- Compton, D. L., Appleton, A. C., & Hosp, M. K. (2004). Exploring the relationship between text-leveling systems and reading accuracy and fluency in second-grade students who are average and poor decoders. *Learning disabilities research. Learning Disabilities Research and Practice*, 19(3), 176-184.
- Creswell, John W. (2012). *Educational Research: Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research* (4. Baskı). Boston: Edwards Brothers, Inc.
- Cunningham, A. E. & Stanovich, K. E. (1997). “Early Reading Acquisition and Its Relation To Reading Experience And Ability 10 Years Later”, *Developmental Psychology*, Vol. 33.
- Dağ, N. (2010). Okuma Güçlüğü'nün Giderilmesinde 3P Metodu İle Boşluk Tamamlama Tekniğinin Kullanımı Üzerine Bir Çalışma. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 11(1), 63-74.
- Daley, E.J., & B.K. Martens (1994). A comparison of three interventions for increasing oral reading performance: Application of the instructional hierarchy. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 27, 459 – 469.
- Danielsson, K. (2001). Beginning readers sensitivity to different linguistic levels: an error and correction ansalsis at the lexical, syntactic and semantic levels. *Reading and Writting: An Interdisciplinary Journal*, 14, 395-421.

- Deeney, T. A. (2010). One-Minute Fluency Measures: Mixed messages in assessment and Instruction. *Reading Teacher*, 63(6), 440-450.
- Demir, M., & Duman, B. (2004). Şiir Okumaya Dayalı Türkçe Öğretimi. *İlmi Araştırmalar* 17, İstanbul.
- Demirtaş, G. (2016). *Okuma güçlüğü yaşayan dördüncü sınıf öğrencileri üzerine bir durum çalışması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Niğde Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Niğde.
- Doğan, Y. (2009). Konuşma becerisinin geliştirilmesine yönelik etkinlik örnekleri. *Türk Bilimleri Dergisi*, 7(1), 185-204
- Doğan, B. (2012). Türkçe ve Sınıf Öğretmenlerinin Okuma Güçlüğüne İlişkin Bilgileri ve Okuma Güçlüğü Olan Öğrencileri Belirleyebilme Düzeyleri. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 23.
- Doğanay, A., Yıldırım, A., & Türkoğlu, A. (2000) . *Okulda Başarı İçin Ders Çalışma ve Öğrenme Yöntemleri*, Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Dowhower, S. L.(1989). Repeated Reading: Research into practice. *Reading Teacher* 42(7), 502-7.
- Dowhower, S.L. (1987). Effects of repeated reading on second grade transitional readers fluency and comprehension. *Reading Research Quarterly*, 22, 389-406.
- Duran, E., & Sezgin, B. (2012). Rehberli okuma yönteminin akıcı okumaya etkisi. *GEFAD*, 32 (3), 633-655.
- Duran E., & Sezgin B. (2012). Yankılayıcı okuma yönteminin akıcı okumaya etkisi, *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(2), 145-164.
- Ediger, M. (2000). Assessing Student Word Recognition Skills. *U.S. Department of Education /Educational Resources Information Center*.
- Ellis, W. A. (2009). *The impact of C-PEP (choral reading, partner reading, echo reading, and performance of text) on third grade fluency and comprehension development*. Unpublished Ed.D., The University of Memphis, United States -Tennessee.

- Ergül, C., Akoğlu, G., Karaman, G., & Sarıca, A. D. (2017). Anasınıfında uygulanan etkileşimli kitap okuma programının sonraki okuma becerilerine etkisi: İzleme çalışması. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi [Journal of Theoretical Educational Science]*, 10(2), 191-219.
- Faver, S. (2008). Repeated Reading of Poetry Can Enhance Reading Fluency. *The Reading Teacher*, Volume 62, Issue 4, pp.350-352.
- Funk, H. D. & Funk, G. D. (1989). *Guidelines for developing listening skills*. The Reading Teacher, pp.660-663.
- Göktaş, Ö. (2010). *Okuduğunu anlama becerisinin ilköğretim ikinci kademe matematik dersindeki akademik başarıya etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Göçer, A. (2014). *Yazma Eğitimi*. Ankara: Pegem A.yayıncılık.
- Güneş, F. (2007). *Ses temelli cümle yöntemi ve zihinsel yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Güneş, F. (2007). *Türkçe Öğretimi ve Zihinsel Yapılandırma*, Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Güneş, F. (2009). Türkçe Öğretiminde Günümüz Gelişmeleri Ve Yapılandırıcı Yaklaşım. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10.
- Güneş, F. (2014). *Türkçe Öğretimi Modeller ve Yaklaşımlar*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Güneş, F. (2015). *Etkinliklerle Hızlı Okuma ve Anlama*. Ankara : Pegem A Yayıncılık.
- Gürbüz, A. (2015). *Altı dakika yönteminin akıcı okumaya etkisi*. Yüksek Lisans Tezi , Uşak Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.
- Hapstak, J.A., & Tracey, D.H. (2007). Effects Of Assisted- Repeated Reading on Students Of Varying Reading Ability : A Single-Subject Experimental Research Study. pp.325. *Reading Horizons Journal*,47,(4).
- Hensen KT (1996): *Teachers as researchers*. In J. Sikula (Ed.), *Handbook of research on teacher education* (2nd ed., pp. 53-66). New York: Macmillan.

- Hiebert E.H. (2006). Becoming fluent: repeated reading with scaffolded texts. In Samuels S. J., Farstrup A.E. (Eds), *What research has to say about fluency instructions* (pp.204-226). Newark, DE: International Reading Association.
- Hoffman J. V., & Crone S. (1985). The oral recitation lesson: A research-derived strategy for reading basal texts. In Niles J. A., Lalik R. V. (Eds.), *Issues in literacy: A research perspective, 34th yearbook of the National Reading Conference* (pp.76–83). Rochester, NY: National Reading Conference.
- Hoffman, J. V. (1987). Rethinking the role of oral reading in basal instruction. *Elementary School Journal*, 87, 367-373. <http://www.eab.org.tr/eab/2009/pdf/300.pdf> (Erişim Tarihi: 02.07.2017)
- Hudson, R. .F., Lane, H. B. & Pullen, P.C. (2005). Reading fluency assessment and instruction: What, Why and How, *The Reading Teacher*, 58 (8), 702-714.
- İlhan, Ceylan. (2014). *Sq3r Akıcı Okuma Stratejisinin İlkokul dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Fen ve Teknoloji Dersi Akademik Başarıları, Problem Çözme Becerileri ve Fen Tutumlarına Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Ahi Evran Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırşehir.
- İlker, A. (2009). İlk Okuma-Yazma Öğretimi Üzerine Bir Gözlem. 38. *Uluslararası Asya Ve Kuzey Afrika Çalışmaları Kongresi*, 191.
- İpek, İ. (2014). Bilgiye Erişim Yolları ve Sunum Teknikleri. *Bilgiye Erişim Yolları ve Sunum Teknikleri Lise Öğretmenleri-F-K-B-M Proje Danışmanlığı Eğitimi Çalıştayı*, (s. 28). Çanakkale.
- Johnson, A.P. (2015). *Eylem Araştırması El Kitabı* (Anay, M. Ö., Uzuner, Y., Çev.), Ankara.
- Kalaycı, Ş. (2010). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri*, Ankara: Asil Yayınevi.

- Kaman, Ş. & Şahin, A. (2013). İlköğretim üçüncü sınıf öğrencilerinin okuma düzeylerinin geliştirilmesine akıcı okuma stratejilerini kullanmanın etkisi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Türkçenin Eğitimi Öğretimi Özel Sayısı. 6/11. 639-657.*
- Kamil, M.L., Mosenthal, P.T., Pearson, P.D.& Barr, R. (2000). Handbook Of reading Research, Vol. III. Lawrence Erlbaum Associates Inc.
- Karaaslan, Y. (2015). *İlkokul Öğrencilerinin Okuma, Okuduğunu Anlama Düzeyleri ve Sınıf Öğretmenlerinin Karşılaştıkları Güçlükler ile İlgili Görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi. Karadeniz Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon, s.16.
- Karahüseyinoğlu, B. (2002). *Okuma Zorluklarını Gidermede Bireyselleştirilmiş Öğretim Materyallerinin Etkililiği*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Karasu, M. (2007). Akıcı okumayı sağlamaya yönelik kullanılan yöntemlerin etkililiği. MEB, Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı, Ankara.
- Karatay, H. (2014). *Okuma Eğitimi Kuram ve Uygulama*. Ankara : Pegem A Yayıncılık.
- Katrancı, M., & Kuşdemir, Y. (2016). Okumada Kaygı ve Anlama: Ana Fikri Bulamıyorum Öğretmenim!. *Eğitim ve Bilim, 41(183).*
- Keskin, H., & Akyol, H.(2014). Yapılandırılmış okuma yönteminin okuma hızı, doğru okuma ve sesli okuma prozodisi üzerindeki etkisi.
- Keskin, H. K., Baştuğ, M., & Akyol, H. (2013). Sesli Okuma ve Konuşma Prozodisi: İlişkisel Bir Çalışma. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 2, 168- 180.*
- Keskin, H. K. (2012). *Akıcı Okuma Yöntemlerinin Okuma Becerileri Üzerindeki Etkisi*. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Keskin, H. K. & Baştuğ, M. (2012). Geçmişten günümüze akıcı okuma. 11. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu. 24-26 Mayıs 2012. Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Rize.

- Kızmaz, Z. (2004). Öğrenim Düzeyi Ve Suç: Suç-Okul İlişkisi Üzerine Sosyolojik Bir Araştırma. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi Fırat University Journal of Social Science* Cilt: 14, Sayı: 2, Sayfa: 291-319
- Kim, Y.S., Wagner, R. K., & Foster, E. (2011). Relations among oral reading fluency, silent reading fluency, and reading comprehension: A latent variable study of first-grade readers. *Scientific Studies of Reading*, 15(4), 338-362.
- Kodan, H. (2015). *Koro, Tekrarlı ve Yardımlı Okuma Yöntemlerinin Zayıf Okuyucuların Okuma ve Anlama Becerileri Üzerine Etkisi*. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Koç, S., & Müftüoğlu, G. (1998). *Dinleme ve Okuma Öğretimi*.
- Koskinen, P. S., & Blum, I.H. (1986). Paired Repeated Reading: A Classroom Strategy for Developing Fluent Reading. *Reading Teacher* 40 (1): 70-75.
- Köklü, N. (2001). Eğitim Eylem Araştırması. *A.Ü. Eğitim Bilimleri Dergisi*, Cilt 34, Sayı 1-2, 35-43.
- Kuhn, M. R., & Stahl, S.A. (2003). Fluency: A review of developmental and remedial practices. *Journal of Educational Psychology*, 95, 3-21.
- Kuhn, M. R. & Stahl, S. A.(2004). Fluency: A Review of Developmental and Remedial Practices. *Journal of Educational Psychology*, Vol. 95.
- Kuhn, M. R., Schwanenflugel, P.J., Morris, R.D., Morrow, L. M., Bradley, B. A., Meisinger, E., Woo, D., & Stahl, S. A. (2006). Teaching children to become fluent and automatic readers. *Journal of Literacy Research*, 38, 357-387.
- Kuhn, M. R., & Schwanenflugel, P. J. (Ed.) (2007). Fluency in the classroom.
- Kuhn, M. R., Schwanenflugel, P. J., & Meisinger, E. B. (2010). Aline theory and assessment of reading fluency: Automaticity, prosody and definitions of fluency. *Reading Research Quarterly*, 45, 230-251.

- Kurulgan, M., & Çekerol, G. S. (2008). Öğrencilerin okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıkları üzerine bir araştırma. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(2), 237-258.
- Kuruyer, H.G. (2014). *Zenginleştirilmiş okuma programının okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerde bilişsel süreçlere ve nöral yapıya etkisi*. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kuşdemir, Y. (2014). *Doğrudan Öğretim Modeli'nin İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerilerine Etkisi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü , Ankara,
- Kuşdemir Kayıran, B. (2014). *Öz-düzenleyici öğrenmenin okuduğunu anlamaya yönelik akademik başarı, öz-düzenleme becerileri ve okuma stratejileri üzerindeki etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Laberge, D. & Samuels, S. J. (1974). Toward a theory of automatic information processing in reading. *Cognitive Psychology*, 6(2), 293-323.
- Lane, H. B., Hudson, R. F., & Leite, W. L. (2009). Teacher knowledge about reading fluency and indicators of students' fluency growth in reading first schools. *Reading Research Quarterly*, 25, 57-86.
- Leppanen, U., Aunola, K., & Nurmi, J. E. (2005). Beginning readers' reading performance and reading habits. *Journal of Research in Reading*, 28, 383-399.
- Marr, M. B. (2007). Using partners to build reading fluency. *Preventing School Failure*, 51(2), 52-52-55.
- Massey, S. R. (2008). Effects of Variations of Text Previews on the Oral Reading of Second Grade Students. *University of Miami Scholarly Repository*, 42.

- Maviş, F. Ö., Özel, Ö., & Arslan, M. (2014). İlk Okuma Yazma Öğretiminde Cümle Çözümleme Ve Ses Temelli Cümle Yönteminin Öğretmen Görüşleri Doğrultusunda Karşılaştırılması., *III. Ulusal Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi*, (s. 484).
- Mefferd, P. E., & Pettegrew, B. S. (1997). Fostering literacy acquisition of students with developmental disabilities: Assisted reading with predictable trade books. *Reading Research and Instruction*, 36(3), 177 - 190.
- Merriam, S. B. (2013). Qualitative research: A guide to design and implementation. San Francisco: Jossey-Bass.
- Miccinati, J. (1979). The Fernald technique: Modifications increase the probability of success. *Journal of Learning Disabilities*, 12/3.
- Miller, J., & Schwanenflugel, P. J. (2008). A longitudinal study of the development of reading prosody as a dimension of oral reading fluency in early elementary school children. *Reading Research Quarterly*, 43(4), 336-354.
- Morgan, R. (1986). *Helping Children Read: The Paired Reading Handbook*. London: Methuen.
- Morra, J., & Tracey, D. H. (2006). The impact of multiple fluency interventions on a single subject. *Reading Horizons*, 47(2), 175-175-198.
- Morris, D., & Nelson, L. (1992). Supported oral reading with low achieving second graders. *Reading Research and Instruction*, 32, 49-63.
- N'namdi, K. (2005). *Guide to teaching reading at the primary school level*. UNESCO.
- National Reading Panel (US), National Institute of Child Health, & Human Development (US). (2000). Report of the national reading panel: Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction: Reports of the subgroups. National Institute of Child Health and Human Development, National Institutes of Health.

- Özdemir, E. (1991). *Okuma ve metin inceleme*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açık öğretim Fakültesi Ders Kitapları Yayın No: 109.
- Paige, D. D. (2011). "That sounded good!": Using whole-class choral reading to improve fluency. *Reading Teacher*, 64(6), 435-438.
- PIRLS (2001). Uluslar arası Okuma Becerilerinde Gelişim Projesi. *MEB Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı, Haziran 2003*.
- Piper, L. E. (2010). Parent involvement in reading. *Illinois Reading Council*, 38(2), 48-51.
- Polat, C., & Odabaş H. (2008). Bilgi Toplumunda Yaşam Boyu Öğrenmenin Anahtarı : Bilgi Okuryazarlığı. *Küreselleşme, Demokratikleşme ve Türkiye Uluslararası Sempozyumu Bildiri Kitabı*, (s. 1). Antalya.
- Poore, M. A., & Ferguson, S. H. (2008). Methodological variables in choral reading. *Clinical Linguistics & Phonetics*, 22(1), 13-24.
- Raisinski, T. & Hoffman, T. (2003). Theory end research into practice: Oral reading in the school literacy curriculum. *Reading Research Quarterly*, Vol. 38.
- Rand Reading Study Group. (2002). Reading for understanding: Toward an R&D program in reading comprehension. Santa Monica,CA: RAND Corporation. Schreiber, P.A. (1991). Understanding prosody's role in reading acquisition. *Theory Into Practice*, 30(3), 158 –164.
- Rasinski, T. (2003). The fluent reader: Oral reading strategies for building word recognition, fluency and comprehension. New York: Scholastic Professional Books.
- Rasinski, T. (2004). Creating fluent readers. *Educational Leadership*, 61(6), 46-51.
- Rasinski, T. (2004). Creating Fluent Readers: What research says about reading. *Educational Leadership*, 61(6), 46-51.
- Rasinski, T., Homan, S. & Biggs, M. (2009). Teaching reading fluency to struggling readers: Method, materials, and evidence. *Reading & Writing Quarterly*, 25(2), 192-204.

- Rasinski, T., Padak, N., Linek, W., & Sturtevant, E. (1994). Effects of fluency development on urban second-grade readers. *The Journal of Educational Research*, 87(3), 158 - 165.
- Rasinski, T., Rupley, W.H., & Nichols, W.D. (2008). Two Essential Ingredients: Phonics and fluency Getting to Know Each Other. *The Reading Teacher*, 62(3), pp.257-260.
- Rasinski, T., Rikli, A., & Johnston, S. (2009). Reading fluency: More than automaticity? More than a concern for the primary Grades? *Literacy Research and Instruction*, 48, 350-361.
- Rasinski, T.V. (2010). *The fluent reader*. (2nd ed.). New York: Scholastic.
- Rasinski, T. V., Padak, N. D. & Fawcett, G. (2010). *Teaching children who find reading difficult* (4th ed.). NY: Allyn & Bacon.
- Reis, S. M., Eckert, R. D., McCoach, D. B., Jacobs, J. K., & Coyne, M. (2008). Using enrichment reading practices to increase reading fluency, comprehension, and attitudes. *Journal of Educational Research*, 101(5), 299-315.
- Reutzel, D.R. & Hollingsworth, P. M. (1993). Effects of fluency training on second graders' reading comprehension. *Journal of Educational Research*, 86, 325-331.
- Reutzel, D.R. & Cooter, R.B. (2005). *The Essentials of Teaching Children to Read The Teacher Makes the Difference*. Pearson Education, Inc. s.73.
- Reutzel, D. R. (2009). Reading fluency what every SLP and teacher should know. *The ASHA Leader*, 14, 10-13.
- Richek, M. A., Caldwell, J. S., Jennings, J. H., & Lerner, J. W. (2002). *Reading problems: Assessment and teaching strategies*. Boston: Allyn and Bacon.
- Rosenberg, M. S. (1986). Error correction during oral reading: a comparisin of three techniques. *Learning Disability Quarterly*, 9, 182-192.

- Samuels, S. J. (1997). The Method of repeated readings. *The Reading Teacher*, 50(5), 376-381.
- Samuels, S. J. (2006). Reading fluency: Its past, present, and future. In T. V. Rasinski, C. L. Z. Blachowicz and K. Lems (Eds.), *Fluency instruction: Research-based best practices* (pp. 7-20). New York ; London: Guilford
- Schwanenflugel, P. J., Kuhn, M. R., Morris, R. D., Morrow, L. M., Meisinger, E. B., & Woo, D. G. (2009). Insights into fluency instruction: Short- and long-term effects of two reading programs *Literacy Research and Instruction*, 48(4), 318336.
- Seçkin, Ş. (2012). *Okuma güçlüğü olan ve olmayan ilköğretim öğrencilerinin okuma akıcılıkları*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Sever, S. (1974). Türkçe Öğretiminde Uygulanan Tam Öğrenme Kuramı İlkelerinin, Öğrencilerin Okuduğunu Anlama ve Yazılı Anlatım Becerilerindeki Erişmeye Etkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 125.
- Sever, S. (1998). Dil ve İletişim. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 57.
- Schrauben, J. E. (2010). Prosody's contribution to fluency: An examination of the theory of automatic information processing. *Reading Psychology*, 31, 82-92.
- Sezer, Ö. (2006). İlköğretim 1. Kademe Türkçe Ders Kitaplarında Yer Alan Metinlerdeki Değerlendirmeler. 2. *Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu*, s. 92. Ankara.
- Shanahan, T. (2006). Developing fluency in the context of effective literacy instruction. In T. Rasinski, C. Blachowicz, and K. Lems, (Eds.), *Fluency instruction: Research-based best practices* (pp. 21-38). NY: The Guilford Press.
- Sidekli, S. (2010). *İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Okuma ve Anlama Becerilerini Geliştirme*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

- Stahl, S., Heubach, K. M., & Cramond, B. (1997). *Fluency-oriented reading instruction. (Research Report No. 79)*. Athens, GA: National Reading Research Center, University of Georgia and University of Maryland.
- Stahl, S. & Heubach, K. M.(2005). Fluency-Oriented Reading Instruction. *Journal Of Literacy Research*, v37.1, pages 25-60.
- Stanovich, K.E. (1986). Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly*, 21(4), 360–407.
- Stanovich, K.E. (1991). Word recognition: Changing perspectives. In R. Barr, M.L. Kamil, P. Mosenthal, & P.D. Pearson (Eds.), *Handbook of reading research* (Vol. 2, pp. 418-452). New York: Longman.
- Şahinli, A. (2008). *Hikâye Okumanın Okuduğunu Anlamaya ve Türkçe Dersine Yönelik Tutuma Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Therrien, W. J. (2004). Fluency and comprehension gains as a result of repeated reading. *Remedial and Special Education*, Vol. 25 (4). 252-267.
- Therrien, W. J., & Hughes, C. (2008). Comparison of repeated reading and question generation on students' reading fluency and comprehension. *Learning Disabilities -- A Contemporary Journal*, 6(1), 1-16.
- Thornton P.G. (2008). *Effects of modified fluency-oriented reading instruction On African Amerikan boys' oral reading fluency and attitudes toward reading*. Published doctoral dissertation. Auburn University, Alabama.
- Topçu, N. (2015). *3N öğrenme modeli ile eşli ve bireysel okuma-özetleme uygulamasının öğrenme düzeyine ve hatırlamaya etkisi*, Doktora Tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tokat.

- Topping, K.J. (1995). Paired Reading, Spelling and Writing. New York: Cassell Wellington House.
- Topping, K. J. & Lindsay, G.A. (1992). The Structure and Development of the Paired Reading technique, *The Journal of Research in Reading*, 15(2), 120-36.
- Torgesen, J. K. & Hudson, R.(2006). “Reading Fluency: Critical issues for struggling readers. In S.J. Samuels and A. Farstrup (Eds.). *Reading Fluency: The forgotten dimension of reading success*”, Newark, DE: *International Reading Association Monograph of the British Journal of Educational Psychology*.
- Towsend, R. (1997). *Okuma zenginliği* (Çev. Tayfur Keskin), İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Türkmenoğlu, M. (2016). *İlkokulda akran öğretimi aracılığıyla okuma güçlüğüünün giderilmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Niğde Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Niğde.
- Türkmenoğlu, M., & Baştuğ, M. (2017). İlkokulda akran öğretimi aracılığıyla okuma güçlüğüünün giderilmesi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi - Journal of Qualitative Research in Education*, 5(3), 36-66. www.enadonline.com DOI: 10.14689/issn.2148-2624.1.5c3s2m.
- Ulu, M., & Başaran, M. (2013). Video Öz Değerlendirme Tekniğinin Akıcı Okuma Becerisinin Gelişimine Etkisi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*(38), 1-10.
- Ulusoy, M., Dedeoğlu, H. & Erdem, İ. S. (2012). Öğretmen adaylarının akıcı okumanın öğretimi ve değerlendirilmesine yönelik algıları. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 11 (40), 46-58.
- Ulusoy, M., Ertem, İ. S. & Dedeoğlu, H. (2011). Öğretmen Adaylarının 1-5. Sınıf Öğrencilerine Yönelik Hazırladıkları Sesli Okuma Kayıtlarının Prozodi Yeterlilikleri Açısından Değerlendirilmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(3), 759-774.

- Uzunkol, E. (2013). Akıcı Okuma Sürecinde Karşılaşılan Sorunların Tespiti ve Giderilmesine Yönelik Bir Durum Çalışması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1), 70-83.
- Vacca, Jo A. L., Vacca, R.T., & Gove, M.K. (2006). *Reading and Learning to Read*, Boston.
- Varol, H. (2017). *Akıcılığı geliştirme programı ile okuma becerilerinin geliştirilmesine yönelik bir eylem araştırması*, Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Vilger, M. P. (2008). *Reading fluency: A bridge from decoding to comprehension research brief*. Ottawa: Outoskills.
- Whalley, K., & Hansen, J. (2006). The role of prosodic sensitivity in children's reading development. *Journal of Research in Reading*, 29(3), 288-303.
- White, J. (2014). Louisiana Department of Education (LDOE). ABD: Mississippi.
- Yangın, S. & Sidekli, S. (2006). Okuma Güçlüğü Olan Öğrencilerin Okuma Becerilerinin Geliştirilmesine Yönelik Bir Uygulama. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* , 16. Retrived March, 18.
- Yamaç, A. (2014). İlkokul Dördüncü Sınıf Düzeyinde Bir Öğrencinin Sesli Okuma Akıcılığını Arttırmaya Yönelik Bir Uygulama. *K.Ü. Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(2), 631-644.
- Yavuz, A., S. (2016). *Okuma Yazma Güçlüklerini Gidermede Orton-Gillingham Yaklaşımının Etkisi*. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (9. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

- Yıldız, C., Okur, A., Arı, G. & Yılmaz, Y. (2008). *Yeni Öğretim Programına Göre Kuramdan Uygulamaya Türkçe Öğretimi*. Cemal Yıldız (Ed.), ss.115-152, Ankara, Pegem Akademi.
- Yıldız, M. (2013). Okuma motivasyonu, akıcı okuma ve okuduğunu anlamının beşinci sınıf öğrencilerinin akademik başarılarındaki rolü. *Turkish Studies-International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8 (4), 1461-1478
- Young, C. & Rasinki, T. (2009). Implementing readers' theatre as an approach to classroom fluency instruction. *The Reading Teacher*, 63(1), 4-13.
- Yüksel, A. (2010). Okuma Güçlüğü Çeken Bir Öğrencinin Okuma Becerisinin Geliştirilmesine Yönelik Bir Çalışma. *Kuramsal Eğitim Bilim*, 3 (1),124-134.
- Zimmerman, B.S., & O'Connor, P.J. (2011). The fluency development lesson: Improving reading in career-technical education. *International Journal of Vocational Education and Training*, 19(2), 100-117.
- Zutell, J. & Rasinski, T.V. (1991). Training teachers to attend to their students oral reading fluency. *Theory Into Practice*, 30, 211-217.

E k - 1 MEB Araştırma İzni



T.C.
KIRIKKALE VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 12774561-605.01-E.5139917
Konu: Araştırma İzni.

14/04/2017

VALİLİK MAKAMINA

- İlgi: a) Milli Eğitim Bakanlığı'nın 07/03/2012 Tarihli ve B.08.0.YET.00.20.00.0/3616 ve 2012/13 Sayılı Genelgesi.
b) Kırıkkale Üniversitesi Rektörlüğü'nün 06/04/2017 Tarih ve E-2567 Sayılı yazısı.

Yapılacak olan araştırma, yarışma, ve sosyal etkinliklerle ilgili izin işlemleri bir ili kapsıyorsa izin işlemlerinin, İlgili İl Millî Eğitim Müdürlüğüne sonuçlandırılması ilgi (a) Genelge ile hükme bağlanmıştır.

Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Anabilim Dalı Tezli Yüksek Lisans öğrencisi Hatice KURBAN tarafından, Yrd.Doç.Dr. Yasemin KUŞDEMİR'in danışmanlığında hazırlamakta olduğu "Akılcılık Odaklı Eğitiminin (AOOE) İlkokul Öğrencilerinin Akıcı Okuma ve Okuduğunu Anlama Becerilerine Etkisi " isimli tez projesi kapsamında Müdürlüğümüze bağlı Keskin İlçesinde bulunan Bilge Kaan İlkokulunda anket uygulama çalışmasını yapmak üzere ilgi (b) yazı ile izin talep edilmektedir.

Müdürlüğümüzce oluşturulan Araştırma Değerlendirme komisyonu tarafından düzenlenen araştırma formunda adı geçen Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Anabilim Dalı Tezli Yüksek Lisans öğrencisi Hatice KURBAN'ın, Müdürlüğümüze bağlı Keskin İlçesi Bilge Kaan İlkokulunda "Akılcılık Odaklı Eğitiminin (AOOE) İlkokul Öğrencilerinin Akıcı Okuma ve Okuduğunu Anlama Becerilerine Etkisi " konulu anket uygulama çalışmasını 14 Nisan 2017- 09 Haziran 2017 tarihleri arasında eğitim öğretim faaliyetlerini aksatmadan tüm sorumluluğun Okul Müdürlüğüne ait olması kaydıyla yapması, yapılan çalışmanın bitiminden sonra birer nüshasının Müdürlüğümüze elden teslim edilmesi şartıyla Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Adnan ŞENER
Millî Eğitim Müdür V.

OLUR
14/04/2017
Adnan KAYIK
Vali a.
Vali Yardımcısı

Adres: Valilik Binası KIRIKKALE
<http://kirikkale.meb.gov.tr>
Tel : (318) 2220133-44 (Dahili-1611)

Ayrıntılı Bilgi: Ali DÖNMEZ Şef
E- Posta: kirikkalemem@meb.gov.tr

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden a2c5-ada8-3fb6-a9b3-1239 kodu ile teyit edilebilir.

E k - 2 Akıcılık Odaklı Okuma Eğitimi Programı

	Pazartesi (30+30 dk.)	Salı (30 dk.)	Çarşamba (30 dk .)	Perşembe (30 dk .)	Cuma (30 dk .)
1.Hafta	Öğretmenin metni tanıtması, prozodik modelleme ve öğrencilerin metni takip etmesi, metni sınıfla tartışma Etkinlik : Hikâye haritası çalışması Evde okuma (Öğrenciler sınıf kitaplığından seçtikleri bir kitabı evde 15-30 dk okurlar) İşlenen Metin : Kartopu	Tüm sınıf yankılayıcı okuma çalışması Evde okuma (Öğrenci hikâye edici metni eve götürüp, ailesindeki bireylere okur.) İşlenen Metin : Kartopu	Tüm sınıf koro okuma çalışması Ek Etkinlik: Konu-Ana fikir Çalışması Evde okuma (Öğrenciler sınıf kitaplığından seçtikleri bir kitabı evde 15-30 dk okurlar) İşlenen Metin : Kartopu	Seçilen bir arkadaşla eşli okuma çalışması Ek Etkinlik : Koro yada yankılayıcı okuma Evde okuma (Öğrenciler sınıf kitaplığından seçtikleri bir kitabı evde 15-30 dk okurlar) İşlenen Metin : Kartopu	Genişletici etkinlikler Etkinlik: Diğer haftanın metnine ön hazırlık- Metin İçeriğini tahmin etme Evde okuma (Öğrenciler sınıf kitaplığından seçtikleri bir kitabı evde 15-30 dk okurlar) Tanıtılan Metin : Uyku
2.Hafta	Öğretmenin metni tanıtması, prozodik modelleme ve öğrencilerin metni takip etmesi, metni sınıfla tartışma Etkinlik : Şiir inceliyorum Evde okuma (Öğrenciler sınıf kitaplığından seçtikleri bir kitabı evde 15-30 dk okurlar) İşlenen Metin : Uyku	Tüm sınıf yankılayıcı okuma çalışması Evde okuma (Öğrenci hikâye edici metni eve götürüp, ailesindeki bireylere okur.) İşlenen Metin : Uyku	Tüm sınıf koro okuma çalışması Ek Etkinlik: Konu-Ana fikir Çalışması Evde okuma (Öğrenciler sınıf kitaplığından seçtikleri bir kitabı evde 15-30 dk okurlar) İşlenen Metin : Uyku	Seçilen bir arkadaşla eşli okuma çalışması Ek Etkinlik : Koro yada yankılayıcı okuma Evde okuma (Öğrenciler sınıf kitaplığından seçtikleri bir kitabı evde 15-30 dk okurlar) İşlenen Metin : Uyku	Genişletici etkinlikler Etkinlik: Diğer haftanın metnine ön hazırlık- Metin İçeriğini tahmin etme Evde okuma (Öğrenciler sınıf kitaplığından seçtikleri bir kitabı evde 15-30 dk okurlar) Tanıtılan Metin : Ana Yüreği

3.Hafta	Öğretmenin metni tanıtması, prozodik modelleme ve öğrencilerin metni takip etmesi, metni sınıfla tartışma Etkinlik : Hikâye haritası çalışması Evde okuma (Öğrenciler sınıf kitaplığından seçtikleri bir kitabı evde 15-30 dk okurlar) İşlenen Metin : Ana Yüreği	Tüm sınıf yankılayıcı okuma çalışması Evde okuma (Öğrenci hikâye edici metni eve götürüp, ailesindeki bireylere okur.) İşlenen Metin : Ana Yüreği	Tüm sınıf koro okuma çalışması Ek Etkinlik: Konu-Ana fikir Çalışması Evde okuma (Öğrenciler sınıf kitaplığından seçtikleri bir kitabı evde 15-30 dk okurlar) İşlenen Metin : Ana Yüreği	Seçilen bir arkadaşla eşli okuma çalışması Ek Etkinlik : Koro yada yankılayıcı okuma Evde okuma (Öğrenciler sınıf kitaplığından seçtikleri bir kitabı evde 15-30 dk okurlar) İşlenen Metin : Ana Yüreği	Genişletici etkinlikler Etkinlik: Diğer haftanın metnine ön hazırlık- Metin İçeriğini tahmin etme Evde okuma (Öğrenciler sınıf kitaplığından seçtikleri bir kitabı evde 15-30 dk okurlar) Tanıtılan Metin : Bebeğe Ninni
4.Hafta	Öğretmenin metni tanıtması, prozodik modelleme ve öğrencilerin metni takip etmesi, metni sınıfla tartışma Etkinlik : Şiir İnceliyorum Evde okuma (Öğrenciler sınıf kitaplığından seçtikleri bir kitabı evde 15-30 dk okurlar) İşlenen Metin : Bebeğe Ninni	Tüm sınıf yankılayıcı okuma çalışması Evde okuma (Öğrenci hikâye edici metni eve götürüp, ailesindeki bireylere okur.) İşlenen Metin : Bebeğe Ninni	Tüm sınıf koro okuma çalışması Ek Etkinlik: Konu-Ana fikir Çalışması Evde okuma (Öğrenciler sınıf kitaplığından seçtikleri bir kitabı evde 15-30 dk okurlar) İşlenen Metin : Bebeğe Ninni	Seçilen bir arkadaşla eşli okuma çalışması Ek Etkinlik : Koro yada yankılayıcı okuma Evde okuma (Öğrenciler sınıf kitaplığından seçtikleri bir kitabı evde 15-30 dk okurlar) İşlenen Metin : Bebeğe Ninni	Genişletici etkinlikler Etkinlik: Diğer haftanın metnine ön hazırlık- Metin İçeriğini tahmin etme Evde okuma (Öğrenciler sınıf kitaplığından seçtikleri bir kitabı evde 15-30 dk okurlar) Tanıtılan Metin : Yüzücü Berk

5.Hafta	<u>Akıcı Okuma ve Okuduğunu Anlama Testi : Bana Bir Rüya Ver</u> Öğretmenin metni tanıtması, prozodik modelleme ve öğrencilerin metni takip etmesi, metni sınıfla tartışma Etkinlik : Hikâye haritası çalışması Evde okuma (Öğrenciler sınıf kitaplığından seçtikleri bir kitabı evde 15-30 dk okurlar) İşlenen Metin : Yüzücü Berk	Tüm sınıf yankılayıcı okuma çalışması Evde okuma (Öğrenci hikâye edici metni eve götürüp, ailesindeki bireylere okur.) İşlenen Metin : Yüzücü Berk	Tüm sınıf koro okuma çalışması Ek Etkinlik: Konu-Ana fikir Çalışması Evde okuma (Öğrenciler sınıf kitaplığından seçtikleri bir kitabı evde 15-30 dk okurlar) İşlenen Metin : Yüzücü Berk	Seçilen bir arkadaşla eşli okuma çalışması Ek Etkinlik : Koro yada yankılayıcı okuma Evde okuma (Öğrenciler sınıf kitaplığından seçtikleri bir kitabı evde 15-30 dk okurlar) İşlenen Metin : Yüzücü Berk	Genişletici etkinlikler Etkinlik: Diğer haftanın metnine ön hazırlık- Metin İçeriğini tahmin etme Evde okuma (Öğrenciler sınıf kitaplığından seçtikleri bir kitabı evde 15-30 dk okurlar) Tanıtılan Metin: Kitaplarım
6.Hafta	Öğretmenin metni tanıtması, prozodik modelleme ve öğrencilerin metni takip etmesi, metni sınıfla tartışma Etkinlik : Şiir İnceliyorum Evde okuma (Öğrenciler sınıf kitaplığından seçtikleri bir kitabı evde 15-30 dk okurlar) İşlenen Metin : Kitaplarım	Tüm sınıf yankılayıcı okuma çalışması Evde okuma (Öğrenci hikâye edici metni eve götürüp, ailesindeki bireylere okur.) İşlenen Metin : Kitaplarım	Tüm sınıf koro okuma çalışması Ek Etkinlik: Konu-Ana fikir Çalışması Evde okuma (Öğrenciler sınıf kitaplığından seçtikleri bir kitabı evde 15-30 dk okurlar) İşlenen Metin : Kitaplarım	Seçilen bir arkadaşla eşli okuma çalışması Ek Etkinlik : Koro yada yankılayıcı okuma Evde okuma (Öğrenciler sınıf kitaplığından seçtikleri bir kitabı evde 15-30 dk okurlar) İşlenen Metin : Kitaplarım	Genişletici etkinlikler Etkinlik: Diğer haftanın metnine ön hazırlık- Metin İçeriğini tahmin etme Evde okuma (Öğrenciler sınıf kitaplığından seçtikleri bir kitabı evde 15-30 dk okurlar) Tanıtılan Metin : Baş Aşağı Fareler

7.Hafta	Öğretmenin metni tanıtması, prozodik modelleme ve öğrencilerin metni takip etmesi, metni sınıfla tartışma Etkinlik : Hikâye haritası çalışması Evde okuma (Öğrenciler sınıf kitaplığından seçtikleri bir kitabı evde 15-30 dk okurlar) İşlenen Metin : Baş Aşağı Fareler	Tüm sınıf yankılayıcı okuma çalışması Evde okuma (Öğrenci hikâye edici metni eve götürüp, ailesindeki bireylere okur.) İşlenen Metin : Baş Aşağı Fareler	Tüm sınıf koro okuma çalışması Ek Etkinlik: Konu-Ana fikir Çalışması Evde okuma (Öğrenciler sınıf kitaplığından seçtikleri bir kitabı evde 15-30 dk okurlar) İşlenen Metin : Baş Aşağı Fareler	Seçilen bir arkadaşla eşli okuma çalışması Ek Etkinlik : Koro yada yankılayıcı okuma Evde okuma (Öğrenciler sınıf kitaplığından seçtikleri bir kitabı evde 15-30 dk okurlar) İşlenen Metin : Baş Aşağı Fareler	Genişletici etkinlikler Etkinlik: Diğer haftanın metnine ön hazırlık- Metin İçeriğini tahmin etme Evde okuma (Öğrenciler sınıf kitaplığından seçtikleri bir kitabı evde 15-30 dk okurlar) Tanıtilan Metin: Bayrağının Türküsü
8.Hafta	Öğretmenin metni tanıtması, prozodik modelleme ve öğrencilerin metni takip etmesi, metni sınıfla tartışma Etkinlik : Şiir İnceliyorum Evde okuma (Öğrenciler sınıf kitaplığından seçtikleri bir kitabı evde 15-30 dk okurlar) İşlenen Metin : Bayrağının Türküsü	Tüm sınıf yankılayıcı okuma çalışması Evde okuma (Öğrenci hikâye edici metni eve götürüp, ailesindeki bireylere okur.) İşlenen Metin : Bayrağının Türküsü	Tüm sınıf koro okuma çalışması Ek Etkinlik: Konu-Ana fikir Çalışması Evde okuma (Öğrenciler sınıf kitaplığından seçtikleri bir kitabı evde 15-30 dk okurlar) İşlenen Metin : Bayrağının Türküsü	Seçilen bir arkadaşla eşli okuma çalışması Ek Etkinlik : Koro yada yankılayıcı okuma Evde okuma (Öğrenciler sınıf kitaplığından seçtikleri bir kitabı evde 15-30 dk okurlar) İşlenen Metin : Bayrağının Türküsü	Genel Değerlendirme Akıcı Okuma ve Okuduğunu anlama son testi: Küçük Limon Ağacı

**E k - 3 Uygulamada Kullanılan Hikâye Edici Metinlerle İlgili Uzman Görüşleri (U-
Uygun UD-Uygun Değil) ve Metinlere Verilen Ortalama Puanlar**

METİN UZMAN	1- HOŞGÖRÜ		2- KARTOPU		3- BÜYÜK HAYALLER		4- AĞAÇLARIN KORKUSU		5- YÜZÜCÜ BERK		6- BAYRAĞIMI ZİN ALTINDA		7- BAŞ AŞAĞI FARELER		8- ANA YÜREĞİ	
	PUAN:		PUAN:		PUAN:		PUAN:		PUAN:		PUAN:		PUAN:		PUAN:	
	U	UD	U	UD	U	UD	U	UD	U	UD	U	UD	U	UD	U	UD
UZMAN 1	X		X		X		X		X		X		X		X	
UZMAN 2	X		X		X		X		X		X		X		X	
UZMAN 3		X	X		X		X		X		X		X		X	
UZMAN 4	X		X		X		X		X		X		X		X	
UZMAN 5		X	X		X		X		X		X		X		X	

**E k - 4 Uygulamada Kullanılan Şiirlerle İlgili Uzman Görüşleri (U-Uygun UD-Uygun
Değil) ve Şiirlere Verilen Ortalama Puanlar**

Şiir	1- UYKU		2- HALAY ÇEKEN KIZLAR		3- KİTAPLARI ARIMA		4- AYŞECİK VE MİNİK KUŞ		5- BAYRAĞIMIN TÜRKÜSÜ		6- VERİN OYUNCAKLARIMI		7- DÜŞÜYÜNÜ		8- GÜNLER KARDAN BİR YUMAK		9- BEBEĞİNİNİNİ		10- MARA NGOZ		11- UÇURTMA		12- MASALBAHÇESİ	
	PUAN : 8,4		PUAN: 5,2		PUAN: 8,3		PUAN: 7,9		PUAN: 8,3		PUAN: 8,2		PUAN: 7,8		PUAN: 8,2		PUAN: 8,8		PUAN: 6,9		PUAN: 7,3		PUAN: 8,2	
	U	UD	U	UD	U	UD	U	UD	U	UD	U	UD	U	UD	U	UD	U	UD	U	UD	U	UD	U	UD
UZMAN																								
UZMAN	x			x	x		x		x		x		x		x		x		x		x		x	
1																								
UZMAN	x			x	x		x		x		x		x		x		x		x		x		x	
2																								
UZMAN	x		x		x		x	x		x		x		x		x		x		x		x		
3																								
UZMAN	x		x		x		x		x		x		x		x		x		x		x			x
4																								
UZMAN	x		x		x		x		x		x		x		x		x		x		x			x
5																								
UZMAN	x			x	x		x	x		x		x		x		x		x		x		x		
6																								
UZMAN	x		x		x		x		x		x		x		x		x		x		x		x	
7																								

E k - 5 Veli İzin Dilekçesi Örneği

Velisi bulunduğum adlı öğrencinin
..... İlkokulu öğretmenlerinden Hatice KURBAN'ın/03/2017-
...../06/2017 tarihleri arasında yapacağı özel okuma eğitimi çalışmasına katılmasına izin
veriyorum.

TARİH 28.03 2017

VELİ ADI SOYADI

İMZA



E k - 6 Öğrenci Sağlık Raporları

Form-i

T.C.
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
Sağlık İşleri Dairesi Başkanlığı

OKUL SAĞLIĞI ÖĞRENCİ MUAYENE FORMU

Okulu
Adı Soyadı
Numarası
Cinsi
Yaşı
Boy
Ağırlığı

Okulu
Adı Soyadı
Numarası
1) Erkek : ☒ 2) Kız : ☐
Yaşı
Boy 127 Cm.
Ağırlığı 22,3 Kg.

Kan Basıncı

Normal : ☒ Yüksek : ☐ Düşük : ☐ (.....mm. hg.)

PPD

.....mm.

GÖZ MUAYENESİ

Şaşılık

Var : ☐ Yok : ☐

Görme Keskinliği

Normal : ☐ Sağda Görme Zayıf : ☐

Diğer

Solda Görme Zayıf : ☒ İki Gözdede Görme Zayıf : ☐
(Trahom vb.)

DIŞ MUAYENESİ

Çürük Süt Dişi Sayısı
Dolgu Süt Dişi Sayısı
Çürük Kalıcı Diş Sayısı
Dolgu Kalıcı Diş Sayısı
Çekilmiş Kalıcı Diş Sayısı

4
1
1
1
1

Maloklüzyon

Var : ☐ Yok : ☒

Diş Fırçası Kullanma Alışkanlığı

Var : ☐ Yok : ☒

FİZİK MUAYENE

Saçlı Deri

Normal : ☒
Bit : ☐
Mantar : ☐
Diğer :

Deri

Normal : ☒
Diğer :

Kulak

Normal : ☒
Buşon : ☐
Perfore Zar : ☐
Diğer :

Burun

Normal : ☒
Septum Deviasyonu : ☐
Diğer :

T.C.
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
Sağlık İşleri Dairesi Başkanlığı

OKUL SAĞLIĞI ÖĞRENCİ MUAYENE FORMU

Okulu
Adı Soyadı
Numarası
Cinsi
Yaşı
Boy
Ağırlığı

Kan Basıncı

PPD

GÖZ MUAYENESİ

Şaşılık

Görme Keskinliği

Diğer

DIŞ MUAYENESİ

Çürük Süt Dişi Sayısı
Dolgulu Süt Dişi Sayısı
Çürük Kalıcı Diş Sayısı
Dolgulu Kalıcı Diş Sayısı
Çekilmiş Kalıcı Diş Sayısı

Maloklüzyon

Diş Fırçası Kullanma Alışkanlığı

FİZİK MUAYENE

Saçlı Deri

Deri

Kulak

Burun

1) Erkek : ☐ 2) Kız : ☐
105 Cm.
27 Kg.
Normal : ☒ Yüksek : ☐ Düşük : ☐ (.....mm. hg.)
.....mm.

Var : ☐ Yok : ☒
Normal : ☒ Sağda Görme Zayıf : ☐
Solda Görme Zayıf : ☐ İki Gözdede Görme Zayıf : ☐
.....(Trahom vb.)

Var : ☐ Yok : ☐
Var : ☐ Yok : ☐

Normal : ☒
Bit : ☐
Mantar : ☐
Diğer :

Normal : ☒
Diğer :

Normal : ☒
Buşon : ☐
Perfore Zar : ☐
Diğer :

Normal : ☒
Septum Deviasyonu : ☐
Diğer :

T.C.
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
Sağlık İşleri Dairesi Başkanlığı

OKUL SAĞLIĞI ÖĞRENCİ MUAYENE FORMU

Okulu : İlkokulu
Adı Soyadı : [Redacted]
Numarası : TC. [Redacted]
Cinsi : 1) Erkek : ☒ 2) Kız : ☐
Yaşı : 10
Boy : 1.16 Cm.
Ağırlığı : 35 Kg.
Kan Basıncı : Normal : ☒ Yüksek : ☐ Düşük : ☐ (.....mm. hg.)
PPD :mm.

GÖZ MUAYENESİ

Şaşılık : Var : ☐ Yok : ☒
Görme Keskinliği : Normal : ☒ Sağda Görme Zayıf : ☐
Solda Görme Zayıf : ☐ İki Gözdede Görme Zayıf : ☐
Diğer :(Trahom vb.)

DİŞ MUAYENESİ

Çürük Süt Dişi Sayısı : 6
Dolgu Süt Dişi Sayısı :
Çürük Kalıcı Diş Sayısı :
Dolgu Kalıcı Diş Sayısı :
Çekilmiş Kalıcı Diş Sayısı :

Maloklüzyon : Var : ☐ Yok : ☒
Diş Fırçası Kullanma Alışkanlığı : Var : ☐ Yok : ☒

FİZİK MUAYENE

Saçlı Deri : Normal : ☒
Bit : ☐
Mantar : ☐
Diğer :
Deri : Normal : ☒
Diğer :
Kulak : Normal : ☒
Buşon : ☐
Perfore Zar : ☐
Diğer :
Burun : Normal : ☒
Septum Deviasyonu : ☐
Diğer :

T.C.
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
Sağlık İşleri Dairesi Başkanlığı

OKUL SAĞLIĞI ÖĞRENCİ MUAYENE FORMU

Okulu : **[REDACTED]**
 Adı Soyadı : **[REDACTED]**
 Numarası : **[REDACTED]**
 Cinsi : 1) Erkek : ☐ 2) Kız : ☒
 Yaşı : **10**
 Boyu : **130** Cm.
 Ağırlığı : **27,5** Kg.
 Kan Basıncı : Normal : ☒ Yüksek : ☐ Düşük : ☐ (.....mm. hg.)
 PPD :mm.

GÖZ MUAYENESİ

Şaşılık : Var : ☐ Yok : ☐
 Görme Keskinliği : Normal : ☒ Sağda Görme Zayıf : ☐
 Diğer : Solda Görme Zayıf : ☐ İki Gözdede Görme Zayıf : ☐
 :(Trahom vb.)

DIŞ MUAYENESİ

Çürük Süt Dişi Sayısı : **1**
 Dolgulu Süt Dişi Sayısı : **1**
 Çürük Kalıcı Diş Sayısı : **2**
 Dolgulu Kalıcı Diş Sayısı : **2**
 Çekilmiş Kalıcı Diş Sayısı : **1**

Maloklüzyon : Var : ☐ Yok : ☒
 Diş Fırçası Kullanma Alışkanlığı : Var : ☒ Yok : ☐

FİZİK MUAYENE

Saçlı Deri : Normal : ☒
 Bit : ☐
 Mantar : ☐
 Diğer :
 Deri : Normal : ☒
 Diğer :
 Kulak : Normal : ☒
 Buşon : ☐
 Perfore Zar : ☐
 Diğer :
 Burun : Normal : ☒
 Septum Deviasyonu : ☐
 Diğer :

T.C.
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
Sağlık İşleri Dairesi Başkanlığı

OKUL SAĞLIĞI ÖĞRENCİ MUAYENE FORMU

Okulu : [REDACTED]
Adı Soyadı : [REDACTED]
Numarası : 138
Cinsi : 1) Erkek : ☐ 2) Kız : ☒
Yaşı : 10
Boy : 128 Cm.
Ağırlığı : 27,5 Kg.
Kan Basıncı : Normal : ☒ Yüksek : ☐ Düşük : ☐ (.....mm. hg.)
PPD :mm.

GÖZ MUAYENESİ

Şaşılık : Var : ☐ Yok : ☐
Görme Keskinliği : Normal : ☐ Sağda Görme Zayıf : ☐
Solda Görme Zayıf : ☒ İki Gözdede Görme Zayıf : ☐
Diğer :(Trahom vb.)

DİŞ MUAYENESİ

Çürük Süt Dişi Sayısı : 2
Dolgu Süt Dişi Sayısı :
Çürük Kalıcı Diş Sayısı : 2
Dolgu Kalıcı Diş Sayısı :
Çekilmiş Kalıcı Diş Sayısı : 1

Maloklüzyon : Var : ☐ Yok : ☒
Diş Fırçası Kullanma Alışkanlığı : Var : ☐ Yok : ☒

FİZİK MUAYENE

Saçlı Deri : Normal : ☒
Bit : ☐
Mantar : ☐
Diğer :
Deri : Normal : ☒
Diğer :
Kulak : Normal : ☒
Buşon : ☐
Perfore Zar : ☐
Diğer :
Burun : Normal : ☒
Septum Deviasyonu : ☐
Diğer :

E k - 7 Veli Bilgi Formu

Öğrencinin

Adı-Soyadı:.....

Doğum Tarihi:.....

Doğum Yeri:.....

Veli Bilgileri

Anne Adı:.....Anne : sağ ☐ ölü ☐ öz ☐ üvey ☐

Baba adı:.....Baba : sağ ☐ ölü ☐ öz ☐ üvey ☐

Anne-baba beraber mi ayrı

mı?.....

Anne Eğitim düzeyi:.....

Baba Eğitim düzeyi:.....

Anne Meslek:.....

Baba Meslek:.....

Adres-Telefon Bilgileri

Ev Adresi:.....

Ev Telefonu:.....

Anne Cep Telefonu:.....

Baba Cep Telefonu:.....

Öğrenciye ait diğer bilgiler

Daha önce geçirdiği rahatsızlık/ameliyat var mı?:

Devam eden bir rahatsızlığı var mı?.....

Kullandığı cihaz/protez var mı?.....

Kaç kardeşi var(Kendisi hariç):.....

Kardeşler arasında kaçınıcı sırada:.....

Okul öncesi eğitim aldı mı? (Ana okulu, kreş vb.)

Okula nasıl geliyor?.....

Çocuğun çalışma odası var mı?.....

Aileye ait diğer bilgiler

Anne okuma-yazma biliyor mu?.....

Baba okuma-yazma biliyor mu?.....

Ailenin Aylık geliri:.....

Oturduğunuz ev size mi ait kira mı?.....

Ev ne ile ısıtılıyor?.....

Evde oda sayısı:.....

Evde anne-baba-çocuklar dışında kalan var mı?.....

Anne –baba ve diğer çocukların sürekli rahatsızlığı var mı?.

.....

E k - 8 " Metin Ne Anlatıyor " Etkinliği Çalışma Kağıdı

SENCE BU METİN NE ANLATIYOR OLABİLİR ?

E k - 9 " Metin Ne Anlatıyor " Etkinliği Çalışma Kağıdı Örnekleri

SENCE BU METİN NE ANLATIYOR
OLABİLİR ?

yüzüki Çark

Bir tane çocuk vardır.
Bu çocuk çok güzel
yüzü olan bir çocuktur.
Bu çocuk yarışmaya
girmek istiyor. O yarış-
maya basenip tayanın
en güzel yüzünü de
bilen.

Başcasıhanı farolar

Bu hikayede bir adam.
Çocuk ve faralar düşün-
müştü. Onlara sandal-
lar getirecek bir yarış-
ma. Faralar yarışma-
sı çıkarıyor. Çocuk sandal-
lar için başcasıhanı düşün-
müştü.

128

E k - 10 Şiir İnceliyorum Etkinliği Çalışma Kağıdı

Sence şiirin başlığı uygun mu? Neden?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Sen olsan şiire ne isim verirdin?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Şiirin en çok hangi bölümünü beğendin? Neden?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Şiirin konusu nedir?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

E k - 11 Şiir İnceliyorum Etkinliği Çalışma Kağıdı Örneği

~~Bayrakçımın Türküsü~~ Bayrakçımın Türküsü

- ŞİİR İNCELİYORUM -

Sence şiirin başlığı uygun mu? Neden?

Uygun. Çünkü içerikle uyumda. Türkü gibi
yazılmış bir şiir.

Sen olsan şiire ne isim verirdin?

Bayrakçımın Öseligi

Şiirin en çok hangi bölümünü beğendin? Neden?

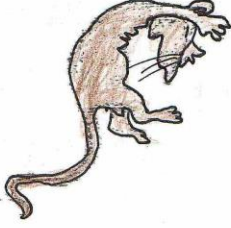
3. Bölümü beğendim. Çünkü diğirmede
çok güzel kelimeler kullanmış. Güzel.

Şiirin konusu nedir?

Savın. Kuyruk sevgisi. Bu sevginin
türkî gibi dillerden dolaşacağını anlat -
mış.

E k - 12 Hikâye Görselleri Boyama Örnekleri

BAŞ AŞAĞI FARELER



Bir zamanlar Labon adında 87 yaşında yaşlı bir adam vardı. Bütün ömrü boyunca sessiz ve sakin bir insandı. Çok fakirdi ama çok mutluydu.

Labon evinde farelerin olduğunu fark ettiğinde, başlangıçta bunu fazla önemsemedi. Fakat fareler çoğaldı. Onun canını sıkmaya başladılar. Fareler

artıkça onun bile dayanamayacağı bir an geldi.

“Yeter artık!” dedi. “Bu gerçekten çok oluyor.” Sekerek evden dışarı çıktı; birkaç fare kapını, bir parça peynir ve biraz tutkal almak için yolun aşağısındaki bir dükkâna gitti.

Eve gelince, fare kapanlarının altına tutkal sürdü ve onları tavana yapıştırdı. Sonra onlara yem olarak peynir parçaları koydu ve kapanları kurdu.

O gece fareler deliklerinden dışarı çıkıp tavandaki fare kapanlarını gördüklerinde, bunun inanılmaz bir şaka olduğunu düşündüler. Birbirlerini dirsekleri ile dürtüp, kahkahalarla gülerек yerde dolaştılar. Tavandaki fare kapanlarını anlamsız buldular.

Ertesi sabah Labon, aşağı inip fare kapanlarına yakalanmış hiç fare olmadığını gördüğünde gülümsedi, fakat hiçbir şey söylemedi. Bir sandalye aldı ve sandalyenin ayaklarının altına tutkal sürdü ve tavana, fare kapanlarının yanına baş aşağı yapıştırdı. Aynı şeyi masaya, televizyon setine ve lâmbaya da yaptı. Yerde olan her şeyi aldı ve baş aşağı tavana yapıştırdı. Hatta küçük bir halıyı da tavana yapıştırdı.

Ertesi gece, fareler deliklerinden dışarı çıktıklarında, hâlâ bir gece önce gördükleri ile ilgili şakalar yapıp gültüyorlardı. Fakat şimdi tavana bakınca, aniden gülmeyi kestiler.

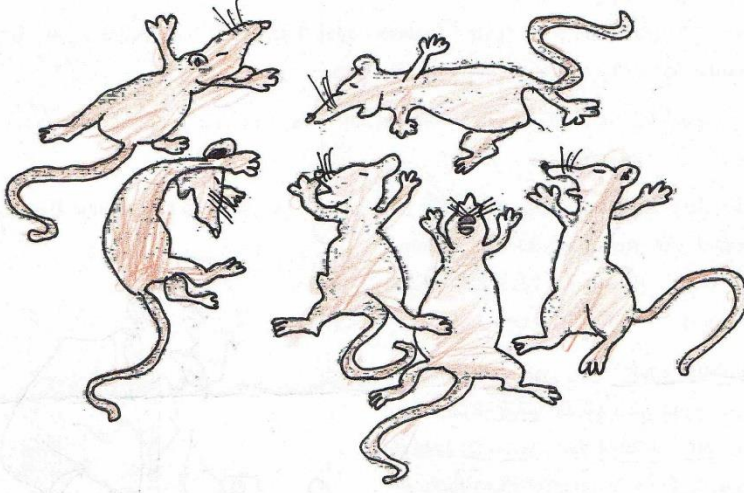
Biri “Allah, Allah!” diye bağırdı. “Yukarıya bakın! Yer tavanda!” Diğeri “Aman Allah’ım!” diye bağırdı.

“Biz tavanda duruyor olmalıyız!” Diğeri “Biraz başım dönmeye başladı,” dedi. Diğeri “Bütün kan beynime toplandı,” dedi. Uzun bıyıkları olan yaşlı fare “Bu korkunç!” dedi. “Bu gerçekten korkunç! Derhal bir şey yapmalıyız!” Genç bir fare “Biraz daha baş aşağı durursam bayılacağım!” diye bağırdı. “Ben de!” “Buna dayanamıyorum!” “Kurtarın bizi! Birisi bir şeyler yapsın, çabuk!”



Onlar şimdi daha da çok heyecanlanmışlardı. En yaşlı olan fare “Şimdi ne yapacağımızı biliyorum.” dedi. “Hepimiz başımızın üzerinde duracağız, böylece doğru yönde olacağız.” Bu söze uyarak, hepsi başları üzerinde durdular ve uzun bir süre sonra, kan beyinlerinde toplandığı için bir bir bayıldılar. Ertesi sabah Labon aşağı indiğinde, yerde bir yığın fare vardı. Onları çabucak topladı ve hepsini bir sepetin içine koydu.

Buradan çıkarılacak ders şudur: Her ne zaman dünya korkunç bir şekilde baş aşağı gibi görünürse, ayaklarınızın yere sıkı bir şekilde bastığından emin olun.



RoaldDahl

Uluslararası Okuma Becerilerinde Gelişim Projesi (PIRLS) Türkiye Ulusal Raporu’ndan alınmıştır.

(Düzenlenmiştir.)

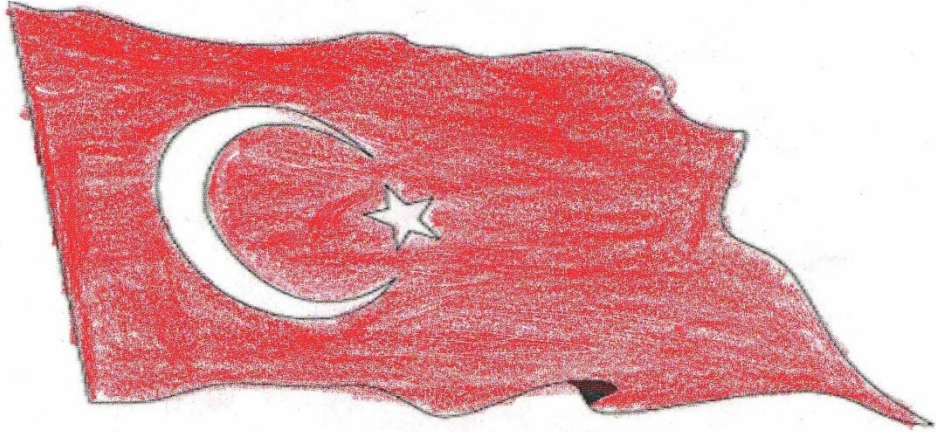
Bayrağımın Türküsü

Kundak olmuş al rengin
Ayına yıldızına
Gökler selam duruyor
Nazlı rüya kızına

Adını yazacağım
Tarihi duya duya
Resmini çizeceğim
Dalgasız durgun suya

Üstündeki ay yıldız
Zaferlerin gök süsü
Durmadan söylenecek
Bayrağımın türküsü

Mustafa Ruhi ŞİRİN



E k - 13 Şanslı Dinleyici Listesi

ADI- SOYADI	DİNLEDİM

E k - 14 Uygulama Sürecinde Evde Okunan Hikâye Kitapları

HİKAYE ADI	YAZAR	YAYIN EVİ	TARİH	SAYFA SAYISI
1. Aç Gözlü Tilki	Yusuf ASAL	Çalışkan Çocuk	2016	32
2. Bakkal Şempanze	Yusuf ASAL	Çalışkan Çocuk	2016	32
3. Doktor Tavşan	Yusuf ASAL	Çalışkan Çocuk	2016	32
4. Kayıp Kanaryalar	Yusuf ASAL	Çalışkan Çocuk	2016	32
5. Kemancı Çekirge	Yusuf ASAL	Çalışkan Çocuk	2016	32
6. Kral Tilki	Yusuf ASAL	Çalışkan Çocuk	2016	32
7. Marangoz Fil	Yusuf ASAL	Çalışkan Çocuk	2016	32
8. Orman Devleri	Yusuf ASAL	Çalışkan Çocuk	2016	32
9. Palavracı Eşek	Yusuf ASAL	Çalışkan Çocuk	2016	32
10. Pastacı Maymun	Yusuf ASAL	Çalışkan Çocuk	2016	32

HİKAYE ADI	YAZARLAR	YAYIN EVİ	TARİH	SAYFA SAYISI
1. Adil Davranıyorum	Nuray Türkyılmaz Catic, Rukiye Karaköse, Necla Saydam, Saadet Kocagöz Uzun, Vahide Ulusoy Gökçek.	Timaş Çocuk	2016	64
2. Sevmeyi Biliyorum		Timaş Çocuk	2016	64
3. Güçlüklerden Korkmuyorum		Timaş Çocuk	2016	64
4. Doğru Söylüyorum		Timaş Çocuk	2016	64
5. İyilikleri Unutmuyorum		Timaş Çocuk	2016	64
6. Görevlerimi Yapıyorum		Timaş Çocuk	2016	64
7. Tutumlu Davranıyorum		Timaş Çocuk	2016	64
8. Sabretmeyi Biliyorum		Timaş Çocuk	2016	64
9. Yardım Ediyorum		Timaş Çocuk	2016	64
10. Değer Veriyorum		Timaş Çocuk	2016	64

E k - 15 Uygulama Sürecinde Öğrencilerin Okudukları Hikâye Sayıları

Hikâyeler Öğrenci Adı	1. Aç Gözlü Tilki	2. Bakkal Şempanze	3. Doktor Tavşan	4. Kayıp Kanaryalar	5. Kemancı Çekirge	6. Kral Tilki	7. Marangoz Fil	8. Orman Devleri	9. Palavracı Eşek	10. Pastacı Maymun	1. Adil Davranıyorum	2. Sevmeyi Biliyorum	3. Güçlülüklerden Korkmuyorum	dördüncü Doğru Söylüyorum	5. İyilikleri Unutmuyorum	6. Görevlerimi Yapıyorum	7. Tutumlu Davranıyorum	8. Sabretmeyi Biliyorum	9. Yardım Ediyorum	10. Değer Veriyorum
	Önsal	Yağız	İlknur	İnci	Serkan															
	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓		✓	✓	✓	✓		✓			✓	✓	✓	✓
	✓	✓	✓	✓	✓		✓	✓	✓	✓		✓			✓	✓	✓			
	✓	✓	✓	✓	✓	✓			✓	✓	✓		✓	✓			✓	✓		✓
	✓	✓	✓	✓	✓		✓	✓	✓	✓	✓					✓		✓	✓	
	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓		✓		✓	✓	✓		✓		✓	✓	

E k - 16 Hikâye Haritası Çalışma Kağıdı

ANA KARAKTER VE YARDIMCI KARAKTERLER

.....

.....

.....

.....

YER

.....

.....

.....

BAŞLIK

.....

ZAMAN

.....

.....

.....

.....

.....

OLAY

.....

.....

.....

.....

.....

ANA FİKİR

.....

.....

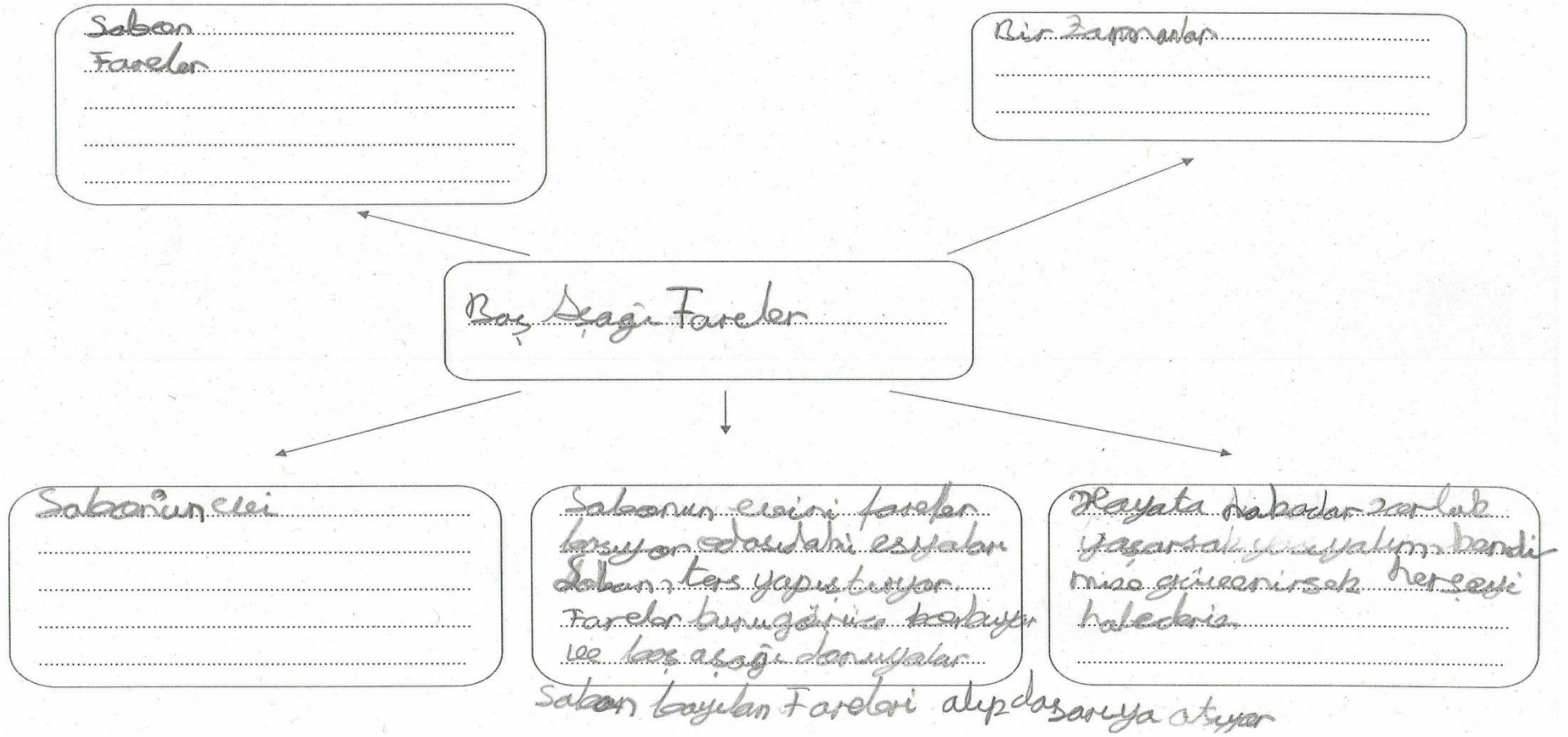
.....

.....

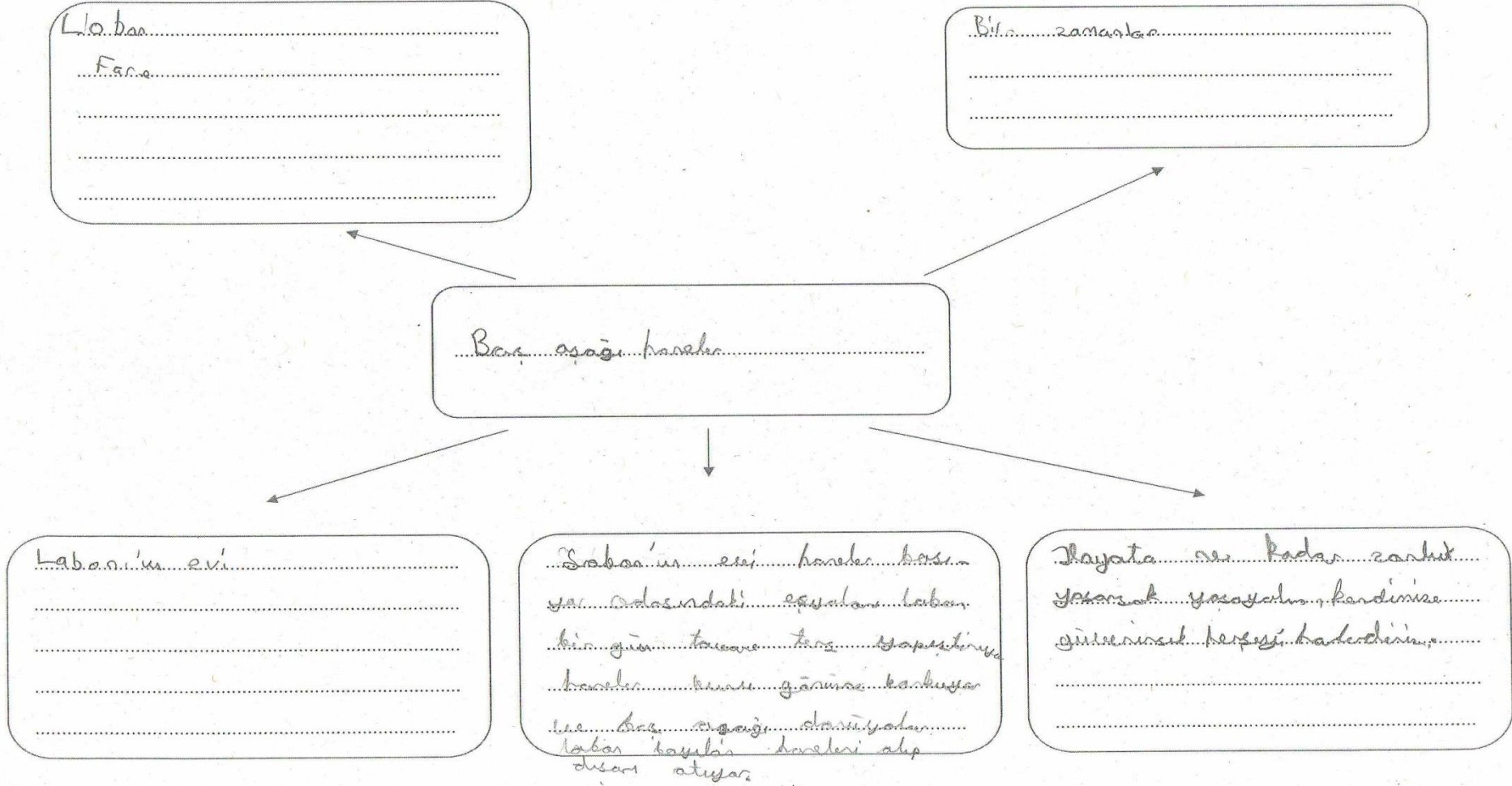
.....

E k - 17 Hikâye Haritası Öğrenci Örnekleri

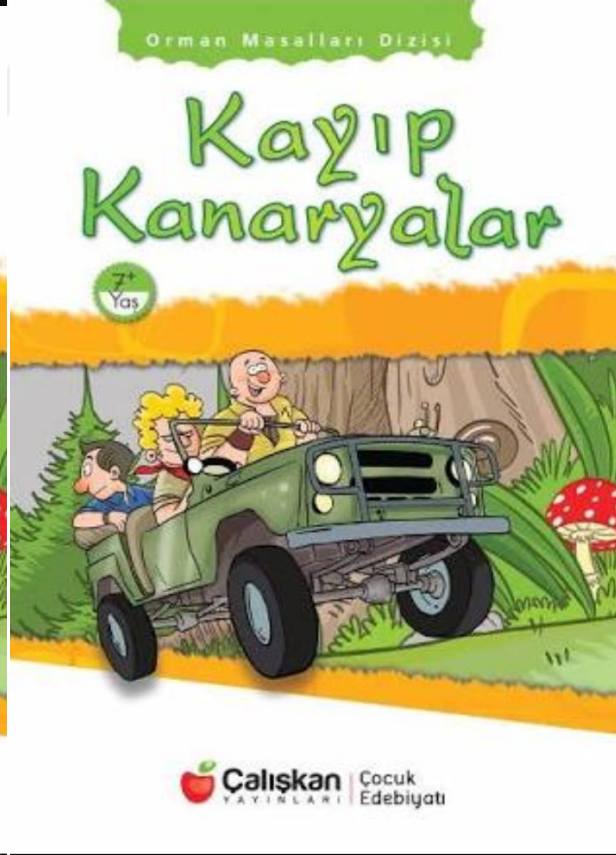
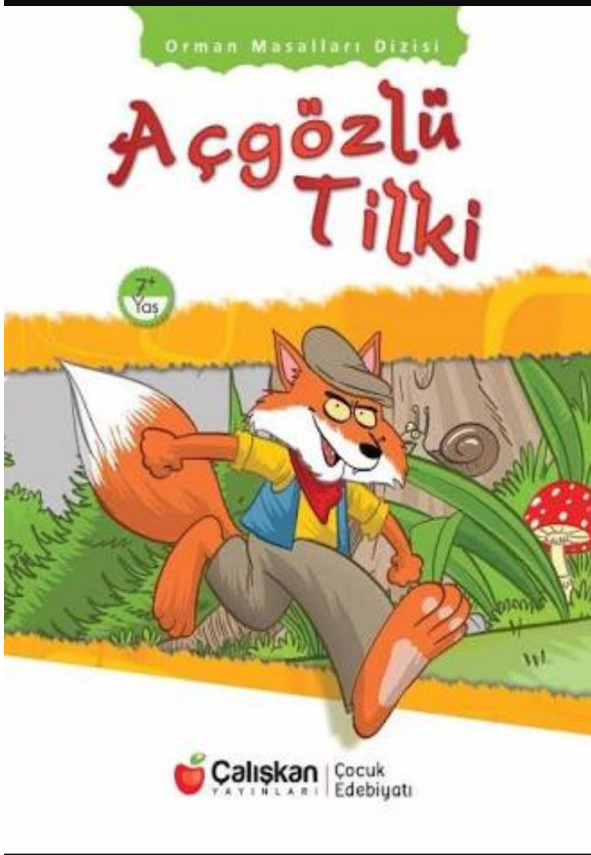
Hikaye Haritası



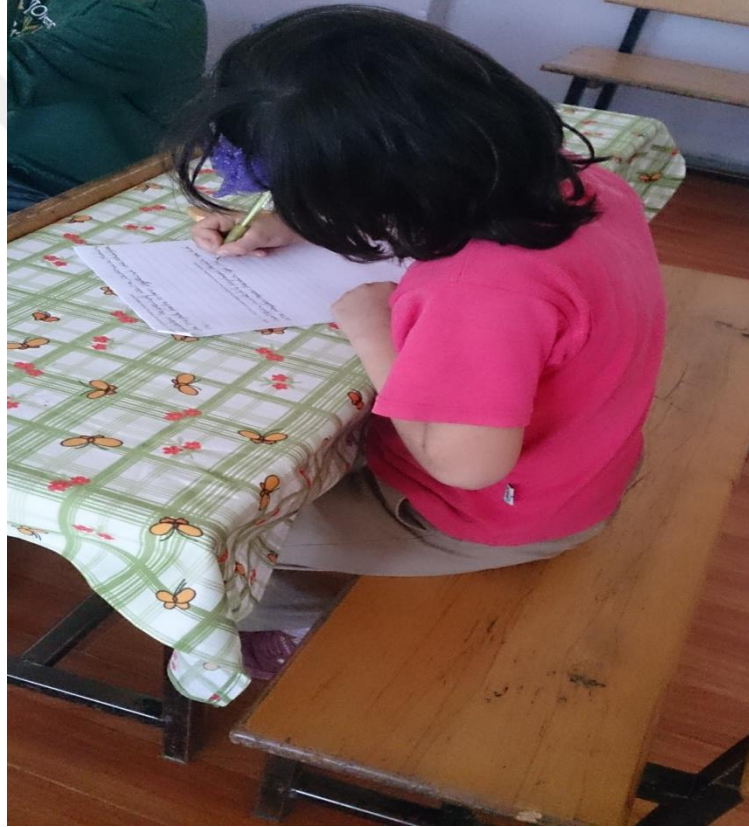
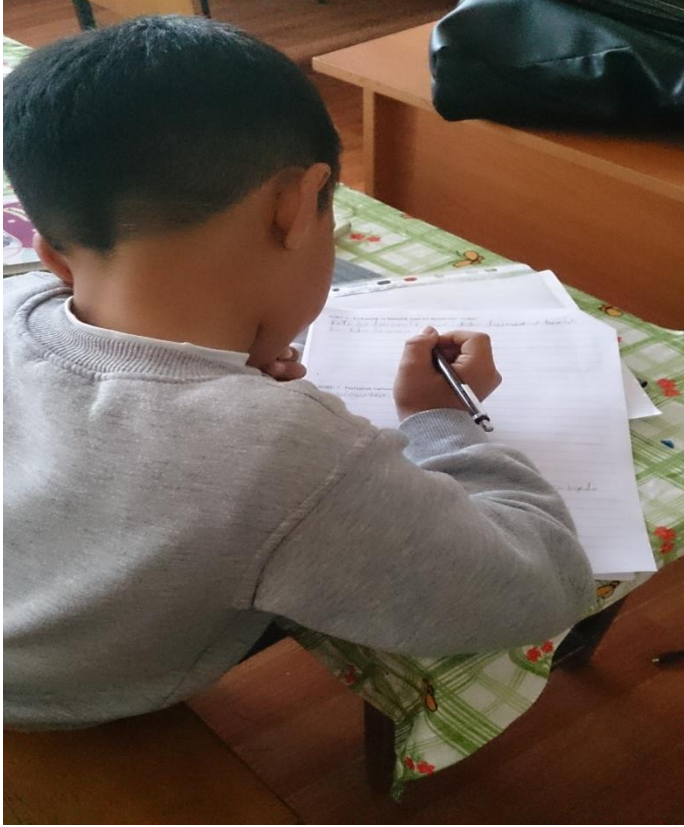
Hikaye Haritası



E k - 18 Evde Okuma Hikâye Kitabı Örnekleri



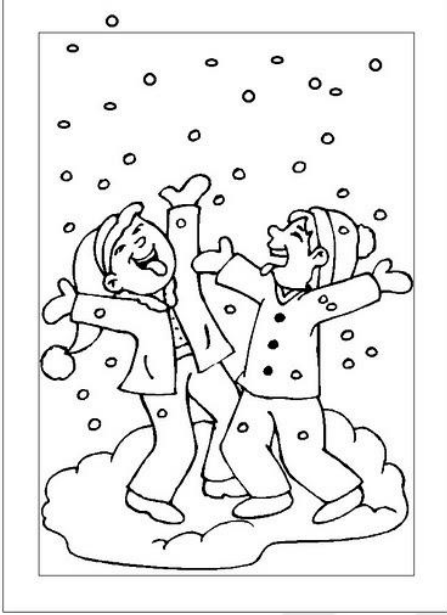
E k - 19 Uygulama Sürecinde Öğrenciler



E k - 20 Uygulama Sürecinde Kullanılan Metinlerin Haftalara Göre Dağılımı

1.Hafta

KAR TOPU



Sonunda dört gözle beklediğimiz yeni yılın ilk karı geldi. Sabahtan öğlene kadar lapa lapa kar yağdı. Zil çalar çalmaz sevinçle bahçeye fırladık. Küçük sınıflar ağızlarını açıp, kar yakalamaya çalışıyor, biz de Çağatay'la kartopu savaşı yapıyorduk. Kısa bir zaman sonra Kuzey ve Burak geldiler. Oyunumuz onların da hoşuna gitti, Kuzey bana:

- Kerem biz de oynayabilir miyiz, diye sordu. Ben de kabul ettim. Kartoplarımız



gitgide büyüyor ve sertleşiyordu. Kendimi oyuna kaptırmış karları avuçluyordum. Kafamı kaldırdığım da oyunun durduğunu gördüm. Çünkü o sırada torununu almaya gelen yaşlı bir teyze yere düşmüştü. Anladığım kadarıyla teyze gözüne gelen kartopu yüzünden dengesini kaybetmişti. Öğretmenler koşarak teyzeyi yerden kaldırdılar. Girişteki banka oturttular. Bütün öğrenciler teyzenin çevresinde toplanmaya başladı. Nöbetçi öğretmen öğrencilere dönüp " Bunu kim yaptı?" diye bağırıyordu. Yanımda duran Kuzey'in elleri titriyordu. Yüzü de bembeyazdı. Burak, Kuzey'e döndü:

- O kartopunu sen attın değil mi? Haydi git teyzeden özür dile, dedi. Kuzey korkudan titreyerek:

- Ama yanlışlıkla oldu, dedi. Bu sırada yaşlı teyze elindeki mendille gözünü ovuşturuyordu. Yaşlı teyzenin acı çektiğini gören Burak, Kuzey'i kolundan tutarak öğretmenin önüne doğru itti. Kuzey çok korkmuştu. Çağatay, Kuzey'in yanına gelerek:

- Biz oyun oynarken arkadaşımın attığı kartopu yanlışlıkla teyzeye geldi, diye açıklama yaptı. Bunun üzerine bütün gözler Kuzey'e çevrildi. Kuzey sesi titreyerek teyzenin yanına yaklaştı:

- Özür dilerim teyzeciğim, oyunumuzun bir başkasına zarar vereceğini düşünemedim, diyerek ağlamaya başladı. Teyze sevecen bir tavırla Kuzey'i yanına çekip sarıldı. Kendisine bakarak durmadan üzgünüm diyen çocuğun alnına bir öpücük kondurdu:

- “Ben de sizin neşenizi kaçırdığım için üzgünüm. Ağlama oğlum her zaman hata olabilir, önemli olan hatanı kabullenip özür dilemesini bilmektir.” dedi.

O gün eve dönerken düşündüm de. “Kuzey'in yerinde olsam ben ne yapardım?” diye. “Ben de arkadaşım gibi ortaya çıkıp özür dilerdim.”

Selma TUĞRUL BOSTANCI

(Düzenlenmiştir.)



2. Hafta

UYKU

Bana çiçek gönderme
Bir kuş ağacı gönder
Dallarında gezinsin
Kül rengi güvercinler.

Konsunlar yastığıma
Uyutmak için beni
Sırtlarında kuş tüyü
Gagalarında ninni

Kaldırıp yatağıma
Uçursunlar göklere
Kendimi yıldızlarda
Bulayım birdenbire

Bana çiçek gönderme
Bir kuş ağacı gönder
Alnıma dokunanlar
İyileşmiş desinler

Ülkü TAMER

3. Hafta

ANA YÜREĞİ

Bir ilkbahar günü evimin penceresinin önünde oturuyordum. Karşiki arsa yemyeşildi. Burada yavrularıyla birlikte koyunlar, keçiler otliyordu. 8-10 civcivi olan bir tavuk da “gut, gut, gut!...” diye sesler çıkararak yavrularını gezdiriyordu.

Orada, bu mutlu annenin durumuna göz diken iri bir köpek belirdi. Aç köpek, hain ve vahşi bakışlarıyla, yavaş yavaş civcivlere yaklaşmaya başladı. Tavuk, tehlikeyi hemen anladı. Birkaç defa “gut, gut!” diye seslenerek yavrularını etrafında topladı. Şimdi köpekle tavuk, birbirine saldırmaya hazır durumda, hareketsiz duruyorlardı. Köpeğin gözleri ateş gibi parlıyordu. Tavuğun ibiği ise kıpkırmızı olmuştu. O bildiğimiz korkak tavuk, korkunç bir hal aldı. Kendisinden yüz defa güçlü bir düşmana karşı koymak için hazırdı.

Tavuğun bu halinden üzüntü duydum, pencere önünde titremeye başladım. Yardıma koşacaktım ama epeyce uzakta



olduğu için ben gidinceye kadar köpek yapacağını yapabiliirdi. Nitekim öyle de oldu. Köpek birden atıldı, civcivlerden birini yakaladı. Bir de ne göreyim! Tavuk iki kanat vuruşuyla köpeğin başına sıçramasın mı? Tavuk çırpınıyor, bağılıyor, gagasını köpeğin kafasına çivi gibi batırıyordu.

Bu savaş birkaç dakika bile sürmedi. Nihayet köpek ağzındaki civcivi bırakmak zorunda kaldı ve kaçtı. Civciv, düştüğü yerde artık kımıldamıyordu. Ama fedakâr tavuk, insanı şaşırtan o büyük cesaretiyle öteki yavrularını kurtarmıştı.

Hüseyin Rahmi Gürpınar

(DEMİRAY, K. ÖZDEMİR, E. OĞUZKAN, T. ÖZ, M.F. (1995). İlkokul 4 Türkçe Ders Kitabı, Ankara: İlke Yayıncılık ve Özgün Matbaacılık. s.: 77-78.)



4. Hafta

Bebeğe Ninni

Sensin benim yazım kışım

Nazlı şirin cennet kuşum

Sana sevgi uçurmuşum

Uyu ninni uyu ninni!

Bilirim ne çok düşün var

Çiçek çiçek öpüşün var

Melek gibi gülüşün var

Uyu ninni uyu ninni!

Gül kokulu balın olsun

Bin çiçekli dalın olsun

Denizde sandalın olsun

Uyu ninni uyu ninni!

Melek süsler geceleri

Büyür vücudun her yeri

Kuş çözer bilmeceleleri

Uyu ninni uyu ninni!

Mustafa Ruhi ŞİRİN

5. Hafta

YÜZÜCÜ BERK



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

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

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

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

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

Hüseyin YURTTAŞ

Küçük Yüzücü

6. Hafta

KİTAPLARIMA

Kitaplarım
Mavi, sarı
Renk renksiniz.

İçinizde hayvanlar,
Uçaklar, gemiler,
Küçük, beyaz yazılar,
Öğütler, bilgiler...

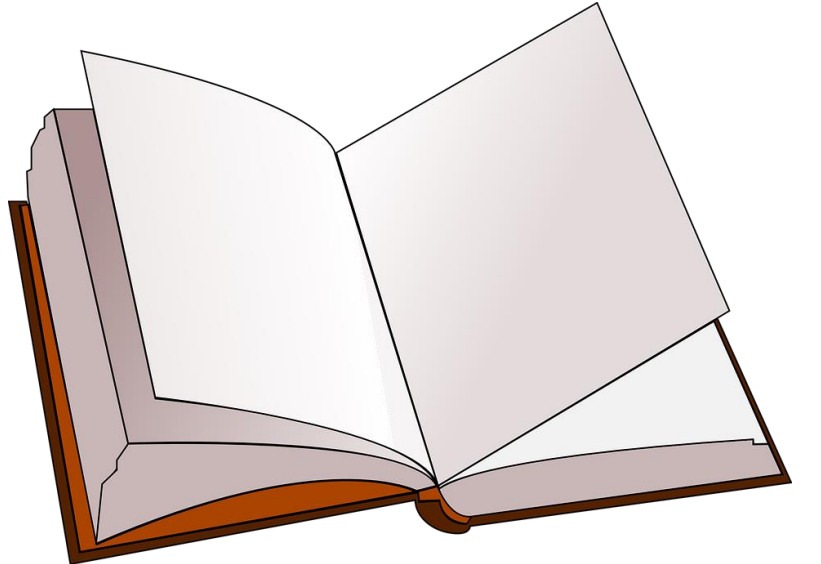
Siz benimsiniz,
Sakladığım güzelliklerle
Aklımın içindesiniz.

Sudan korurum sizi,
Ölmeyesiniz diye.
Çantamda taşırım.
Düşmeyesiniz diye.

Kaplarım üstünüzü,
Üşümeyesiniz diye.
Üzerinize adımı yazarım
Kaybolmayasınız diye.
Kitaplarım.



Yalvaç URAL



7. Hafta

BAŞ AŞAĞI FARELER

Bir zamanlar Labon adında 87 yaşında yaşlı bir adam vardı. Bütün ömrü boyunca sessiz ve sakin bir insandı. Çok fakirdi ama çok mutluydu.



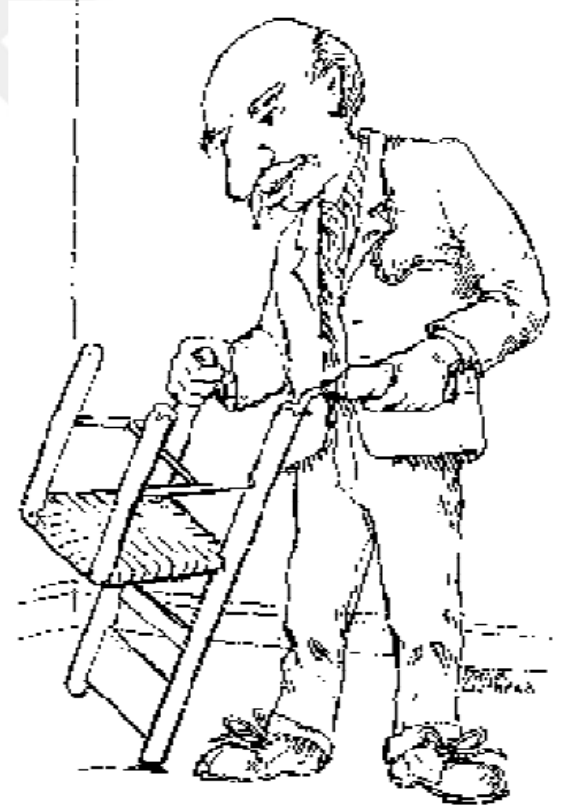
Labon evinde farelerin olduğunu fark ettiğinde, başlangıçta bunu fazla önemsemedi. Fakat fareler çoğaldı. Onun canını sıkmaya başladılar. Fareler arttıkça onun bile dayanamayacağı bir an geldi.

“Yeter artık!” dedi. “Bu gerçekten çok oluyor.” Sekerek evden dışarı çıktı; birkaç fare kapanı, bir parça peynir ve biraz tutkal almak için yolun aşağısındaki bir dükkâna gitti.

Eve gelince, fare kapanlarının altına tutkal sürdü ve onları tavana yapıştırdı. Sonra onlara yem olarak peynir parçaları koydu ve kapanları kurdu.

O gece fareler deliklerinden dışarı çıkıp tavandaki fare kapanlarını gördüklerinde, bunun inanılmaz bir şaka olduğunu düşündüler. Birbirlerini dirsekleri ile dürtüp, kahkahalarla gülererek yerde dolaştılar. Tavandaki fare kapanlarını anlamsız buldular.

Ertesi sabah Labon, aşağı inip fare kapanlarına yakalanmış hiç fare olmadığını gördüğünde gülümsedi, fakat hiçbir şey söylemedi. Bir sandalye aldı ve sandalyenin ayaklarının altına tutkal sürdü ve tavana, fare kapanlarının yanına baş aşağı yapıştırdı. Aynı şeyi masaya, televizyon setine ve lâmbaya da yaptı. Yerde olan her şeyi aldı ve baş aşağı tavana yapıştırdı. Hatta küçük bir halıyı da tavana yapıştırdı.



Ertesi gece, fareler deliklerinden dışarı çıktıklarında, hâlâ bir gece önce gördükleri ile ilgili şakalar yapıp gülüyorlardı. Fakat şimdi tavana bakınca, aniden gülmeyi kestiler.

Biri “Allah, Allah!” diye bağırdı. “Yukarıya bakın! Yer tavanda!” Diğeri “Aman Allah'ım!” diye bağırdı.

“Biz tavanda duruyor olmalıyız!” Diğeri “Biraz başım dönmeye başladı.” dedi. Diğeri “Bütün kan beynime toplandı.” dedi. Uzun bıyıkları olan yaşlı fare “Bu korkunç!” dedi. “Bu gerçekten korkunç! Derhal bir şey yapmalıyız!” Genç bir fare “Biraz daha baş aşağı durursam bayılacağım!” diye bağırdı. “Ben de!” “Buna dayanamıyorum!” “Kurtarın bizi! Birisi bir şeyler yapsın, çabuk!”

Onlar şimdi daha da çok heyecanlanmışlardı. En yaşlı olan fare “Şimdi ne yapacağımızı biliyorum.” dedi. “Hepimiz başımızın üzerinde duracağız, böylece doğru yönde olacağız.” Bu söze uyarak, hepsi başları üzerinde durdular ve uzun bir süre sonra, kan beyinlerinde toplandığı için bir bir bayıldılar. Ertesi sabah Labon aşağı indiğinde, yerde bir yığın fare vardı. Onları çabucak topladı ve hepsini bir sepetin içine koydu.

Buradan çıkarılacak ders şudur: Her ne zaman dünya korkunç bir şekilde baş aşağı gibi görünürse, ayaklarınızın yere sıkı bir şekilde bastığından emin olun.



RoaldDahl

Uluslararası Okuma Becerilerinde Gelişim Projesi (PIRLS) Türkiye Ulusal

Raporu'ndan alınmıştır.(Düzenlenmiştir.)

8. Hafta

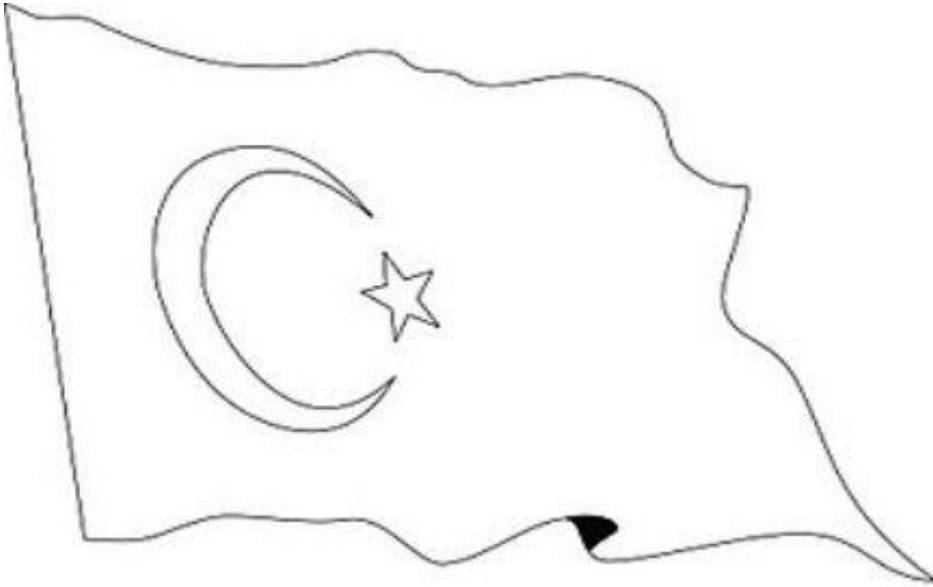
Bayrağımın Türküsü

Kundak olmuş al rengin
Ayına yıldızına
Gökler selam duruyor
Nazlı rüya kızına

Adını yazacağım
Tarihi duya duya
Resmini çizeceğim
Dalgasız durgun suya

Üstündeki ay yıldız
Zaferlerin gök süsü
Durmadan söylenecek
Bayrağımın türküsü

Mustafa Ruhi ŞİRİN



E k - 21 Akıcı Okuma (Ön test) ve Okuduğunu Anlama Testi (Ara Test)

BANA BİR RÜYA VER

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

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

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

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

bizimde ağaçlarımız olsaydı ülkemize yağmurlar yağar, toprağımız bereketli olurdu." Demişler.

Küçük ocuk ceplerini yoklamış, bakmış elma çekirdekleri var. " Alın bunları, ekin." Demiş. "Ağaçlar büyürken dallarını kırmayın, tomurcuklarını koparmayın. Sizde ağalarınız meyve verir. Ormanlarınız olduğunda sizinde ülkenize yağmurlar yağar. Kuraklık ve açlıktan kurtulursunuz." Demiş.

Sabah uyandığında gazeteyi yanında bulmuş. Gazetede ki iki küçük ocuk, elma ağacına yaslanmış, kendine glmsyorlarmış. Küçük ocuk da onlara gülümsemiş.

Aytül AKAL
Bana Bir Rüya Ver

Sevgili çocuklar aşağıdaki soruları metni dikkate alarak cevaplayınız.

1. Küçük çocuk kimden rüya vermesini istiyormuş?

.....

.....

2. Metne göre resimdeki çocuklar neden kapkaraymış?

.....

.....

.....

.....

.....

3. Resimdeki çocuklar neden su bulamıyorlarmış?

.....

.....

.....

.....

4. Resimdeki çocukların ağaçları büyütürken nasıl davranmaları gerekiyor?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

E k - 22 Akıcı Okuma (Son Test) ve Okuduğunu Anlama Testi (Ön ve Son Test)

Adı - Soyadı:

Okul:

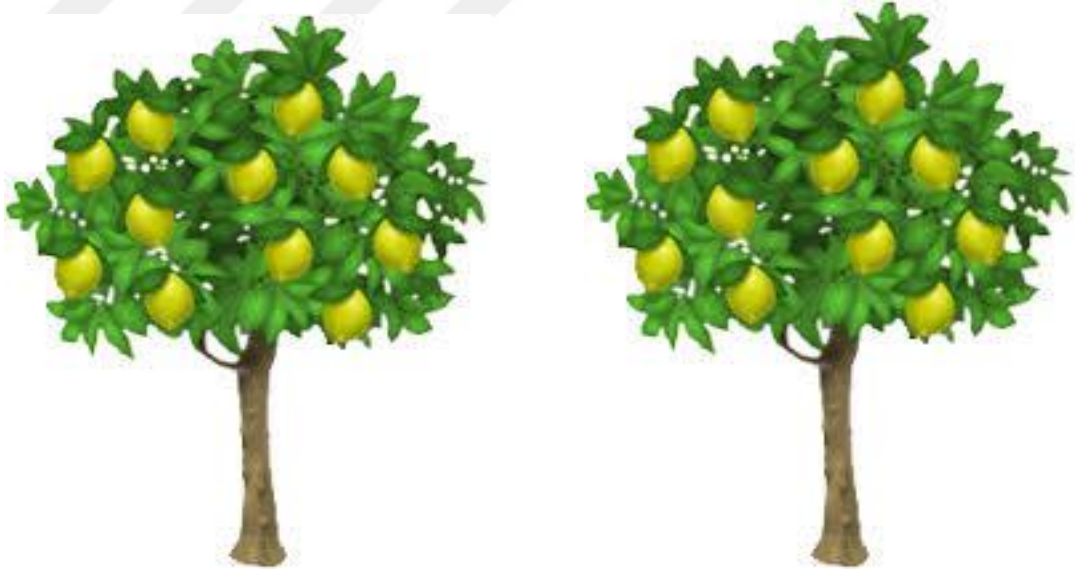
Sınıf:

Cinsiyet:

Sevgili çocuklar aşağıdaki metni dikkatlice okuyunuz.

KÜÇÜK LİMON AĞACI

Zengin bir iş adamının bahçesinde, yan yana dikilen iki limon ağacı vardı. Mayıs ayı sonlarında açan limon çiçekleri, bütün bahçenin havasını bir anda değiştirir ve apartmanlara hapsedilmiş insanlara baharın geldiğini müjdelirdi. Ancak limon ağaçlarından biri, diğerinden cılız ve şekilsizdi. Bu yüzden büyük ağaç her fırsatta onu küçümser ve tepeden bakardı. Ev sahibi de küçük boylu limon ağacından ümit kesmiş görünüyordu. Ona göre ağaç, bu gidişle kuruyup ölecekti. Bu yüzden de onu fazla sulamaz ve bakımını yapmayı pek istemezdi.



Günün birinde esen sert bir poyraz, karlı dağların yamaçlarındaki bir grup çiçek tohumunu iş adamının bahçesine uçurdu. Fakat bahçenin her tarafı parsellenmiş, sadece limon ağaçlarının altında yer kalmıştı. Bir an önce filizlenmek zorunda olan tohumlar, limon ağaçlarının yanına gelerek onların altında yeşermek için izin istedi.

Büyük ağaç, iyice kasılarak:

-Böyle bir şey asla mümkün olamaz, diye atıldı. Bizler kuru kalmayı pek sevmeyiz. Eğer dibimde çoğalırsanız suyu emip beni kurutursunuz.

Aslında büyük ağacın çekindiği başka bir şey daha vardı. Çiçekler rengârenk açtıklarında, limon ağacının sarıya çalan beyaz çiçekleri sönük kalacak ve bahçe sahibinin gözündeki değeri azalabilecekti. Oysaki ağacın, kendinden güzel olanlara hiç mi hiç tahammülü yoktu.

Küçük ağaç, uzun boylu arkadaşının tohumlara verdiği cevabı beğenmemişti. Tohumların serpilmek için bir yere ihtiyacı vardı ve onlara bu konuda yardımcı olmak gerekiyordu. Bu yüzden, tohumların teklifini hiç düşünmeden kabul etti.

-Sizlerle birlikte olmak, bana mutluluk verir, dedi. Böylelikle yalnızlık da çekmeyiz. Büyük ağaç bu işten hoşlanmamıştı. Fakat küçük olanı:

-Paylaşmaktan kimseye zarar gelmez, diye tekrarlıyordu.

Küçük limon ağacının altında filizlenen tohumlar, birkaç hafta içinde türlü renklerde çiçek açıp bütün bahçenin göz bebeği hâline geldi. Bu arada ağaç, elinden geldiği kadar kendilerine yardımcı olmaya çalışıyor ve çiçeklerin sevdiği yarı güneşli ortamı sağlamak için eski yapraklarını döküyordu.



Çiçekler, kısa bir süre sonra mis gibi kokular yaymaya başladı. Bahçe sahibi, o ana kadar hiç duymadığı bu kokunun nereden geldiğini araştırdığında, davetsiz misafirleri bularak hayrete düştü. Adam ancak rüyalarında görebildiği bu çiçeklerin güzelliğini devam ettirebilmek için sabahları artık daha erken kalkıyor ve onları en

kaliteli gübrelerle besleyip bol bol suluyordu. Küçük limon ağacı, köklerinin en ince ayrıntılarına kadar ulaşan bu suları çiçeklerle birlikte içiyor ve büyük bir hızla serpilip büyüyordu.

Çiçekleri sevgiyle kucaklayan ağaç, ertesi bahara kalmadan o civarın en büyük ağacı hâline geldi ve birbirinden güzel kelebeklerin ziyaret yeri oldu. Daha sonra da kendi çiçeklerini açarak bahçenin güzelliğine güzellik kattı. Şimdi küçük ve yalnız kalmış olan limon ağacı ise komşusuna duyduğu kıskançlıkla için için kuruyordu.

1'den 10'a kadar olan soruları "Küçük Limon Ağacı" metnini dikkate alarak cevaplayınız.

1. SORU: Limon ağacının çiçekleri ne zaman açarmış?

.....

.....

.....

2.SORU: Küçük limon ağacı çiçeklerin güneş alabilmesi için ne yapmıştır?

.....

.....

.....

.....

.....

3.SORU: Metinde bahsedilen ev sahibinin ekonomik durumu nasıldır?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

SORU 4 : Limon ağaçlarının çiçekleri neyin müjdecisidir?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

SORU 5 : Küçük limon ağacının tohumlarla aynı toprağı paylaşmasının sonuçları ne olmuştur?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

SORU 6 : Kıskançlık ve bencillik nasıl bir davranıştır? Neden?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

This image shows a blank sheet of white paper with horizontal ruling lines. The lines are evenly spaced and extend across the width of the page. A large, light gray watermark consisting of two overlapping 'X' shapes is centered on the page. The watermark is semi-transparent, allowing the underlying lines to remain visible. There is no handwriting or other markings on the paper.

[illegible]

[illegible]