



**TÜRKÇE ÖĞRETMENİ ADAYLARININ SESLİ OKUMA
BECERİLERİ ÜZERİNE BİR ARAŞTIRMA**

Selen Diren Topbulut

YÜKSEK LİSANS TEZİ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI
TÜRKÇE EĞİTİMİ BİLİM DALI

GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

EYLÜL, 2024

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

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

YAZARIN

Adı : Selen Diren
Soyadı : Topbulut
Bölümü : Türkçe Eğitimi
İmza :
Teslim Tarihi :

TEZİN

Türkçe Adı : Türkçe Öğretmeni Adaylarının Sesli Okuma Becerileri Üzerine Bir Araştırma

İngilizce Adı : A Research on Oral Reading Skills of Turkish Teacher Candidates

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

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

Yazar Adı Soyadı: Selen Diren TOPBULUT

İmza:

JÜRİ ONAY SAYFASI

Selen Diren Topbulut tarafından hazırlanan “Türkçe Öğretmeni Adaylarının Sesli Okuma Becerileri Üzerine Bir Araştırma” adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği / oy çokluğu ile Gazi Üniversitesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı’nda Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Prof. Dr. Yusuf DOĞAN

(Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, Gazi Üniversitesi)

Başkan: Prof. Dr. Bilginer ONAN

(Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi)

Üye: Prof. Dr. Kemalettin DENİZ

(Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, Gazi Üniversitesi)

Tez Savunma Tarihi: 13/09/2024

Bu tezin Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı’nda Yüksek Lisans Tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Prof. Dr. Şaban ÇETİN

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü



Gülüşleri çalınan tüm çocuklarımız ve kadınlarımıza...

TEŞEKKÜR

Yüksek lisans eğitimim boyunca danışmanlığı ile bana yol gösteren, bilgi ve deneyimlerini cömertçe benimle paylaşan ve sürecin her aşamasında gösterdiği destek, sabır ve anlayış için saygıdeğer danışman hocam Prof. Dr. Yusuf DOĞAN'a; çalışmama geri bildirimleri ve önerileri ile büyük katkı sağlayan değerli hocalarım Prof. Dr. Kemalettin DENİZ ve Prof. Dr. Bilginer ONAN'a en içten teşekkürlerimi sunarım.

Yüksek lisans eğitimimde bana farklı bakış açıları katan ve desteğini esirgemeyen kıymetli hocam Doç. Dr. Harun ŞAHİN'e, çalışmamın farklı evrelerinde görüşleriyle katkıda bulunan değerli hocalarıma, uzman arkadaşlarıma ve çalışmaya katılan öğretmen adaylarına teşekkürlerimi sunarım.

Her koşulda beni destekleyen, fikirlerime ve isteklerime saygı duyan kıymetli babam Hasan TOPBULUT'a, kıymetli annem Nursel TOPBULUT'a, gören gözlerim ve bilen aklım olan kardeşlerim Fatma Minel TOPBULUT, Berfin Sanem PEHLİVAN ve Berk PEHLİVAN'a teşekkürü borç bilirim.

Her zaman yanımda olduklarını hissettiren, beni cesaretlendiren ve bu yolculuktaki en büyük armağanım olan güzel dostlarım Aslı ÇENGEL, Şevval BAŞER, Esmâ ACAR, Perihan DUMAN SAĞIR ve Keriman BAKKAL'a minnettarım.

Lisans dönemimden itibaren yanımda olan ve bu süreçte tezimi kendileriyle paylaştığımda okuyarak geri bildirimde bulunan değerli arkadaşlarım Alperen CEYLAN, Ömer YAĞMUR, Ahmedî Duran ALIÇ ve Eda SAYGIN'a teşekkür ediyorum.

Teşekkürümün en büyüğü ise biz kadınlara verilen haklar sayesinde bugün hayallerimi gerçekleştirme fırsatına sahip olmamı sağlayan, devrimleriyle yolumu aydınlatan Başöğretmen Mustafa Kemal ATATÜRK'e ve canını düşünmeden feda ederek bu toprakları vatan bilmemize vesile olan aziz şehitlerimize aittir.

Selen Diren TOPBULUT

SAMSUN, 2024



TÜRKÇE ÖĞRETMENİ ADAYLARININ SESLİ OKUMA BECERİLERİ ÜZERİNE BİR ARAŞTIRMA

(Yüksek Lisans Tezi)

Selen Diren Topbulut

GAZİ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Eylül 2024

ÖZ

Örgün eğitimle birlikte sistemli bir şekilde öğrenilen sesli okuma, Türkçe derslerinde üzerinde önemle durulması gereken becerilerden biridir. Sesli okuma, bir metni konuşma organları aracılığıyla seslendirme işlemi olup metnin, okuyan ve dinleyen tarafından duyulabilmesidir. Sesli okuma sırasında okuyucudan, metni yazı diline uygun olarak okuma hataları yapmadan akıcı bir şekilde okuması beklenir. Belirtilen şekilde bir sesli okuma için de iyi örneklerle karşılaşmak ve bu beceriyi geliştirmeye yönelik çeşitli uygulamalar yapmak gerekir. Bu kapsamda, öğrencilere sesli okuma konusunda iyi örnekler sunmak öğretmenlerin görevleri arasında yer alır. Bu görevi layıkıyla yerine getirebilmeleri için öğretmenler, sesli okuma açısından belirli bir yeterlilik düzeyinde bulunmalıdırlar. Mesleğe hazırlık dönemi olan lisans öğrenimi sırasında öğretmen adaylarının, sesli okuma düzeylerinin belirlenmesine ve geliştirilmesine yönelik araştırmalar da bu açıdan önemlidir. Bu araştırmanın amacı, Türkçe öğretmeni adayı olan son sınıf öğrencilerinin sesli okuma becerisindeki durumlarını tespit etmek, hangi tür okuma hataları yaptıklarını belirlemek ve bunların; cinsiyet, aylık kitap okuma sayısı ve akademik genel not ortalaması ile bir ilişkisinin bulunup bulunmadığını tespit etmektir. Araştırma 2023-2024 Eğitim-Öğretim Yılında, Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı'nda öğrenim gören 30 dördüncü sınıf öğrencisi ile gerçekleştirilmiştir. Katılımcılara 5 ve 8. sınıf Türkçe ders kitaplarından uzman görüşü alınarak seçilen iki öyküleyici iki bilgilendirici olmak üzere dört metin okutulmuştur. Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel

tarama modeli kullanılmıştır. Öğretmen adaylarının sesli okuma durumlarını belirlemek için “Prozodik Okuma Ölçeği”nden yararlanılmıştır. Sesli okuma hataları için de alanyazın taranmış ve hatalar 13 başlıkta ele alınmıştır. Verilerin analizi için SPSS 26.0 paket programı kullanılmıştır. Cinsiyet, aylık kitap okuma sayısı ve akademik genel not ortalaması karşılaştırmaları için t testi ve ikiden fazla grupların karşılaştırılması için ANOVA testleri uygulanmıştır. Ölçek alt boyutları arasındaki ilişki için Pearson Korelasyon testi analizi yapılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının 8. sınıf metinlerini 5. sınıf metinlerine oranla daha iyi bir prozodiyle okudukları tespit edilmiştir. Bilgilendirici metin türünü ise öyküleyici metin türünden daha iyi prozodi ile okudukları belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının prozodik okumaları ile cinsiyet, aylık kitap okuma ve akademik genel not ortalamaları arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Okuma hataları açısından ise öğretmen adaylarının en fazla “kelimeleri yanlış telaffuz etme” ve “kelimeleri tekrar tekrar okuma” hatalarını yaptıkları belirlenmiştir. 5 ve 8. sınıf metinlerinde yapılan okuma hataları ile cinsiyet arasında bir ilişki incelendiğinde ise sadece 8. sınıf öyküleyici metin türünde erkek öğretmen adaylarının kız öğretmen adaylarına kıyasla daha az hata yaptığı tespit edilmiştir ve bu fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler : Sesli okuma, prozodik okuma, sesli okuma hataları, Türkçe öğretmeni adayı
Sayfa Adedi : xviii+166
Danışman : Prof. Dr. Yusuf DOĞAN

A RESEARCH ON ORAL READING SKILLS OF TURKISH TEACHER CANDIDATES

(M.S. Thesis)

Selen Diren Topbulut

GAZI UNIVERSITY

GRADUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL SCIENCES

September 2024

ABSTRACT

Oral reading, which is learned systematically along with formal education, is one of the skills that should be emphasized in Turkish lessons. Oral reading is the process of voicing a text through the speech organs and means that the text can be heard by the reader and the listener. During oral reading, the reader is expected to read the text in accordance with the writing language and not make reading mistakes. In order to read aloud in the manner specified, it is necessary to encounter good examples and do various practices to improve this skill. In this context, it is among the duties of teachers to provide students with good examples of oral reading to students. In order to fulfill this duty properly, teachers must have a certain level of proficiency in oral reading. Studies aimed at determining and improving the oral reading levels of teacher candidates during university education, which is the preparation period for the profession, are also important in this respect. The aim of this research is to determine what kind of reading mistakes senior Turkish teacher candidates make during oral reading and to determine whether these mistakes correlate with gender, number of reading books per month and academic GPA. The research was conducted in the 2023-2024 Academic Year with 30 fourth grade students studying at Gazi University, Gazi Faculty of Education, Department of Turkish Education. The participants read four texts, two narratives and two expository ones, selected from the 5th and 8th grade Turkish textbook by taking expert opinions. The relational screening model, one of the quantitative research methods, was used. "Prosodic Reading Scale" was used to determine the oral reading status of teacher

candidates. The literature was scanned for oral reading mistakes and the mistakes were discussed under 13 headings. SPSS 26.0 package program was used to analyze the data. T-tests were applied for comparisons of gender, monthly number of book readings, and academic GPA, and ANOVA tests were applied for comparisons of more than two groups. Pearson Correlation test analysis was performed for the relationship between the scale sub-dimensions. As a result of the research, it was concluded that teacher candidates read 8th-grade texts with a better prosody than 5th-grade texts. It was determined that they read the expository text type with better prosody than the narrative text type. No significant relationship was found between teacher candidates' prosodic reading and gender, monthly book reading, and academic GPA. In terms of reading mistakes, it was determined that teacher candidates made the most mistakes of “mispronouncing words” and “reading words over and over again”. When examining the relationship between reading errors and gender in 5th and 8th grade texts, it was found that only in the 8th grade narrative text type did male teacher candidates make fewer errors compared to female teacher candidates, and this difference was statistically significant.

Key Words : Oral reading, prosodic reading, oral reading mistakes,
Turkish teacher candidates
Page Number : xviii+166
Supervisor : Prof. Dr. Yusuf DOĞAN

İÇİNDEKİLER

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU	i
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI.....	ii
JÜRİ ONAY SAYFASI.....	iii
TEŞEKKÜR.....	v
ÖZ	vii
ABSTRACT	ix
İÇİNDEKİLER.....	xi
TABLolar LİSTESİ.....	xv
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xvii
BÖLÜM I	1
GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı	5
1.2.1. Problem Cümlesi	6
1.2.2. Alt Problemler	6
1.3. Araştırmanın Önemi.....	6
1.4. Araştırmanın Varsayımları.....	9
1.5. Sınırlılıklar.....	10

1.6. Tanımlar	10
BÖLÜM II.....	12
KURUMSAL ÇERÇEVE	12
2.1. Okuma.....	12
2.1.1. Okumanın Unsurları.....	14
2.1.1.1. Fiziksel Unsurlar	15
2.1.1.1.1. Göz.....	15
2.1.1.1.2. Göz-Ses Genişliği	17
2.1.1.1. Zihinsel Unsurlar.....	19
2.1.1.2.1. Beyin	20
2.1.1.2.2. Bellek	22
2.1.2. Okumanın Dinleme/İzleme, Konuşma ve Yazma ile İlişkisi	29
2.1.2.1. Okuma ve Dinleme/İzleme	31
2.1.2.2. Okuma ve Konuşma.....	33
2.1.2.3. Okuma ve Yazma	35
2.2. Sesli Okuma	37
2.2.1. Sesli Okumayı Etkileyen Unsurlar	41
2.2.1.1. Psikolojik Engeller	42
2.2.1.2. Okuma Materyalinin Niteliği	43
2.2.1.3. Söz Varlığı.....	44
2.2.2. Sesli Okuma Hataları.....	48
2.2.2.1. Harf-Hece-Kelime Ekleme Hatası	49
2.2.2.2. Harf-Hece-Kelime Atlama Hatası.....	49

2.2.2.3. Tekrar Hatası.....	50
2.2.2.4. Geriye Dönüş Hatası	51
2.2.2.5. Kelimeleri Yanlış Telaffuz Etme Hatası	52
2.2.2.6. Anlamsız Sesler Çıkarma/Telaffuz Etme Hatası.....	53
2.2.2.7. Harf Değiştirme Hatası	54
2.2.2.8. Yanlış Okuma/Kelime Değiştirme Hatası.....	54
2.2.2.9. Vurgu Hatası.....	55
2.2.2.10. Tonlama Hatası	56
2.2.2.11. Duraklama Hatası	56
2.2.2.12. Noktalama İşaretlerine Dikkat Etmeme	57
2.3. Akıcı Okuma.....	59
2.3.1. Akıcı Okumanın Bileşenleri	62
2.3.1.1. Kod Çözme	62
2.3.1.2. Kelime Tanımda Otomatiklik	65
2.3.1.3. Prozodi	67
2.4. İlgili Araştırmalar	69
2.4.1. Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar.....	69
2.4.2. Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar	73
BÖLÜM III	78
YÖNTEM.....	78
3.1. Araştırma Modeli	78
3.2. Araştırma Grubu	79
3.3. Veri Toplama Araçları	80

3.2.1. Metin Seçimi	80
3.2.2. Prozodik Okuma Ölçeği.....	81
3.2.3. Sesli Okuma Hataları Tablosu	82
3.4. Verilerin Toplanması.....	83
3.5. Verilerin Analizi	85
BÖLÜM IV	86
BULGULAR	86
4.1. Araştırmanın Birinci Alt Problemi ile İlgili Bulgular	87
4.2. Araştırmanın İkinci Alt Problemi ile İlgili Bulgular	91
4.3. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemi ile İlgili Bulgular	92
4.4. Araştırmanın Dördüncü Alt Problemi ile İlgili Bulgular.....	94
4.5. Araştırmanın Beşinci Alt Problemi ile İlgili Bulgular	102
4.6. Araştırmanın Altıncı Alt Problemi ile İlgili Bulgular.....	104
BÖLÜM V	107
SONUÇ Tartışma VE ÖNERİLER	107
5.1. Sonuç ve Tartışma.....	107
5.2. Öneriler	118
KAYNAKLAR.....	122
EKLER	155
EK 1. Metin Seçimi İçin Alan Uzmanlarına Gönderilen Değerlendirme Formu	156
EK.2. Araştırmada Kullanılan Metinler.....	157
EK. 3. Prozodik Okuma Ölçeği	165
EK. 4. Etik Kurul İzni	166

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. <i>Katılımcı Bilgileri</i>	79
Tablo 2. <i>Seçilen Metinlerle İlgili Bilgiler</i>	81
Tablo 3. <i>Sesli Okuma Hata Türleri</i>	83
Tablo 4. <i>Prozodik Okuma Ölçeğine Ait İstatistiksel Analiz</i>	86
Tablo 5. <i>Türkçe Öğretmeni Adaylarının 5. Sınıf Öyküleyici ve Bilgilendirici Metni Prozodik Okuma Yeterlilik Düzeyleri</i>	88
Tablo 6. <i>Türkçe Öğretmeni Adaylarının 8. Sınıf Öyküleyici ve Bilgilendirici Metni Prozodik Okuma Yeterlilik Düzeyleri</i>	89
Tablo 7. <i>Türkçe Öğretmeni Adaylarının Okunan Metnin Sınıf Seviyesine Göre Metinleri Prozodik Okuma Düzeyleri</i>	91
Tablo 8. <i>Türkçe Öğretmeni Adaylarının Metin Türlerine Göre Prozodik Okuma Düzeyleri</i>	91
Tablo 9. <i>Türkçe Öğretmeni Adaylarının Cinsiyete Göre Metinleri Prozodik Okuma Düzeyleri</i>	92
Tablo 10. <i>Türkçe Öğretmeni Adaylarının Aylık Kitap Okuma Sayısı ve Metinleri Prozodik Okuma Düzeyleri</i>	93
Tablo 11. <i>Türkçe Öğretmeni Adaylarının AGNO'ları ve Metinleri Prozodik Okuma Düzeyleri</i>	93

Tablo 12. <i>Sesli Okuma Hataları Açısından Kız Öğretmen Adaylarının 5. Sınıf Öyküleyici Metni Okuma Durumları</i>	94
Tablo 13. <i>Sesli Okuma Hataları Açısından Erkek Öğretmen Adaylarının 5. Sınıf Öyküleyici Metni Okuma Durumları</i>	95
Tablo 14. <i>Sesli Okuma Hataları Açısından Kız Öğretmen Adaylarının 5. Sınıf Bilgilendirici Metni Okuma Durumları</i>	96
Tablo 15. <i>Sesli Okuma Hataları Açısından Erkek Öğretmen Adaylarının 5. Sınıf Bilgilendirici Metni Okuma Durumları</i>	97
Tablo 16. <i>Sesli Okuma Hataları Açısından Kız Öğretmen Adaylarının 8. Sınıf Öyküleyici Metni Okuma Durumları</i>	98
Tablo 17. <i>Sesli Okuma Hataları Açısından Erkek Öğretmen Adaylarının 8. Sınıf Öyküleyici Metni Okuma Durumları</i>	99
Tablo 18. <i>Sesli Okuma Hataları Açısından Kız Öğretmen Adaylarının 8. Sınıf Bilgilendirici Metni Okuma Durumları</i>	100
Tablo 19. <i>Sesli Okuma Hataları Açısından Erkek Öğretmen Adaylarının 8. Sınıf Bilgilendirici Metni Okuma Durumları</i>	101
Tablo 20. <i>5. Sınıf Metinlerindeki Sesli Okuma Hataları ve Hataların Cinsiyet İle İlişkisi</i>	102
Tablo 21. <i>8. Sınıf Metinlerindeki Sesli Okuma Hataları ve Hataların Cinsiyet İle İlişkisi</i>	103
Tablo 22. <i>5. Sınıf Öyküleyici ve Bilgilendirici Metinlerdeki Sesli Okuma Hatalarının AGNO ve Aylık Kitap Okuma Sayısıyla İlişkisi</i>	104
Tablo 23. <i>8. Sınıf Öyküleyici ve Bilgilendirici Metinlerdeki Sesli Okuma Hatalarının AGNO ve Aylık Kitap Okuma Sayısıyla İlişkisi</i>	105

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. <i>Okumada Göz Hareketleri</i>	16
Şekil 2. <i>Sesli Okumada Göz-Ses İlişkisi</i>	19
Şekil 3. <i>İnsanın Cerebral Hemisferler Alanlarının Görüntüsü.</i>	21
Şekil 4. <i>Çalışma Belleği Modeli</i>	25

SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ

AGNO	Akademik Genel Not Ortalaması
EÖ	Erkek öğretmen adayı
KÖ	Kız öğretmen adayı
MEB	Millî Eğitim Bakanlığı
NRP	National Reading Panel
TDK	Türk Dil Kurumu
TÖLP	Türkçe Öğretmenliği Lisans Programı
vb.	ve benzeri
YÖK	Yükseköğretim Kurulu

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumu, amacı, önemi, varsayımları, sınırlılıklarına ve tanımlarına yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

İnsanoğlu tarihin ilk çağlarından itibaren düşüncelerini, duygularını, yaşadıklarını anlatma ve çevresinde olup biteni anlama ihtiyacı duymuştur. Bu ihtiyaç doğrultusunda çeşitli iletişim türleri geliştirmiştir. Sesli-sözlü bir gelişme çizgisine sahip olan (Alkaya, 2003, s.441) insan dili, tarih boyunca insanların tecrübe ettiği bilgi ve birikimleri sonraki nesillere aktarmıştır (Kaplan, 2002, s.208). Bu aktarımın kalıcı hâle gelebilmesi için de dağ yüzeylerine, taşlara, kullandıkları eşyalara resimler ve semboller çizmişlerdir. Semboller ve şekillerle başlayan anlatma süreci yıllarca değişikliklere (görsel öğeler>alfabe) uğrayarak günümüz yazı sistemini oluşturmuştur (Özbay, 2005, s.69). Yazı sistemi, toplumların kendi iletişim şekillerini belirleyen, kültür aktarımını gerçekleştirmek amacıyla herkesin üzerinde uzlaştığı semboller olup okuma işinin gerçekleşmesi için çözülmesi gereken simgelerdir (Ungan, 2008, s.218). Sadece sembollerin seslendirilmesinden ibaret olmayan (Başaran, 2013, s.2277) okuma, anlatılanı anlayabilmek ve yorumlayabilmek için yapılır.

Dil bir bütün olarak ele alınmasına karşın dil davranışı aslında zihin/beyindeki dört işlevsel sistemden yararlanır: kulak yoluyla dil (işitsel/dinleme/izleme), ağız yoluyla dil (sözlü/konuşma), gözle dil (okuma) ve el yoluyla yazma (Berninger'den aktaran, Abbott, Abbott, Graham ve Richards, 2002, s.39). Örgün eğitim ile kazandırılan okuma; dinleme/izleme, konuşma ve yazma becerileri gibi yaşam süresince insanların kullanacağı ve geliştireceği bir beceridir. Dilin anlama boyutunu dinleme/izleme ile birlikte oluşturan okuma, bireyi herhangi bir konuda bilgilendirip kişisel ve bilişsel gelişimine yardımcı olan aynı zamanda da bireyde estetik ve sanatsal duyguları ortaya çıkaran bir etkinliktir. Sadece kelimelerin yazılı olarak sıralanması olmayan okuma, aynı zamanda düşüncelerin ve imgelerin zihinde canlanmasıdır. Okuma, “bir yazıyı, sözcükleri, cümleleri, noktalama işaretleri ve öteki öğeleriyle görme, algılama ve kavrama süreci” (Oğuzhan, Kavcar ve Hasırcı, 2016, s.67); “gözlerin ve ses organlarının çeşitli hareketlerinden ve zihnin anlama ve kavrama çabasından oluşan karmaşık bir etkinlik” (Aktaş ve Gündüz, 2023, s.43) olarak tanımlanmaktadır.

Bir çocuğun okuma eylemi ile ilk tanışması ailede başlar sonra da okulla devam eder. Ailelerin bebeklik döneminden itibaren çocuklarına yapacakları sesli okumalar, onları ana dilinin anlatım olanaklarıyla tanıştırır. Çocuklar için yapılan sesli okumalar, onların söz varlığının gelişimini destekler ve dinleme/izleme becerilerini geliştirir. Sesli okunan kitaplar, çocuğun okuma ve yazmaya hazırlık becerileri kazanmasına da yardımcı olur (Emre, 2017, s.236). Çocuğun dinleyici konumundan okuyucu konumuna geçmesi ise örgün eğitimle başlar. Öğretmenini taklit ederek başlayan sesli okuma çalışmaları, ilkokuldan itibaren tüm eğitim kademelerinde uygulanmaya devam eder. Çocuk ilkokul döneminde harfleri tanımayı, heceleri kavramayı ve kelimeleri seslendirmeyi öğrenerek okumaya ilk adımını atar. Çocuğun bunları hızlı ve doğru bir şekilde yapması ona sesli okuma akıcılığı kazandırır ve onun okuma becerisinde başarılı olmasını sağlar (Kahveci, 2019, s.631). Okumada akıcılık, eğitimin her düzeyinde başarının güçlü bir göstergesidir (Salvador, Schoeneber, Tingle ve Algozzine, 2012, s.1). Akıcılık, okunulan metnin anlaşılmasını sağlayan önemli unsurlardandır ve bu unsur öğrencinin akademik başarısını artırır. Yapılan

araştırmalarda da okuma ve okuduğunu anlamının öğrencilerin akademik başarısını etkilediği tespit edilmiştir (Gallik, 1999, s.488; Kızgın ve Baştuğ, 2020; Yıldız, 2013).

İlkokulda sınıf ğretmenlerinin rehberliğinde öğrenilen ve geliştirilen bu beceriye ortaokulda da Türkçe ğretmenlerinin gereken önemi vermeleri ve öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmeye yönelik faaliyetleri planlı ve düzenli bir şekilde devam ettirmeleri önem arz etmektedir. Öğretmenin sesli okuma yapması çocuğa kendi başına okuma yapması konusunda ilham verir (Ivey, 2002, s.22). Bu süreçte ocuk, okuma esnasında dikkat etmesi gereken unsurları görür, anlamlı okumanın nasıl yapılacağını dinleyerek/izleyerek deneyimler. Sesli okuma çalışması genellikle ilkokullarda yaygın bir çalışma olarak kabul edilse de bunun ortaokullarda da önemli bir etkinlik olduğu araştırmacılarca belirtilmektedir (Jacobs, Morrison ve Swinyard, 2000; Sanacore, 1992).

İlkokulda başlayan sesli okuma sürecini ortaokulda devam ettirecek olan Türkçe ğretmenleri, Türkçe dersinde ğrencilerinin sesli okuma becerilerini geliştirmek için ders kitabında işlenecek her bir metni önce kendileri yüksek sesle okumalı sonra öğrencilerine okutmalıdır. Bu rnek okuma esnasında metnin nasıl okunması gerektiği ğretmen tarafından da öğrenciye modellenmiş olur.

Türkçe ders kitaplarında metin işleme süreci öncesinde, bilgilendirme kısmında yer alan “ğretmeniniz metni sesli okuyarak örnek okuma yapacaktır. ğretmeninizi dikkatle dinleyiniz. Metni noktalama işaretlerine dikkat ederek okuyunuz; metni okurken hecelememeye, tekrar ve geri dönüşler yapmamaya, vurgu ve tonlamaya dikkat ediniz.” (apraz Baran ve Diren, 2020; Eselioğlu, Set ve Yücel, 2019) ibareleri, sesli okumanın ve sesli okumada model olmanın ortaokuldaki Türkçe derslerinde de üzerinde önemle durulan konulardan biri olduğunu göstermektedir. Bu husus, öğretmenlerin iyi bir model olmasının öğrencilerin sesli ve akıcı okuma becerilerini geliştirebilmeleri yönünden önemli olduğunu göstermektedir. Öğretmenlerin bu konuda öğrencilere iyi bir model olması ve sesli okuma becerisini doğru bir şekilde aktarmaları, öğrencilerin sesli ve akıcı bir şekilde doğru okuma yapmalarına yardımcı olur. Öğretmenlerin bu konuda farkındalığa sahip olması, öğrencilerin sesli okuma becerisinin temel unsurlarından olan; telaffuz, duraklama, vurgu ve tonlama gibi

önemli unsurları kazanmasına olanak sağlar. Öğretmenlerin akıcı okuma becerisine sahip olması ve metinleri etkili ve doğru bir şekilde okuması öğrencilere iyi bir model sunar ve öğrencilerin doğru okuma becerisini geliştirmelerine yardımcı olur. Böylece öğrenciler akıcı okuma becerilerini geliştirebilir ve Türkçe Dersi Öğretim Programı'ndaki okuma becerisi kazanımlarını etkili bir şekilde edinebilir. Bu kazanımların öğrenciler tarafından edinilmesi onların genel dil ve akademik başarısını da etkileyecektir. Tüm bunların öğrencilere kazandırılması öğretmenin bu becerilere ve farkındalığa sahip olması ile de ilgilidir. Bu sebeple, öğretmenlerin lisans yıllarında kendilerini alanlarına yönelik geliştirmeleri oldukça önemlidir.

Öğretmen adaylarının sesli okuma becerileriyle ilgili durumlarının ortaya koyulması lisans sonrası süreç için de oldukça önemlidir. Ortaya konulan duruma yönelik yapılacak çalışmalarla, öğretmen adaylarının bu konuda varsa eksikliklerinin giderilmesine ve meslek hayatlarında öğrencilerine daha etkili bir öğrenme ortamı sunmalarına olanak sağlayacaktır.

Alanyazında yapılmış olan çalışmalar için YÖK Ulusal Tez Merkezi, Türkiye Bilimsel Araştırmalar Dergisi ve Dergipark Akademik veritabanlarında; “sesli okuma prozodisi”, “akıcı okuma” ve “Türkçe öğretmeni adayları” anahtar ifadeleri ile tarama yapılmıştır. Tarama sonucunda ortaya çıkan lisansüstü tezler incelendiğinde araştırmalarda (Akkuş, 2022; Akyol, 2014, 2020; Yılmaz Alkan 2019; Aşıkcan, 2019; Calap, 2022; Doğan, 2022; Düğeroğlu, 2022; Esmer, 2019; Görgün, 2018; Gürer, 2021; Kanık Uysal, 2018; Kaya Tosun, 2018; Kızıldaş, 2019; Öztürk, 2019; Saat, 2019; Satılmış, 2021; Yılmaz, 2020; Ö. Yılmaz, 2006) 2017'den sonra önemli bir artış gözlenmiş, bu araştırmaların çoğunun ilkökul öğrencileri üzerinden yapıldığı tespit edilmiştir. Sesli ve akıcı okuma konusunda Çetin'in (2008) Türkçe Eğitimi Bölümünden mezun olan öğretmen adayları ve birinci sınıf öğrencilerinin sesli okuma becerilerini parçalarüstü birimler açısından incelediği araştırmasının dışında ortaokullara yönelik başka bir araştırma tespit edilememiştir.

Dergipark'taki araştırmalar incelendiğinde de (Armut ve Türkyılmaz, 2017; Armut ve Türkyılmaz, 2018; Ateş, 2016; Babayiğit, 2019; Kaya, 2016; Keskin ve Akyol, 2014; Keskin, Baştuğ ve Akyol, 2013; Sulak ve Sönmez, 2019) yine ağırlıklı olarak ilkökul

öğrencilerine yönelik çalışmalar yapıldığı tespit edilmiştir. Yapılan taramalar sonucunda Türkçe öğretmeni adaylarıyla yürütülen araştırmaların yeterli düzeyde olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Sesli ve akıcı okuma becerisiyle ilgili çalışmalar sadece ilkokul-ortaokul öğrencileri ve ilkokul öğretmenleriyle sınırlı kalmamalıdır. Bu beceriyi öğrencilerine kazandırmakla görevli olan Türkçe öğretmenlerinin veya Türkçe öğretmeni adaylarının sesli ve akıcı okuma becerisindeki durumları tespit edilmeli ve onlara bu konuda gerekli farkındalık kazandırılmalıdır.

Türkçe öğretmeni adayları; dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma dil becerileri alanlarında Türkçeyi doğru ve güzel kullanma yetileriyle öğrencilerine örnek olmayı hedeflemelidir. Türkçe öğretmeni adayları herhangi bir anda karşılaşacağı metni, noktalama işaretlerine uygun, vurgu ve tonlamaya dikkat ederek, sesli okuma hatalarından kaçınarak öğrencileri için sesli bir şekilde örnek okuma yapabilecek yetkinliğe erişmelidir.

Ana dili eğitimi verecek olan Türkçe öğretmenlerinin sesli ve akıcı okuma becerilerinin eksik olması durumunda öğrencilere bu beceriyi tam olarak kazandıramayacakları söylenebilir. Bu sebeple Türkçe öğretmenlerinin göreve başlamadan önce bu becerilere sahip olması gerekmektedir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Yukarıda ortaya koyulan bilgiler çerçevesinde bu araştırmanın amacı, Türkçe öğretmeni adaylarının 5 ve 8. sınıf Türkçe ders kitaplarında bulunan bilgilendirici ve öyküleyici metinleri sesli okuma becerisindeki durumlarını tespit etmek; sesli okuma durumlarının cinsiyet, aylık kitap okuma sayısı ve akademik genel not ortalaması (AGNO) ile ilişkisini belirlemektir.

1.2.1. Problem Cümlesi

Araştırmanın problem cümlesi “Türkçe öğretmeni adaylarının sesli okuma durumları nedir?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu problem cümlesinden hareketle aşağıdaki alt problemler oluşturulmuştur:

1.2.2. Alt Problemler

1. Türkçe öğretmeni adaylarının 5 ve 8. sınıf öyküleyici ve bilgilendirici metinleri prozodik okuma yeterlilik düzeyleri nedir?
2. Türkçe öğretmeni adaylarının okunan metnin sınıf seviyesine ve metin türlerine göre prozodik okuma düzeyleri nedir?
3. Türkçe öğretmeni adaylarının cinsiyet, aylık kitap okuma sayısı ve AGNO’ları ile prozodik okuma düzeyleri arasında bir ilişki var mıdır?
4. Sesli okuma hataları açısından Türkçe öğretmeni adaylarının 5 ve 8. sınıf öyküleyici ve bilgilendirici metinleri okuma durumları nedir?
5. Türkçe öğretmeni adaylarının 5 ve 8. sınıf metinlerini okurken yaptıkları sesli okuma hatalarının cinsiyet ile ilişki nedir?
6. Türkçe öğretmeni adaylarının 5 ve 8. sınıf metinlerindeki sesli okuma hatalarının AGNO ve aylık kitap okuma sayısı ile ilişkisi nedir?

1.3. Araştırmanın Önemi

İnsan mensubu olduğu toplumda var olabilmek için gerekli temel becerilere ihtiyaç duyar. Bu temel becerilerden biri de dil becerisidir. İnsan; düşüncelerini, isteklerini veya şikâyetlerini dil vasıtasıyla ifade eder. Bunu, konuşma ve yazma yoluyla yaparken ifade edilen duygu ve düşünceleri anlamak için ise dinleme/izleme ve okuma becerilerini kullanır (Doğan, 2007, s.52).

Dört temel dil becerisinden biri olan okuma, temel bilgi edinme yollarındandır. Yaşanılan döneme ayak uydurabilmek, dünyanın farklı yerlerindeki insanlarla yenilikleri eş zamanlı öğrenebilmek, toplumun belli bir seviyeye gelmesine katkıda bulunabilmek, kişisel zevk ve estetiği artırabilmek için okuma, sahip olunması gereken bir beceridir. Bu da okuma becerisinin çok yönlü işlevler üstlendiğinin bir göstergesidir.

Eğitim öğretim programı çerçevesinde öğrencilere ilkokulun başında kazandırılan bir beceri olan okuma, eğitim sürecinin temel taşlarındandır ve insanın hayatında sürekli var olacak bir etkinliktir. Böylesine bir becerinin en doğru şekilde öğrenciye kazandırılmasında öğretmenlerin yeri yadsınamaz. Örgün eğitimle öğrenciye kazandırılmaya çalışılan sesli okuma, “yazıları görme, seslendirme, anlama ve zihinde yapılandırma gibi çeşitli fiziksel ve zihinsel süreçlerden oluşan karmaşık beceriler bütünüdür” (Güneş, 2011, s.11). Sesli okuma çalışmaları ile öğretmenler, öğrencilerin okuma durumunu tespit edebilir ve düzeltilmesi gereken durumlara müdahale ederek öğrencinin okuma becerisini doğru bir şekilde kazanmasına yardımcı olur. Aynı zamanda öğrencilerin sesli okuma becerisini gerektiği şekilde kazanabilmeleri için öğretmenlerin rehber olması gerekir. Öğretmenlerin öğrencilerine yapacağı örnek sesli okuma çalışmaları ile öğrenciler bir metnin nasıl okunması gerektiğini fark ederler. Rasinski (2004b; 2014) ve Chard, Vaughn ve Tyler (2002) modellemenin sesli okumada önemli bir rol oynadığını belirtmektedir. Kendilerine sesli okunan metni dinleyen öğrencilerin dinleme/izleme becerisi gelişir; öğrenciler, bir metnin nasıl okunması gerektiğini dinleyerek/izleyerek öğrenirler.

Sesli okuma esnasında okuyucunun belirli bir hızda olması beklenir. Bu hız duraklama sayısında azalma, kelime tanıma ve kod çözmede otomatikleşme ile sağlanır. Bu otomatikleşme okumada akıcılığı sağlar. Okuyucunun bir metni sesli olarak okuma hızı ve doğruluğuna akıcılık denilmektedir (Chard vd., 2002, s.388). Rasinski akıcı okumayı tanımlarken okumanın iki ana bileşeni olan kelime çözme ve anlama arasında bir köprü gibi düşünülebileceğini belirtir (2004b, s.3). Akıcı okuma, bu iki bileşenini birleştirerek okuyucunun hem belirli bir hızla doğru okumasına hem de okuduğunu anlamasına olanak sağlar. Bu bağlamda, sesli okuma akıcılığının öğrencilerin eğitim hayatında önemli bir yere

sahip olduğu söylenebilir. Sesli okuma akıcılığı, öğrencilerin okudukları metinleri doğru anlamalarına ve ayrıca etkili bir iletişim kurmalarına yardımcı olur. Bu beceri ile öğrencilerin dil gelişimi olumlu şekilde desteklenir. Sesli okuma çalışmaları ile öğrencilerin söz varlığı genişler, okuma ve anlama becerileri artar, akıcı bir şekilde konuşma becerisi ve kendilerini ifade etme yetenekleri gelişir ve böylece öğrencilerin gerek sınıf içinde yapılacak etkinliklerde gerekse sosyal hayatta özgüvenleri artar.

Sesli okuma ve akıcı okuma çalışmaları sadece ilkökul öğretmenlerinin yapması gereken çalışmalar değil; Türkçe öğretmenlerinin de üzerinde önemle durması gereken bir konudur. Sesli okunan bir metnin anlaşılması ve okuma hızının uygun seviyede olması okuma becerisi açısından önemlidir (Arıcı, 2018, s.4). Öğrencilerin akademik başarı için okuduğunu anlamaları, iletişim becerileri için de konuşma, dinleme/izleme ve yazma becerilerinin gelişmiş olması gerekmektedir. Sesli okuma bu beceri alanlarını geliştiren ve onlardan etkilenen bir dil becerisidir.

Birçok insanın sergileyebileceği en etkileyici entelektüel başarı, ana dilini öğrenmektir (Miller ve Gildea, 1987, s.94). İlkokuldan sonra ana dili eğitimini devralan Türkçe öğretmenlerinin, temel beceriler açısından yetkin olması beklenir. Karşısında dilini gerektiği gibi doğru, güzel ve yetkin kullanan bir model gören öğrenci, öğretmenini örnek alacaktır. Okuma becerisinde sahip olunması gereken unsurlar sadece öğrenciler için değil öğretmen adayları ve öğretmenler için de temel yeterliliklerden biridir. Bu beceride eksiklikleri olan öğretmen, öğrencilerinin dört temel dil becerisinde gereken seviyeye ulaşması konusunda onlara gerektiği şekilde yol gösteremeyebilir. Bu sebeple eğitim fakültelerinde dört temel dil becerisine yönelik dersler verilmektedir ve öğretmen adaylarının göreve başladıklarında bu becerilerin hepsine sahip olduğu kabul edilir.

Beceriler, tekrarlarla kalıcı hâle getirilir ve teorik olarak bilinen kurallar uygulamalarla kazanılır. Metinler üzerinde gerektiği kadar sesli okuma çalışmaları yapmayan öğretmen adayları öğretmenliğe başladıklarında önlerine gelen herhangi bir metni okumakta zorlanabilir veya metni, sesli okumanın gerektirdiği unsurları göz ardı ederek okuyabilir. Tüm bu olumsuzlukları en aza indirmek için öğretmen adaylarının sesli okuma becerilerinin

tespit edilmesi önem arz etmektedir. Öğretmen adaylarının durumunun tespit edilmesi onların mesleğe hazır olup olmadıklarını ortaya koymak adına önemlidir. Tespit edilen olumsuzluklar, öğretmen adaylarının lisans eğitimleri sürecinde bu olumsuzlukları gidermesine veya en aza indirmesine katkı sağlayacaktır.

Sesli okuma prozodisi ve konuşma prozodisinin ilişkili olduğu göz önünde bulundurulursa, öğretmen yetiştiren kurumların eğitim sürecinde özellikle konuşma becerisi ile ilgili derslere giren öğretim elemanlarına, bu becerinin geliştirilmesi için bu araştırmanın sonuçlarının kaynaklık edeceği düşünülmektedir. Konuşma becerisi ile ilgili ders veren öğretim elemanları sesli okuma esnasında hangi hataların sık yapıldığını bildikleri zaman bu hataların giderilmesinde gerekli önlemleri alabilir veya derslerde buna yönelik uygulamalar yapabilir. Konuşma becerisine yönelik derslerde yapılacak uygulamalar, öğretmen adaylarının dil ve iletişim becerileri geliştirerek onların sosyal ve akademik başarılarını artırmalarını sağlayacaktır. Böylece öğretmen adaylarının mezun olmadan önce sesli okuma açısından yaşayacağı tüm olumsuzluklar giderilecektir.

Bu araştırmanın; Türkçe öğretmeni adaylarının sesli okuma becerilerini tespit etme, eksik olan yerlerin geliştirilmesi konusuna dikkat çekme, mevcut durumdan hareketle konuyla ilgili çeşitli öneriler geliştirme, sesli okuma ve akıcı okumanın önemini kavratma ve bu alanlarda eksiklikleri varsa onları meslek hayatlarına geçmeden gidermeleri için onlarda farkındalık oluşturma açılarından önemli olduğu düşünülmektedir.

1.4. Araştırmanın Varsayımları

1. Öğretmen adaylarının araştırmaya gerekli özeni gösterdiği,
2. Seçilen metinlerle daha önce karşılaşmadığı,
3. Uygulama sırasındaki dış etkenlerin, bütün katılımcıları aynı düzeyde etkilediği,
4. Katılımcıların sesli okumalarının, onların gerçek okuma durumlarını yansıttığı varsayılmıştır.

1.5. Sınırlılıklar

Bu araştırma 2023-2024 eğitim-öğretim yılında, Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalında öğrenim gören 30 dördüncü sınıf öğrencisiyle ve akıcı okuma bileşenlerinden prozodiyle sınırlandırılmıştır. Akıcı okuma bileşenlerinden olan kelime tanıma hızı ve bir dakikada doğru okunan kelime sayısı bu çalışmada incelenmemiştir.

1.6. Tanımlar

Okuma: Okuma, yazılı bir metin için ön bilgilerin kullanıldığı, yazar ve okuyucu arasındaki etkileşime dayalı, doğru bir yöntem ve amaçla gerçekleştirilen (Akyol, 2020, s.1) anlam oluşturma sürecidir (Anderson, Hiebert, Scott ve Wilkinson, 1985, s.7).

Sesli okuma: Göz ve zihnin eş zamanlı çalışması ile kelime, kelime gruplarının ve cümlelerin anlam özelliklerine ve diğer özelliklere göre konuşma organı aracılığıyla seslendirilmesidir (Özbay, 2011a, s.121).

Sesli okuma hatası: Okuyucunun yazılı bir metni olduğu hâlden farklı olarak okumasıdır (Goodman ve Flurkey, 1995, s.1). Sesli okuma esnasında çeşitli sebeplerden (göz hareketleri, kelime bilgisi vb.) kaynaklanan ve anlamayı olumsuz yönde etkileyebilen; yanlış kelime tanıma, atlama, ekleme, değiştirme, tekrar, ters çevirme, telaffuz, duraklama, okuma sırasında bir hatayı düzeltme gibi çeşitli hataları içerir (Harris ve Sipay'dan aktaran, Mellard, Woods ve Fall, 2011; Yılmaz, 2006).

Akıcı okuma: “Akıcı okuma; noktalama işaretleri, vurgu ve tonlamalara dikkat edilerek geriye dönüş ve kelime tekrarlarına yer verilmeden, heceleme ve gereksiz duruşlar yapılmadan anlam üniteleri hâlinde, konuşurcasına yapılan okumadır” (Akyol, 2020, s.4).

Akıcı okuma; kod çözme doğruluğu, kelime tanıma otomatiklik ve prozodiden oluşur.

Okumada doğruluk (Kod Çözme Doğruluğu): Okuyucuların metindeki kelimeleri doğru bir şekilde çözme yeteneğidir (Rasinski, 2004b, s.5). Akıcı okumayı oluşturan bileşenlerden

olan doğru okuma, kelimeyi doğru tanıma ve ayırt etmektir (Baştuğ ve Akyol, 2012, s.397). Doğru kod çözme becerisi kazanan okuyucu, metindeki kelimeleri hatasız veya en az hata ile okur.

Okumada otomatiklik: Okuyucuların dikkatini en az şekilde kullanarak okunan metindeki kelimeleri çözme yeteneğidir (Rasinski, 2004b, s.5). Metindeki kelimelerin okuyucu tarafından uygun hızda tanınması için kelimelerin kodunun doğru çözülmesi gerekmektedir. Metni zahmetsizce okuyan ve okuma hatalarından kaçınan okuyucu, okumada otomatiklik kazanmıştır denilebilir.

Prozodi: Her dilin yapısına göre değişen (Keskin vd., 2013, s.169), konuşmanın ritmik ve ton özellikleri, tonlama, vurgu ve duraklama sürelerindeki değişiklikler (Dowhower, 1991, s.166).

Prozodik okuma: Prozodik okuma, belli bir ritim ve ezgiyle okuma becerisidir (Dowhower, 1991, s.166). Prozodik okumanın kazanılması için okumada doğruluk ve otomatikliğin kazanılması gerekmektedir (Baştuğ ve Keskin, 2012, s. 238).

BÖLÜM II

KURUMSAL ÇERÇEVE

2.1. Okuma

Dil; insanlar arasında düşünceleri, duyguları, söylemek istenileni karşı tarafa aktarmaya yarayan doğal bir iletişim aracıdır. Dil “herhangi bir niyetin açığa vurulmasına, dolayısıyla bir zihinden başka bir zihne aktarılmasına yarayan bir işaret sistemi” (Kavcar, Oğuzkan ve Aksoy, 2011, s.2); “iletişim kuracak öznelerin aktarmak istedikleri bilgileri kodlayarak birbirine iletmekte kullandıkları şifreler bütünüdür” (Ünalın, 2014, s.2). İnsanların duygu, düşünce, istek ve hayallerini karşı tarafa aktarmasını sağlayan ana unsur olan dil aynı zamanda milletlerin hafızası niteliğindedir. Bu özelliği ile geçmiş ve gelecek arasındaki en güçlü köprülerden biridir. “Söz uçar yazı kalır.” sözü kalıcılığı sağlamak ve bir sonraki nesile aktarım yapabilmek için yazı sistemine ihtiyaç olduğunu anlatır. Okuma, “yazının anlamlı ses hâline dönüşmesidir” (Demirel, 1999, s.59). Kelimelerin sadece yazılı olarak sıralanması değil aynı zamanda düşüncelerin ve imgelerin de canlanması olan okuma, ana dildeki seslere karşılık gelen alfabeye bağlı yazılı ürünleri doğru seslendirme ve bu ürünlerde anlatılanı anlama ve anlamlandırma sürecidir. Okuma, bilgi edinmenin en temel yollarından biri, insanın bilgiye ulaşırken başvurduğu yol ve hayatı boyunca kullanacağı bir beceridir.

İnsan doğuştan okuma becerisine sahip değildir. Belirli bir eğitim aldıktan sonra bu beceriye sahip olur. İlkokuldan itibaren tüm derslerde kullanılması gereken bir beceri olan ve diğer temel becerileri de etkileyen okuma, bir istekten ziyade kazanılması zorunlu bir beceridir.

Çocuk, dilinin kurallarıyla ilk önce dinleme/izleme ve konuşma yoluyla tanışır. Çocuğun yazı sisteminin dilini nasıl kodladığını anlaması ve öğrenmesi de okuma ile gerçekleşir (Perfetti ve Marron, 1995, s.3). Okumayı öğrenmek, aslında bireyin yazı sisteminin nasıl çalıştığını çözmesidir.

Alanyazın tarandığında okumanın birçok uzman tarafından tanımlandığı görülmektedir. Okuma, “yazılı harf ve işaretleri çözümleme, seslendirme, bunları zihinde düzenleme, yazılı metinlerdeki bilgileri alma, anlama ve öğrenme” (Güneş, 2019, s.22); “yazılı bir metni görüp kendine özgü anlamlandırma” (Arıcı, 2018, s.3); “bilginin koordinasyonunu gerektiren karmaşık bir beceri oluşturma süreci” (Andersons vd., 1985, s.7); “yazılı bir metni gözle takip ederek anlamaya araştırmak” (Cemiloğlu, 2001, s.89); “beyinde gerçekleşen, anlam kurmaya dayalı karmaşık bir düşünme süreci” (Akyol, 2013, s.3) olarak tanımlanmıştır.

Sever (2015, s.13) okumanın genel niteliklerini ise dört başlıkta ele alır:

1. Okuma bir iletişim sürecidir.
2. Okuma bir algılama sürecidir.
3. Okuma bir öğrenme sürecidir.
4. Okuma bilişsel, duyuşsal ve devinişsel boyutlu bir gelişim sürecidir.

Tanımlar, okuma becerisinin karmaşık yapıda bir beceri olduğunu göstermektedir. İçerisinde görme, seslendirme, algılama, anlama, yorumlama gibi sürece dayalı hem fiziksel hem de zihinsel unsurları barındırmaktadır.

Okuma eğitiminin en önemli amaçlarından biri olan anlama, sadece okumaya özgü değil aynı zamanda genel dil becerisi açısından da önemlidir. Okuduğunu anlama, okuma eğitiminin ilk aşamalarından itibaren önemli ve geliştirilmesi gerekli bir beceridir (Perfetti ve Marron, 1995, s.29). İnsanlar bilmediği bir dilde yazılı olan metinleri seslendirebilir ama anlayamaz (Özbay, 2011a, s.3). Okuma esnasında kelime hazinesi, kelimeyi doğru tanıma ve çözme hızı, akıcı okuma, okuma hataları ve noktalama işaretleri gibi birçok unsur anlamayı etkilemektedir.

Okuma becerisi, zamanla kazanılan ve gelişen bir beceridir. H. Akyol (2014) okuma sürecini; okuma sürecine hazırlık ve taklit, başlangıç, gelişim, ilerleme, ilişkilendirme, akıcı okuma, ustalık ve bağımsız okuma aşaması olmak üzere sekiz aşamada ele almaktadır. Güneş (2019, s.22-23) ise okuma sürecini iki aşama ile açıklamaktadır. Bunlar:

- *Birincisi* okumanın temelini oluşturan harfleri tanıma, seslerle harfleri eşleştirme, birleştirme, zihinde düzenleme, seslendirme ve anlamadır. Bu işlemler okuma sürecinin başlangıcı olan “ilkokuma öğretimini” kapsamaktadır.
- *İkincisi* okumanın üst düzeyini oluşturan yazılı metinlerdeki bilgi ve anlamları alma, keşfetme, araştırma, sorgulama, yorumlama ve öğrenmedir. Bu işlemler okuma sürecinin üst düzeyini oluşturan “*okuma eğitimi*” kapsamaktadır.

Okuma sürecinde, harfleri tanıma, harfleri birleştirerek hece ve kelime oluşturma, oluşturulan hece ve kelimeleri seslendirme; okunulanı anlama ve yorumlama gibi eylemleri yapabilmek için fiziksel ve zihinsel süreçlere ihtiyaç vardır. Yukarıda bahsedilen aşamalar, okuma için gerekli basamakları ele alırken, aynı zamanda bu basamakların gerçekleştirilebilmesi için fizyolojik ve bilişsel süreçleri de içerisinde barındırır. Çok boyutlu dilsel ve bilişsel zorlukları içeren bir süreç olan okuma, fiziksel ve zihinsel olmak üzere iki boyuttan oluşur. Okumanın fiziksel ve zihinsel boyutlarından olan göz ve beyin kendi içlerinde de alt başlıklara ayrılmaktadır. Bu durum okumanın karmaşık bir yapı olduğunun göstergelerindendir.

2.1.1. Okumanın Unsurları

Fiziksel ve zihinsel süreçleri olan okumanın fiziksel yönünü, görme ve seslendirme; zihinsel yönünü kavrama oluşturur (Özbay, 2011a, s.5). Okuyucu göz yardımıyla metindeki kelimeleri görüp tanımaya çalışırken aynı zamanda okuduğu kelimeleri ön bilgileriyle ilişkilendirerek metni anlamaya da çalışır. Tüm bunların uyum içinde çalışması beraberinde başarılı bir okuma sürecinin yaşanmasını sağlar. Bu bağlamda, okumayı sağlayan fiziksel unsurlar aşağıda açıklanmıştır.

2.1.1.1. Fiziksel Unsurlar

Bir metnin okunabilmesi için öncelikle görme işlevinin gerçekleşmesi gerekir. Göz, metni algılayarak, göz kasları yardımıyla takip eder ve böylece okuma süreci gerçekleşir. Okumanın fiziksel unsurları arasında göz ve göz kasları önemli bir yer tutar. Gözün okuma sırasında yaptığı hareketler, duraklama süresi, görüş alanının genişliği ve netlik alanı gibi özellikler okuma deneyiminin kalitesini etkiler. Bu unsurlar, okuma süreci deneyimini ve verimliliğini etkileyen faktörlerdendir. Göz başlığı altında gözün okuma esnasında yaptığı hareketler, duraklama süresi, görüş alanının genişliği, söz varlığı ile ilişkisi, netlik alanı ve görüş genişliği üzerinde durulmuştur.

2.1.1.1.1. Göz

Göz ve göz kaslarının okuma ile doğrudan bağlantısı bulunur. Bir yazıyı okurken göz, satırda kayarak değil de sıçrayarak ilerler. Göz önce satırda bir alanı görmek için durur daha sonra başka bir alanı görmek için sıçrama hareketini yapar. Satır boyunca devam eden duraklama ve sıçramaların sayısı ile okuma hızı belirlenir; sıçrama ne kadar çok olursa okuma hızı da o oranda artar (Arıcı, 2018, s.6; Aytaş, 2015, s.2; Oğuzhan vd., 2016, s.68; Özbay, 2011a, s.6). Okuma sırasında göz, satırları takip edebilmek için bir de aşağı doğru hareket eder (Özbay, 2011a, s.6). Gözün aşağı doğru hareketindeki sıçramalar bireye gözün soldan doğru yaptığı hareketinden daha az enerji harcatır. Okuma sırasında gözün sürekli değil, sarsıntılarla hareket ettiği görülebilir (Mesnager, 1997, s.2). Yetenekli okuyucular okuma sırasında ortalama her çeyrek saniyede bir gözlerini hareket ettirirler. Bu hızlı göz hareketleri sayesinde okuyucular, metni doğru ve verimli bir şekilde takip edebilirler.

Metindeki harf ve kelimeleri net bir şekilde görebilmek için gereken bilgiyi toplamak gerekir. Bunun için göz, okuma esnasında sabitleme hareketi de yapmaktadır. Gözün sabitlendiği süre boyunca da işleme sistemine yeni bilgiler getirilir (Rayner, 1983). Bu bilgiler, beynimize iletilir ve beynimiz bu verileri işleyerek metnin anlamını kavramamıza yardımcı olur. Sabitleme süresinin iyi ve zayıf okuyucular arasında farklılaştığı ve iyi

okuyucuların anlamlı sözcük okuma hızları arttıkça sabitleme sürelerinin ve sabitleme sayılarının azaldığı tespit edilmiştir (Özer ve Özdemir, 2021). Bu bağlamda, gözlerin metne sabitlenmesi, sabitleme süresi ve sayısının doğru ve anlamlı bir okuma yapmak için gerekli unsurlardan biri olduğu söylenebilir.



Şekil 1. Şekil 2. Okumada göz hareketleri. Binbaşoğlu, C. (2004). *İlkokuma ve yazma öğretimi*. Ankara: Nobel.

Gözlerin yazılı sözcükleri idrak etmesiyle başlayan okuma eylemi, satırları okurken gözlerimizin sayfayı soldan sağa, spazmodik hareket adı verilen ve saniyede dört beş kez yinelenen çok kısa süreli duraksamalarla taramasıdır. Gözümüz ilk bakışta sadece bir veya iki kelimeyi net bir biçimde görür. Spazmodik hareketle göz, yazılı her bir sözcüğü netlik alanının merkezine getirir. Metni okuyabilmek için gözlerimize yansıyan ışık retina tabakasına ulaşır. Sözcüklerden yansıyan fotonlar ağ tabakaya eriştiğinde beyaz kâğıt ve üzerindeki siyah harflere ait bilgi, ağ tabakadaki nöronlar tarafından tüm biçimi ile değil, sayısız parçalara bölünmüş bilgi olarak algılanır ve beynin görme merkezine ulaştırılır. Görme merkezimiz bu bilgileri tekrar bir araya getirir ve bu safhada bir yandan beynimiz harfleri sese dönüştürürken diğer yandan okunan kelimenin ne olduğunu, dağarcığımızdaki sözlüğe başvurarak belirler. Sonuç olarak, harfler hem belirli bir ses hem de belirli bir anlam taşıyan kelimeler şeklinde anlaşılır (Karaçay, 2011, s.22). Yani, bir kelimenin sesini ve anlamını gördüğümüz harfler oluşturur.

Okumada göz ile beyin ne kadar koordinasyon içinde çalışırsa anlama o kadar hızlı ve verimli olur (Arıcı, 2018, s.9). Göz hareketleri ile söz varlığımız arasında da ilişki vardır.

Bir çocuğun bir kelimeyi öğrenebilmesi için öncelikle o kelimeyi anlamı ile ilişkilendirebilmesi gerekir (Miller ve Gildea, 1987, s.94). Bu sebeple anlamını bilmediğimiz kelimelerin çok olduğu zor metinlerde duraklama süresi ve sayısı daha da artmaktadır. Bilinen kelimelerin çoğunlukta olduğu metinlerde göz daha az duraklama hareketi yaparak daha fazla karakter görür bu durumda beyne bilgi akışı daha seri olur ve anlamlandırma daha hızlı gerçekleşir (Ruşen, 2003, s.28-29). Söz varlığı artırıldıkça okuma ve anlama hızı da artacaktır. Bu sebeple gözün gördüğü alan ve metindeki kelimelerin beynimizde daha önceden tanımlanmış olması oldukça önemlidir.

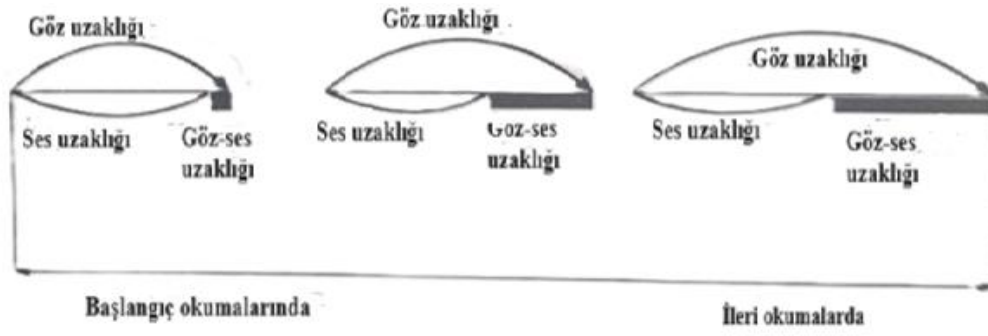
Gözün görüş alanının genişliği okuma hızı ile doğru orantılıdır. Görüş alanı ne kadar çok olursa okuma da o kadar hızlı gerçekleşir (Binbaşıoğlu, 1993). Göz, okuma sırasında sıçrama hareketi yaptığı gibi geriye doğru “dönüş” hareketi de yapar (Binbaşıoğlu, 1993). Bu durum metindeki kelimelerin tanınırlığı ile bağlantılıdır. Birey bilindik kelimelerle karşılaştıkça “uzun”, anlamını bilmediği yabancı kelimelerle karşılaşır da “kısa” sıçramalar yapar (Binbaşıoğlu, 1993); bilindik biçim ve kalıplarda duraklama ve sıçramalar arasındaki süre azalır ve okuma hızı artmış olur (Arıcı, 2018, s.6). Gözümüzün kâğıt üzerindeki herhangi bir yazıyı net görebilmesi için göz kaslarımızın göz sinirlerini uyarması ile biri 13 derece diğeri ise konumuna göre 19 derecelik bir açı yapmaktadır ve bu açıya “netlik alanı” denilmektedir. Bahsedilen sıçrama ve duraklamalar bu alan ile oluşmaktadır (Ruşen, 1999, s.27; Yalçın, 2018, s.122). Gözün her hızlı hareketinde (saccade) hareket ettiği mesafe 1 ile 20 karakter arasında olup ortalama 7-9 karakterdir (Rayner, 1983, s.163). Gözün gördüğü alan iyi okuyucularda 15-20 harften oluşurken bu durum zayıf okuyucularda 6 harfe kadar düşebilir. Bu duruma “görüş genişliği” denilmektedir (Göğüş, 1978, s.61). Görüş genişliğini geliştirmek için hızlı okuma tekniklerinden yararlanılabilir.

2.1.1.1.2. Göz-Ses Genişliği

Sesli okuma esnasında gözün yanında konuşma ve işitme organları da işe koşulur. Bir metni sesli okuma ve kelimeleri görme arasında süre yönünden bir mesafe vardır. Gözün gördüğü

kelime, konuşma organları yoluyla sesletildiği sırada gözün kelimeyi görmesi ile o kelimenin seslendirilmesi arasında süre açısından bir aralık oluşur. Göz kelimeyi hızlı bir şekilde görse de sesin çıkması zaman alır. Yani kelimeyi görme ve sesli söyleme arasında zaman aralığı bulunmaktadır. Bu duruma göz-ses genişliği (eye-voice span) denilmektedir (Aktaş ve Gündüz, 2023, s.43; Güneş, 1997, s.55). Morton'un (1964) ifadesi ile göz-ses aralığı, sesli okumada sesin gözlerin gerisinde kaldığı materyal (harf-hece-kelime) miktarının veya zamanın bir ölçüsüdür. Gözün geri dönüş taramasına başladığı anda artık görülmeyen ancak henüz söylenmemiş materyal miktarı ve bu satırdaki son kelimenin artık sabitlenmediği an ile söylendiği an arasındaki süredir (s.347). Özetle, okuyucu bir metni sesli okurken gözleri geriye dönüp daha önce gördüğü kısmı hızlıca tarar bu esnada göz artık görmekte olduğu kısmı seslendirir ancak daha önce gördüğü ve henüz seslendirmediği kısım hâlâ gözün gerisinde kalır. Bu durum okuyucunun gözlerinin geriye doğru tarama yaparak görülen ama henüz seslendirilmemiş kısmı hızla işlemesi gerektiği anlamına gelir. Sesli okuma sırasında hem görme hem de seslendirme işlemlerinin bir arada yapılması, bu tür okumanın sessiz okumaya göre genellikle daha yavaş gerçekleşmesine sebep olabilir. Alanda yapılan araştırmalara göre de sesli okumanın sessiz okumaya göre oldukça yavaş olduğu tespit edilmiştir (Çelenk, 2007; Güneş, 2011; Laubrock ve Kliegl, 2015). Fakat Baştuğ, Keskin ve Şimşek (2019) sessiz okumaya göre sesli okumada odaklama ve sıçrama sürelerinin daha fazla olduğunu bu sebeple sesli okumadaki zaman kaybının nedenleri arasında okuma sırasındaki göz hareketlerinin de olabileceğini belirtmektedir.

Göz-ses genişliği okuyucuya metinde doğru vurgu ve tonlama yapma, kelimeyi cümlelerin anlamına uygun okuma gibi yararlar sağlamaktadır. Ancak bu sürenin fazla olması kelimenin zor tanındığının da bir göstergesi olabilir. Güneş (1997) bu sürenin fazla olmasının okuma hızını ve anlamayı güçleştireceğini belirtmektedir (s.55). Gözün metni algılaması ve bunu beyne iletmesi arasındaki sürenin uzaması okuma akışını olumsuz etkileyecektir. Binbaşıoğlu'nun yapmış olduğu tasvirde de iyi okuyucularda göz-ses uzaklığının arttığı görülmektedir.



Şekil 2. Sesli okumada göz-ses ilişkisi. “İlkokuma ve Yazma Öğretimi”, Binbaşıoğlu, C., 2004.

Şekil 2’de okuma sürecinde başarılı olan okuyucuların görme ve seslendirme süresi arasındaki farkın fazlaştığı görülmektedir. Bu fark, metindeki kelimenin görüldüğü anda beynin hızlı bir şekilde anlamlandırma süreci gerçekleştirmesiyle ortaya çıkar. İyi okuyucuların okuma sırasında geniş bir söz varlığına sahip olması ve okudukları metindeki kelimelere aşina olması gibi unsurlar kelimenin hızlıca algılanmasına ve sesli bir şekilde okunmasına olanak sağlayacaktır. Böylece, iyi bir okuyucu, kelimeleri anlamlandırıp seslendirme sürecinde daha az zaman harcayacak ve bu da okuyucunun genel okuma hızını artıracaktır.

2.1.1.1. Zihinsel Unsurlar

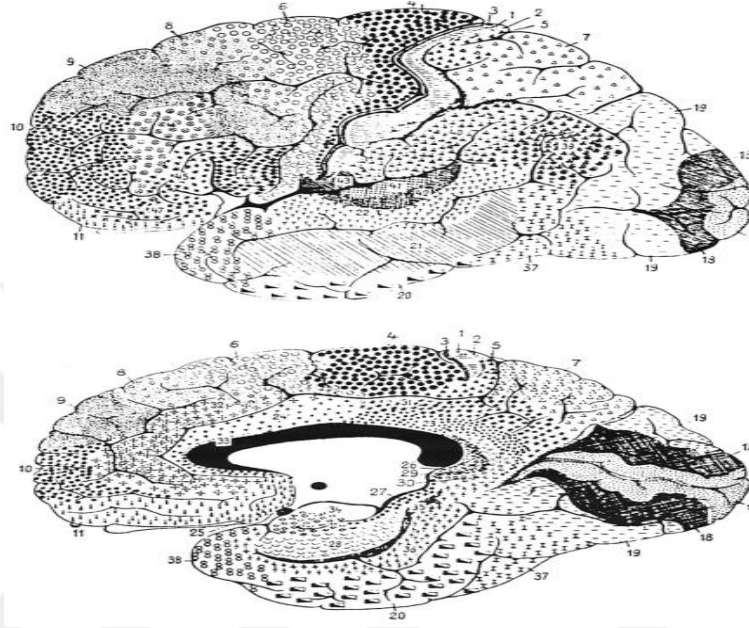
Okuma sadece gözle değil, aynı zamanda zihinsel süreçlerin işletilmesiyle de yapılan bir eylemdir. Göz, kelimeyi görür ve bu bilgiyi beyne iletir. Beyin, aldığı bu bilgiyi anlamlandırarak okuma sürecini başlatır. Anlamlandırma süreci, bellekte daha önce depolanan bilgilerin hatırlanmasıyla gerçekleşir. Okumanın zihinsel unsurları beyin ve bellek olmak üzere iki başlıkta anlatılmıştır.

2.1.1.2.1. Beyin

Okumanın asıl hedefi, okunanları doğru ve hızlı bir şekilde anlamaktır. Bu durumda göz ile algılanan görüntü, okumanın zihinsel unsurları olan görüntü merkezi, görüntü tanıma merkezi, görüntü yorum merkezi, okuma merkezi ve konuşma merkezlerinde hızlıca dolaştıktan sonra tanınır, yorumlanır ve anlamlandırılır (Kurudayıoğlu, 2011, s.22; Özbay, 2011a, s.7-8). Özbay (2011a, s.8) anlamlandırma sürecini şu şekilde açıklamaktadır: Kelimeler, görüntü tanıma merkezinden sonra görüntü yorum alanına gelir ve hafızadaki ön bilgi ve tecrübeler vasıtasıyla anlaşılır. Görüntü yorum alanına gelen kelime, metinden bağımsız değildir, bağlamdan hareketle anlam kazanır ve anlamın parçası olur. Cümleler paragrafı paragraflar da metni oluşturur. Okumada asıl hedef de verilen metnin bütün olarak anlaşılmasıdır. Perfetti (2001) ise okumaya yönelik bilişsel yapıyı şu şekilde açıklamaktadır: Okuma, sesle birlikte kelime tanımayı sağlayan görsel bir girdiyle başlar ve mevcut bağlam tarafından kısıtlandığı hâliyle kelimeye bağlı anlamsal bilgi verir. Kelime, sözdizimsel olarak devam eden bir cümle ayrıştırmasıyla ve anlamsal olarak devam eden bir mesaj yorumlamasıyla (önerme) bütünleştirilir. Cümleler okundukça birbiriyle ilişkili önermelerden oluşan bütünleşik bir metin temsili geliştirilir. Bir metnin uygun ölçüde ayırt edici bir anlayışını oluşturmak için çıkarımlar, okunmakta olana ilişkin tutarlı bir kaynak modeli oluşturur (s. 12801).

Okuma esnasında beynin farklı bölgelerinin hangi işlevi yerine getirdiğini anlamak için Korbinian Brodmann 1909 yılında bir araştırma gerçekleştirmiştir. 1909'da Nissl boyası ile insanların ve diğer maymun türlerinin beyinlerini kullanarak farklı işlevlere hizmet eden korteks alanlarını belirlemiştir (Bakırcı, 2012). Korteksin altı farklı katmandan oluştuğunu bulmuş ve altı farklı katmandan oluşan kortekse atıfta bulunmak için sayısal sistemi tasarlamıştır (Pearca, 2005, s. 259). Farklı korteks bölgesinin alanlarının bazıları tamamen bağımsız ve tekil görevlere sahipken bazılarının birbirleriyle oldukça koordineli bir şekilde çalıştığını bulmuştur. Konuşma yeteneğinin, çeşitli birleştirme (asosiyasyon) korteksleri ile beraber, frontal kortekste Broca bölgesi (Brodmann Alanı 44 ve 45); dil algısının ise temporal kortekste Wernicke bölgesi (Brodmann Alanı 22) aracılığıyla gerçekleştirildiği

tespit edilmiştir (Ünal ve Ayhan, 2020, s.271). Price, Wise, Watson, Patterson, Howard ve Frackowiak (1994) ise okuma görevleri sırasındaki beyin aktivitesini PET kullanılarak araştırmış, sesli ve sessiz okumada sol orta ve üst temporal bölgeleri harekete geçirerek bu alanların görsel kelime işlemedeki önemli rolünü doğrulamıştır.



Şekil 3. Brodmann'ın 1909, Vergleichende Lokalisationslehre der Grosshirnrinde in ihren Prinzipien dargestellt auf Grund des Zellenbaues kitabında bulunan insanın cerebral hemisferler “alanları”nın görüntüsü. “Korbinian Brodmann (1868-1918) And His Contributions To Mapping The Cerebral Cortex”, Loukas, M., Pennell, C., Groat, C., Tubbs, R. S. and Cohen-Gadol, A. A., 2011.

Okuma esnasında kelimeleri tanımak, seslendirmek ve anlamak için beynin birçok bölgesi bir arada çalışır. Beynin çeşitli bölgelerinin koordineli bir şekilde çalışması, okuyucunun; kelimeleri hızlı bir şekilde tanıyıp işlemesi, bu kelimeleri anlamlandırması, okuma ve konuşma merkeziyle sesli okuma sırasında kelimeleri sese dönüştürmesi ve bunları anlamlı bir şekilde ifade etmesine yardımcı olur. Beynin tüm bunları belirli bir hızda yapması ve iyi bir koordinasyon sağlaması, okumanın akıcı ve anlamlı hâle gelmesini sağlar. Sonuç olarak, sesli okuma sırasında beynin çeşitli bölgelerinin birlikte çalışması kişinin, dil gelişimine katkıda bulunur. Okuyucunun, konuşma becerisinin gelişmesine ve telaffuzunun iyileşmesine yardımcı olurken dinleme/izleme yeteneğinin de artmasına katkı sağlar. Aynı

zamanda sesli okuma sırasında bilginin, hem işitsel hem de görsel olarak işlenmesi ile hafızanın güçlenmesine, söz varlığının artmasına yardımcı olur. Kısacası, sesli okuma ve beyin ilişkisi sadece okuma becerilerini değil, günlük hayatta ve eğitim sürecinde de kişinin zihinsel ve dilsel yeteneklerinin gelişmesini destekler.

2.1.1.2.2. Bellek

Okumanın zihinsel unsurlarından biri olan bellek; “yaşananları, öğrenilen konuları, bunların geçmişle ilişkisini bilinçli olarak zihinde saklama gücü” (TDK, 2011, s.304) olarak tanımlanmıştır. Geçmiş deneyimler, bilgiler ve olaylar zihnimizin bir köşesinde depolanmakta ve zihin gerektiğinde bu bilgileri geri çağırıp kullanılabilir. Zihindeki bilginin çağırılıp kullanılma sürecini bireyin sahip olduğu söz varlığı doğrudan etkilemektedir. Kelime tanıma ve okuma süreçleri, bu söz varlığına bağlı olarak şekillenir. Okuyucunun söz varlığının ne kadar zengin olduğu ve okuma esnasında karşılaşılan kelimelerin okuyucunun zihninde mevcut olup olmadığı, o kelimeleri tanımasına ve doğru bir şekilde okumasına olanak sağlar. Bu durum okuma sürecinde kelimelerin hızlı bir şekilde tanınmasını sağlayarak okuma başarısını etkilemekte ve metnin anlaşılıp yorumlanmasında kolaylık sağlamaktadır.

Karşılaşılan her yeni kavram zihinde mevcut olan kavramlarla ilişkilendirilerek belleğe kaydedilir. Bu ilişkilendirmenin sağlıklı bir şekilde yapılması öğrenmenin kalitesini ve kalıcılığını etkiler. Yapılan her ilişkilendirme, öğrenilen yeni bilgilerin mevcut bilgilerle bağlantısını güçlendirerek, öğrenilen her yeni kavramın daha kalıcı bir şekilde belleğe kaydedilmesini sağlar. Belleğe kaydedilen bu bilgiler, okuma ve öğrenme süreçlerinde etkili bir şekilde kullanılabilir. Korkmaz ve Mahiroğlu da (2007, s.3) öğrenilenlerin kalıcılığının çoğunlukla bellekle ilişkili olduğunu belirtir. Öğrenme ve bilginin saklanması belleğin temel görevidir. Gagne, Briggs ve Wager (1992, s.11) öğrenme sürecini 9 basamakta açıklamıştır:

1. Öğrenme esnasında duyu organları yoluyla çevreden uyaranlar alınır.
2. Duyu organlarından gelen bilgiler beynin duyuşal hafıza olarak adlandırılan bölgesine kayıt edilir.
3. Kısa süreli belleğe gelen bilgiler arasından önemli olanlar seçilip depolanır.
4. Seçilen bilginin kısa süreli bellekte kalması için tekrar yapılır.
5. Bilginin kısa süreli bellekten uzun süreli belleğe aktarılması için anlamlı kodlama yapılır.
6. Gerekli olduğunda uzun süreli bellekten bilgiler kısa süreli belleğe geri getirilir.
7. Alınan bilgilere göre motor tepkiler oluşturulur.
8. Öğrenci öğrenme süreciyle ilgili olarak bilgileri performansa dönüştürür.
9. Öğrenci bu süreci yönetir ve düzenler.

Yukarıdaki basamaklar, duyu organları yoluyla alınan uyaranların öğrenme sürecini başlatırken kısa süreli bellek ve uzun süreli belleğin öğrenme sürecinde koordineli bir şekilde çalıştığını ve birbirini tamamladığını göstermektedir. Kısa süreli bellek, geçici olarak bilgileri saklarken bu bilgilerin uzun süreli belleğe aktarılmasına da yardımcı olur.

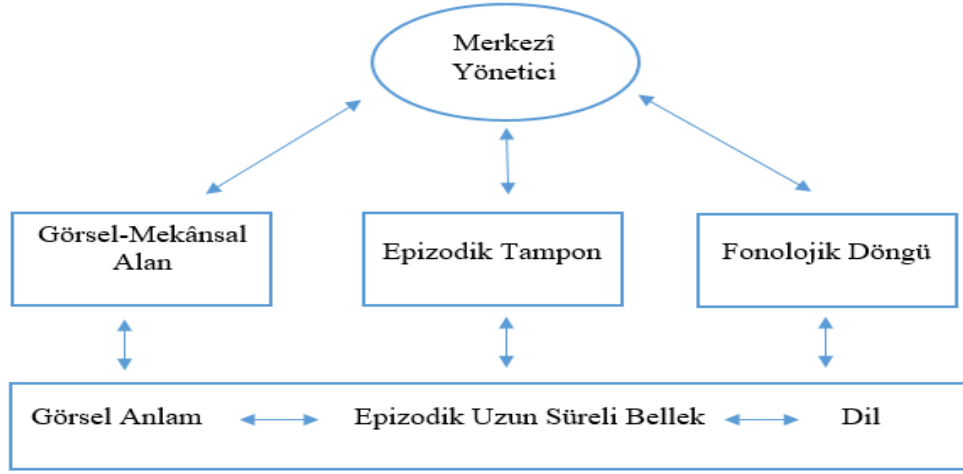
Alanyazında Deny (2010) belleğin, her biri farklı bir nörolojik işlev ve yapıya sahip olan 4 farklı alt bileşenden oluştuğunu belirtmektedir. Bunlar: duyuşal bellek, kısa süreli bellek (KSB), çalışma belleği (ÇB) ve uzun süreli bellek (USB) (Türkoğlu, Çetin, Tanır ve Karatoprak, 2019). Senemoğlu (2020) belleği; duyuşal kayıt, kısa süreli bellek ve uzun süreli bellek olarak başlıklandırırken, Cüceloğlu (2021) duyuşal kayıt (duyuşsal bellek) kavramını kısa süreli belleğin içerisinde ele almaktadır.

Çevredeki uyarıcıların duyu organları yoluyla algılanması duyuşal belleği oluşturur. Farklı uyaranlardan gelen uyarıcılar ile duyuşal bellek zaman içerisinde zenginleşir. Dolayısıyla duyuşal belleğin gelişmesinde farklı uyarıcılara maruz kalmak oldukça etkilidir.

Uzun süreli bellek, kalıcı bilginin depolandığı yerdir. Uyaranlar aracılığıyla edinilen bilgiler mevcut bellek ve geçmiş bilgi birikimi ile etkileşime girerek burada kalıcı olarak depolanır ve ihtiyaç hâlinde hatırlanarak kullanılır. Okuma sürecinde de uzun süreli bellekte var olan bilgiler metnin anlaşılmasına yardımcı olmaktadır. Okuma ve anlama sürecinde dünya bilgisinin ve metinde ortaya çıkan önermelerle ilgili bilginin depolandığı yer uzun süreli

bellektir (Özenici, 2009, s.469). Uzun süreli bellek, genel bilgi birikimimizi ve metinlerden elde edilen bilgileri birleştirerek okuma ve anlama sürecini zenginleştirir. Metnin içeriğinin anlaşılması, geçmiş bilgilerin yeni bilgilerle ilişkilendirilmesi ve metinle ilgili çıkarımlar yapılabilmesi uzun süreli bellekte saklanan bilgilerle sağlanmaktadır. Başka bir deyişle, bellekte var olan kelime sayısı ile metni anlamlı okuma ve metni anlama süreci ilişkilidir. Okuyucunun belleğinde var olan kelimeler, metnin genel yapısını anlamada önemli bir görev üstlenir. Metin içerisinde geçen yeni kavramların anlaşılmasında okuyucunun geçmişte öğrenmiş veya deneyimlemiş olduğu durumlar etkilidir. Bu durum, okuyucunun metindeki kavramları hızlı tanınmasına ve anlamasına yardımcı olur.

Çalışma belleği ise bilgiyi işleme ve hatırlama yeteneği sağlayan (Alloway ve Alloway, 2009, s.20), bilginin depolanması ve uzun süreli bellekle etkileşimini gerçekleştiren (Özgür Yılmaz, 2016, s.6) bir bileşendir. Çalışma belleği; yürütücü işlevlerin, akıl yürütmenin, problem çözmenin, dil ediniminin, dili anlamının, sözcük dağarcığının gelişiminin, sözel akıcılığın, çeviri yeteneğinin, karmaşık becerilerin öğrenilmesinin, okuma ve anlamının, heceleme yeteneğinin, yazılı ifadenin, yönergelerin izlenmesinin, not almanın, akademik becerilerin ve öğrenmenin pek çok yönünde etkilidir (Türkoğlu vd., 2019, s.53). Çalışma belleğinin hem günlük yaşamda hem de akademik çalışmalarda gerekli görevlerin yerine getirilmesinde pek çok işlev üstlendiği söylenebilir. Çalışma belleğinin daha iyi anlaşılması için 1974 yılında Alan Baddeley ve Graham Hitch tarafından önerilen üç bileşenli model aşağıda sunulmuştur:



Şekil 4. Çalışma belleği modeli, Baddeley, A. (2000). The episodic buffer: a new component of working memory?. *Trends in cognitive sciences*, 4(11), 417-423.

Görsel-mekânsal alan, epizodik tampon ve fonolojik döngü gibi bileşenlerin koordinasyonunu merkezî yönetici yönetir. Böylece, farklı bilgi türleri etkili bir şekilde işlenerek gerektiğinde bu bilgilere erişim kolaylaşır.

Çalışma belleğinin bir bileşeni olan epizodik (olaysal) tampon, bilinçli farkındalık yoluyla erişilebilen sınırlı kapasiteli çok boyutlu bir depo olarak tanımlanmıştır (Baddeley, Allen ve Hitch, 2010). “Epizodik” terimi, bir kişinin kimliğinden ve geçmişinden bağımsız, dünya bilgisine dair kavramlar olan anlamsal belleklerden ziyade kişisel olayları ve deneyimleri tanımlamak için kullanılmıştır (Tulving’den akataran, Rudner ve Rönnberg, 2007, s.21). Epizodik tampon, çeşitli kaynaklardan gelen bilgileri birleştirebilen, sınırlı kapasiteli geçici bir depolama sistemidir (Baddeley, 2000, s.421). Farklı temel bellek kodlarına (görsel, sözel, işitsel) sahip bir dizi sistem arasında bir arayüz oluşturan sınırlı kapasiteli geçici bir depolama görevi gören bir tampondur. Bunu, çok boyutlu bir kodlama sistemine sahip olarak yaptığı varsayılır (Baddeley, Allen ve Hitch, 2010, 229). Epizodik tampon, çeşitli türdeki bilgileri (görsel, sözel, işitsel) bir araya getirerek bunları bir bütün olarak saklayabilir ve bunların nasıl işlenip hatırlandığını da etkiler (Baddeley, Allen ve Hitch, 2010, 240). Epizodik bellek, sonradan evrimleşmiş, geç gelişen ve erken bozulmaya uğrayan geçmişe yönelik bir bellek sistemidir. Aynı zamanda, kişisel deneyimler aracılığı ile oluşan

(Eichenbaum, 2004, s.109), insanların geçmiş deneyimlerini bilinçli bir şekilde yeniden yaşamasını mümkün kılan ve zihinsel yolculuk yapabilmesine olanak sağlayan tek hafıza sistemidir (Tulving, 2002, s.5-6).

Epizodik bellekten bilgiyi geri çağırmak (hatırlama veya bilinçli yeniden anımsama), “epizodik geri çağırma modu” olarak adlandırılan özel bir zihinsel durumun oluşturulmasına bağlıdır (Tulving, 2002, s.5). Bu bölge, merkezî yönetici tarafından kontrol edilen ve bu yönetici, depodan bilinçli bir farkındalıkla bilgi alma, düşünme ve gerektiğinde o bilgiyi işleme ve değiştirme yeteneğine sahiptir. Epizodik tampona, merkezî yönetici tarafından bilinçli farkındalık ortamı aracılığıyla erişilebilir. Epizodik tampon, merkezî yürütücünün bilgilere erişimini ve dikkatini yönetmesini sağlayan bir alan olarak çalışır. Bu bölge, uzun süreli bellekten ayrı olan fakat uzun süreli epizodik öğrenmede önemli aşama oluşturan bir modelleme alanı görür (Baddeley, 2000, s.421). Epizodik tampon, çalışma belleğinin bir parçası, kısa süreli ve geçici bilgi işleme alanıdır. Kısaca, uzun süreli bellekten ayrı çalışsa da uzun süreli bellekle bilgi alışverişi yapar (Baddeley, 2000, s.419). Epizodik tamponun çok boyutlu bir kodda bütünleşik bölümler veya parçalar tuttuğu varsayılır ve bunu yaparken, yalnızca çalışma belleği bileşenleri arasında değil, aynı zamanda çalışma belleğini, algı ve uzun süreli belleğe bağlayan bir tampon deposu görevi de görür (Baddeley, 2012, s.15). Bu bağlamda, çalışma belleğinde, ses ile ilgili bilgilerin işlenip saklanması ise fonolojik döngü üstlenir. Dil işleme ile ilgili olarak aslında fonolojik döngü dikkat odağı olmuştur (Rudner ve Rönnberg, 2007, s.20). Fonolojik döngü, kısa süreli depolama alanı ile sözel bilginin sesli veya sessiz (içten) tekrarlama yoluyla tutulduğu (Baddeley, 2012, s.7); depolama esnasında da görsel olarak sunulan uyarı harfler veya kelimeler gibi hatırlanabilir bir uyarana dönüştürerek koruyan (Akoğlu ve Acarlar, 2014, s.90) bir sistemdir. Yukarıda verilen şekildeki çalışma belleği modelinde de fonolojik döngünün uzun süreli bellek ve hafıza süreçlerinde aktif bir rol oynadığı görülmektedir.

Dil işleme ile ilgili olarak fonolojik döngü, sesleri ve kelimeleri öğrenme, hatırlama ve çocuklarda kelime bilgisi gelişimiyle ilişkilidir (Baddeley, 2000, s.418). Fonolojik döngü, yeni kelimeler öğrenmede de faydalı bir yardımcıdır (Baddeley, 2003, s.194). Burada sesli

hafızanın izleri birkaç saniye saklanır ve tekrar yapılmadıkça bu izler kalıcı olmayacağı için hızlıca bozulur. Bu bozulmaları azaltmak için tekrarlar önemlidir. Fonolojik döngü, konuşma algısı (ses ve kelimeleri zihinde kodlama) ve üretimi ile ilişkili süreçlere dayanır. Bu süreçlerin işleyişini etkileyen bazı etmenler bulunmaktadır. Bunlar:

- a) *Fonolojik Benzerlik Etkisi*, ses yönünden benzer olan öğelerin, harfler veya kelimelerin doğru hatırlanması benzer olmayanlara oranla daha zordur. Görsel veya anlamsal benzerliklerin etkisi ise bu duruma göre daha azdır (b, t, v, p gibi fonolojik olarak benzer harflerin f, w, s, k gibi fonolojik olarak benzemeyen harflere oranla hatırlanmaları daha zordur.)
- b) *Kelime Uzunluğu Etkisi*, kısa kelimelerin (wit, sum, bag) uzun kelimelere (university, opportunity, constitutional) oranla hatırlanması daha kolaydır (Baddeley, 2000, s.419).

Bu etmenler dil öğrenme sürecinde veya okuma esnasında harflerin ve kelimelerin hatırlanıp söylenme süresini etkiler. Okuma esnasında karıştırılabilecek harflerden ötürü kelime doğru telaffuz edilemeyebilir veya kelimenin okunması zaman alabilir. Bu durumun, okuma akışını etkilediği; sesli okuma sırasında epizodik tampon ve fonolojik döngünün etkileşimli olarak çalıştığını göstermektedir. Sözel görsel veya uzun süreli bellekteki bilgileri bir araya getirerek ve geçici olarak saklayarak, sesli okuma sırasında okunan kelimelerin çevresel bilgilerinden hareketle modellemesine yardımcı olur. Fonolojik döngü ise sesle ilgili bilgileri geçici olarak saklayarak metindeki kelime ve cümlelerin hatırlanması ve yeniden üretilmesine olanak sağlar. Fonolojik döngü, sesli olarak okunan bilgileri kısa süreli bellekte tutarak tekrar eder ve epizodik tampon da bu bilgileri anlamlı bir şekilde bütünleştirerek uzun süreli belleğe aktarır. Fonolojik benzerlik veya kelime uzunluğu gibi etmenler ise sesli okuma sırasında kelimelerin doğru bir şekilde hatırlanma süresini belirleyeceği için okuma performansını etkileyecektir. Bu noktada, etkili bir okuma için belleğe giren bilginin işlenmesi büyük önem taşır. Belleğe giren bilgi, dil eğitimi çalışmalarında görsel ve işitsel olarak iki şekilde yol almaktadır (Yalçın,2018, s.86). Görsel ve işitsel uyaranlar ile algılanan kavramlar bellekte depolanıp anlamlandırılır. Görsel öğrenme, öğrenenin gözlem yoluyla

bilgi almasını sağlayan poster, afiş, resim, tablo, fotoğraf gibi unsurları; işitsel yöntem ise işitsel araçlardan konuşma, ses kayıtları, radyo veya müzik gibi unsurları içerir. Görsel yöntemde, öğrenci bir dilin alfabesini, kelime yapısını, cümle dizilişini kısaca dilin yapını görerek öğrenir ve bunları görsel hafızasında tutar. İşitsel yöntemde ise dilin seslerini, kelimelerin telaffuzunu, tonlama ve vurgusunu işiterek dili deneyimler ve işitsel hafızasında bu bilgileri depolar. Örneğin; okuma esnasında hafıza, dikkat, görsel ve işitsel algılama gibi zihinsel mekanizmalar uyum içinde çalışmaktadır (Smith'ten aktaran, Coşkun, 2002, s.236). Bellekte depolanan bilgiler yeri geldiğinde yazılı ve sözlü iletişimde kullanıcıya kolaylık sağlar.

Görsel ve işitsel yolla edinilen bilgilerin duysal bellekte depolandığı daha önce ele alınmıştı. Bu bilgilerin kalıcılığının artması için sözel bellek de işe koşulur. Güneş (1997), duysal bellekte depolanan bilgilerin kalıcılığı az olduğunu için bu bilgilerin sözel bellekte tekrar kodlandığını belirtmektedir. Görsel veya işitsel yollarla edinilen kelimeler belleğe yazılmakta fakat zaman geçtikçe edinilen kelimenin yazılı mı yoksa sözlü mü alındığını hatırlamak güçleşmektedir. Çünkü görsel ve işitsel belleğin kalıcılığı sözel belleğe oranla daha azdır. Bu sebeple, görsel ve işitsel kodlar bir süre sonra sözel olarak yeniden kodlanır. Sözel bellek, bilinen bütün kelimelerin fişlendiğı, her kelimenin yazılışını, okunuşunu, sıralamasını ve sınıflamasını kaydeden ve saklayan yerdir. Sözel bellekteki bilgiler duysal yollarla kodlandıktan sonra, kelimeler burada birbirine bağlanır ve anlamsal belleğe yerleşir. Sözel belleğin bir bölümünü oluşturan anlamsal bellekte ise sadece kelimelerin anlamı değil; şekillerin, resimlerin ve sembollerin anlamı da bulunmaktadır (s. 67-71). Kısaca, görsel ve işitsel yollarla alınan bilgi sözel bellekte kalıcı hâle getirilerek bilginin uzun süreli hatırlanmasını ve kullanılmasını sağlar.

Temel dil becerilerinin etkili kullanımında bellekte depolanan aktif ve pasif söz varlığı da etkilidir. Kurdayıoğlu (2018, s.8) belleğin, hem alıcı hem de üretici kelime hazinesi ile doğrudan ilişkili olduğunu ve kelimelerin bellekte depolanıp yeri geldiğinde kullanılmasında belleğin rolünün önemli olduğunu belirtir.

Kelime bilgisinin oluşmasında okuma becerisinin yeri yadsınamaz. Okuma becerisinin edinimini üç aşamada ele alan Hinsbel Wood bu aşamaları şu şekilde açıklamaktadır: Birinci aşamada alfabedeki her bir harf görsel hafızaya, kelimelerin yazımı da işitsel hafızaya kaydedilir. İkinci aşamada okuyucu kelimeleri, harfleri teker teker yazarak okuyabilir. Son aşama ise görsel hafızalarının yüklenmesi ve yavaş yavaş edinimidir. Bu aşama geçildiğinde okuyucu harfleri tek tek analiz ederek değil her kelimeyi ayrı bir resim olarak tanıyarak okuyabilir (Tansley ve Pankhurst'tan aktaran, Akçin, 1993, s.4). Okuyucu, kelimeleri resim olarak görmeye başlar. Bu durum kelimelerdeki harflerin tek tek analiz edilmesi yerine kelimenin bütün olarak algılanmasıdır. Bu durumda okuyucu, kelimeyi bütün olarak algılar ve kelimenin anlamını hızlıca kavrar, böylece okuma süreci daha akıcı ve hızlı bir hâle gelir. Okuyucunun sahip olduğu kelime bilgisi, metni daha hızlı okumasına ve daha kolay anlamasına olanak sağlar. Eğer bir birey okuyacağı metindeki kelimelere aşina ise veya kelimeleri ilişkilendirebilecek bir bağlamda görebiliyorsa, okuma süreci daha akıcı ve metni anlaması daha kolay olacaktır. Bu durum, sesli okumada belleğin, bellekte bulunan kelimelerin ve söz varlığının önemini ortaya koymaktadır.

2.1.2. Okumanın Dinleme/İzleme, Konuşma ve Yazma ile İlişkisi

İletişim; dinleme/izleme, okuma, konuşma ve yazma diye adlandırılan dil becerileri ile gerçekleştirilir. Sever (1998, s.54), insanların ana diliyle doğru, açık ve etkili bir iletişim kurabilmesini bu dört temel dil becerisinin bütünsellik içinde gelişmesine bağlamaktadır. Okuduğunu anlama becerisindeki gelişmenin kişinin sözcük dağarcığını zenginleştirdiğini, bu durumun kişinin konuşma ve yazma becerilerini etkileyerek onun daha iyi ve etkili konuşup yazabilmesini sağladığını belirtmektedir.

Türkçe dersi ile öğrencilerin; duygu ve düşüncelerini yazılı veya sözlü olarak doğru aktarabilmesi, yaşam süresince kullanabilecekleri dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma ile alakalı dil becerileri ve zihinsel becerileri kazanmaları ve bu becerileri de bireysel ve sosyal açıdan geliştirerek etkili iletişim kurabilmeleri amaçlanır. Bu becerilerin

kazandırılmasında Türkçe öğretmenlerine iş düşmektedir. Doğal yolla belirli bir düzeyde kazanılan dinleme/izleme ve konuşma; örgün eğitim ile öğrencilere kazandırılan okuma ve yazma dil becerileri birbirlerini beslemektedir.

Dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma dil becerilerinin gelişimi bir arada yürütülmelidir. Türkçe derslerinde bir beceriye ağırlık verilmesi diğer beceri alanlarının kullanılmaması demek değildir. Sesli okuma; dinleme/izleme, konuşma ve yazma becerileri ile ilişkilidir. Dil becerilerinin öğrencilere kazandırılmasında rehber konumunda olan Türkçe öğretmeni adaylarının eğitiminin oldukça önemli olduğu daha önce de ele alınmıştır. Yükseköğretim Kurulu tarafından yayımlanan Türkçe Öğretmenliği Öğretim Programı'nda (YÖK TÖLP, 2018) zorunlu derslerden olan 4 temel dil becerisi için ayrı olarak dersler ve içerikler vardır. Bu derslerin içerikleri incelendiğinde temel dil becerilerinin birbiri ile bağlantısı açıkça tespit edilebilir.

Okuma eğitimi ders içeriğinde; akıcılık ve akıcı okuma için gerekli olan kelime hazinesi ve söz varlığından bahsedilmektedir. Programda *Okuma Eğitimi* dersi içeriği:

“Okuma eğitimiyle ilgili temel bilgiler (temel kavramlar, tarihsel süreç vb.); okumanın fiziksel ve zihinsel unsurları; bellek ve özellikleri (kısa süreli bellek, uzun süreli bellek, anısal bellek, anlamsal bellek ve işlemsel bellek); okuma kelime hazinesi ve söz varlığı ilişkisi; dikkat; okuma kusurları; okuma süreçleri; okuma becerisinin geliştirilmesi; akıcı okuma (sesli ve sessiz akıcı okuma teknikleri); metin türlerine göre okuma, okuma becerisine yönelik eğitim ortamları; okuma yöntem ve teknikleri; okuma becerisini ölçme ve değerlendirme; okuma etkinlikleri tasarlama” (YÖK TÖLP, 2018, s.11) olarak verilmiştir.

Okuma becerisi dersinin içeriğinin diğer becerilerin gelişimini etkilediği ve aynı şekilde diğer becerilerin ders içerikleri ile de okuma becerisi gelişimi etkilendiği görülmektedir. Program içeriğinde lisans öğrenimi sürecinde öğretmen adayına kazandırılmaya çalışılan konu başlıkları yer almaktadır ve öğretmen adaylarının mezun olduklarında bu bilgi ve becerilere sahip olması beklenmektedir.

2.1.2.1. Okuma ve Dinleme/İzleme

Dinleme/izleme anne karnında başlayıp hayatın son evresine kadar devam eden ve etkileşim gerektiren bir beceri alanıdır. Dinleme/izleme, sesleri işitmekten öte o seslerin oluşturduğu anlamları algılamayı, bu anlamlar üzerinde düşünmeyi, icabında da hareket etmeyi gerektiren bir beceridir (Doğan, 2007, s.4). Dinleme/izleme becerisinde kişi, dilinin yapısını doğal konuşma yoluyla öğrenirken, okumada yazılı unsurlar devreye girer.

Sesli okuma sürecinde dinleme/izleme becerisi de aktiftir. Sesli okuma, dinleyicilerin zihinsel faaliyetlerinin gelişmesine yardımcı olur (Özbay, 2011a, s.121). Ayrıca yapılan araştırmalar sonucunda insanın işitmesini sağlayan merkezin içinde okuma merkezi de bulunduğu saptanmıştır (Chermak ve Musiek'ten aktaran, Girgin, 2006, s.20). Bu durum işitme ve sesli okuma arasındaki ilişkiyi göstermektedir. Sesli okuma esnasında işitme yeteneğinde herhangi bir sıkıntı bulunmayan bireyler, sesleri tanır ve ayırt eder. Bu durum onların okuma esnasında kelimeleri doğru bir şekilde seslendirmesine ve anlamlandırmasına yardımcı olur. İşitme engeli olan bireyler ise dili öğrenirken bazı sınırlılıklara takılırlar: Kelime çözümlemelerindeki başarısızlık ve dilin işleyişini kavrayamama bu bireyler için okumada anlamayı güçleştirmektedir (Arıcı ve Taşkın, 2019, s.189). Bu durum, işitme ve sesli okuma becerisi arasında doğrudan bir ilişki olduğunu ve sağlıklı bir işitmenin okuma becerisini olumlu yönde etklediğini gösterir.

Sesli okuma esnasında iletişim sürecine dinleyici de dâhil olur ve böylece sesli okuma hem okuyucu hem de dinleyici arasında etkileşim sağlar. Çocuklarda erken kitap deneyimi onların gözlerinin odaklanmasına, nesneleri tanımlarına, dil gelişimlerine ve dinleme/izleme becerilerinin gelişmesine katkı sağlar (Kupetz ve Green, 1997). Karşısında doğru okuma yapan bir model bulan çocuk, bir parçanın nasıl okunması gerektiğini dinleyerek/izleyerek öğrenir. Sesli okumanın ölçütlerine uyarak okuma yapan birini dinleyen dinleyiciler, dinleme/izlemeden zevk alırlar; parçanın ne anlatmak istediğini daha rahat anlayabilirler ve dinleme/izleme süreci onlar için sorunsuz bir şekilde sürer.

Türkçe Öğretmenliği Lisans Programı'nda *Dinleme/izleme Eğitimi* dersi içeriğinde verilen: “...kelime hazinesi ve söz varlığı ilişkisi; konuşmadaki prozodik özellikleri (vurgu, ton, ezgi vb.) tanıma; dinleme ve izleme, beden dili özelliklerini anlamlandırma...” konuları ile de dinleme/izleme eğitimi dersinin içeriğinin okuma ile bağlantılı olduğu görülmektedir. Dinleme/izlemenin de okumanın da temelinde anlama vardır. Okumada olduğu gibi dinleme/izlemede de amaç çoğunlukla anlamaktır (Doğan, 2016, s.5). Dinleme/izleme ve okuma yoluyla aşına olunan, kazanılan kelimeler (Emiroğlu ve Pınar, 2013, s.776) anlama becerisini geliştirir. Dinlediğini anlamamanın okuduğunu anlama üzerinde etkisi olup olmadığını tespit etmek için birçok araştırma yapılmıştır (Crain-Thoreson, 1992; Isbell, Sobol, Lindauer ve Lowrance, 2004; Kargın ve Güldenoğlu, 2016; Kendeou Lynch, Broek, Espin, White ve Kremer, 2005; Wise, Sevcik, Morris, Lovett ve Wolf, 2007; Yıldırım, Yıldız, Ateş ve Rasinski, 2010). Bu araştırmalarda, dinlediğini anlamamanın okuduğunu anlamaya etkisi olduğu belirlenmiştir.

Kaynağın anlatmak istediği mesajı doğru anlayabilmek ve başarılı bir dinleme/izleme gerçekleştirmek için sözel ipuçlarından da yararlanılır. Sözel ipuçlarından olan prozodik özellikler hem konuşmanın hem de sesli okumanın unsurlarındandır. Vurgu, ton, ezgi gibi prozodik öğeler, insan sesinin duygu yönünü yansıtır ve anlam ayırıcı özelliğe sahiptir (Özbay ve Çetin, 2011, s.159). Prozodik unsurların doğru üretilip algılanması dil eğitimiyle sağlanabilir. Bu eğitim dinleme/izleme, konuşma ve sesli okuma becerilerinin gelişmesine de katkı sağlar (Özbay ve Çetin, 2011, s.167).

Dinleme, öğrencilerin doğru telaffuz becerisini geliştirmelerine, kelime tanımlarına, okuma-konuşma ritmini öğrenmelerine, vurgu ve tonlama gibi unsurların kavranmasına yardımcı olur. Sesli okuma uygulamaları, öğrencilerin dinleme/izleme yeteneklerini geliştirmelerine katkı sağlayan etkinliklerdendir. Bu uygulamalar sırasında öğrenciler, hem okuyucu hem de dinleyici rolünü üstlenebilir veya sadece dinleyici olabilir. Kendi okudukları metni aynı zamanda dinleyen öğrenciler, metindeki seslerin/kelimelerin nasıl telaffuz edildiğini doğrudan deneyimler ve bu iki yönlü etkileşim sayesinde de öğrencilerin ses ve kelime işleme becerileri güçlenir. Sesli okuma uygulamaları tüm eğitim

kademelerinde öğrencilerin dinleme/izleme becerilerini geliştirmek için kullanılabilir. Türkçe ders kitaplarında bu amaca yönelik dinleme/izleme metinleri bulunmaktadır. Bu etkinlikler sayesinde öğrencilerin, etkili okuma tekniklerini modellemesine ve bunları taklit etmesine olanak sağlayarak öğrencilerin bir metni nasıl okuması gerektiğini öğrenmelerine yardımcı olur. Sonuç olarak dinleme becerisi, sesli okuma becerisinin geliştirilmesinde önemli bir destek olarak okuma sürecinin daha etkili hâle getirilmesine katkı sağlar.

2.1.2.2. Okuma ve Konuşma

Konuşma becerisi, örgün eğitimden önce doğal ortamda edinilen bir beceridir. Çocuk konuşma becerisini etraftakileri dinleyerek edinir. Dilin melodileri ve ritimleri küçük çocukların hem yazılı hem de sözlü dili işlemede önemli rol oynar (Dowhower, 1991, s.168). Konuşma becerisi insanların zihinlerinde oluşturdukları duygularını, düşüncelerini karşı tarafa sözlü olarak iletmede kullanılır. “Ses, telaffuz, anlatma, anlama, anlaşma, iletişim” gibi kavramlar konuşmanın tanımındaki temel unsurları oluşturmaktadır (Kurudayıoğlu, 2003, s.288). “Okuma ile konuşma arasındaki en net ilişki sesli okuma çalışmalarıdır. Bu çalışmalarda iki beceri aslında iç içe geçmiştir” (Arıcı ve Taşkın, 2019, s.191). Konuşma dili; yazı dilini oluşturan harfleri, kelimeleri öğrenmeyi, seslerle harflerin nasıl ilişkilendirileceğini, kelimelerin nasıl yazılacağını, yazı dilini anlamayı ve okuma becerilerini geliştirmeye katkı sağlar. Öğretmenler kitapları yüksek sesle okuduklarında, öğrencilerin konuşma dili bilgilerini harekete geçirir (Stahl, Osborn ve Lehr, 1990, s.91).

Türkçe Öğretmenliği Lisans Programı’nda Konuşma Eğitimi alan dersi içeriğinde; “...konuşma bellek-söz varlığı ilişkisi; beden dili ve unsurları; konuşmada prozodik özelliklerin (vurgu, ton, ezgi vb.) üretilmesi...” (YÖK TÖ, 2018 s.12) gibi prozodik özellikler; *Ses Eğitimi ve Diksiyon* dersi içeriğinde de “Doğru nefes ve ses alıştırmaları; Türkçenin fonetik yapısı ve kuralları; Türkiye Türkçesine özgü tonlama, vurgu ve diğer bürün özellikleri; artikülasyon kuralları çerçevesinde anlatım teknikleri ve üslup üzerine alıştırmalar; sözsüz iletişim (beden dili), kişisel imaj ve resmî ve sosyal protokol kurallarına

göre sunum yapma ve topluluk karşısında konuşma alıştırmaları” başlıkları bulunmaktadır (YÖK TÖ, 2018: 25). Seçmeli bir ders olan *Ses Eğitimi ve Diksiyon* dersinde de yine konuşma prozodisine değinilmiştir. Beden dili, konuşma esnasında fiziksel hareketlerle ve jestlerle verdiğimiz ipuçlarıyken; ses tonumuz, vurgu ve tonlama gibi prozodik unsurlarda sözel ipuçlarıdır. Sesli okuma esnasında dikkat edilmesi gereken prozodik unsurlardan; telaffuz, vurgu, tonlama, duraklama, akıcılık gibi unsurlar aslında konuşma esnasında da dikkat edilmesi gereken unsurlardandır. Öğretmenler, öğrencilerinin telaffuzunu geliştirmek için düzenli sesli okuma çalışmaları yaptırmalıdır. Sınıf içi yapılacak olan bu çalışmalar sayesinde öğrenciler, kelimelerin doğru telaffuzunu, konuşma ritmini, vurgu ve tonlamayı öğrenirler. Aynı zamanda öğrencilerin bir topluluk önünde okuma yapması onların özgüvenini artırır ve okuma sürecinde heyecanlarını kontrol etmelerine yardımcı olur. Güneş, iyi bir okuma becerisinin kazanılması için bir topluluk önünde uygulama yapılmasının gerektiğini belirtmektedir (2011, s.12). Bu çalışmalar sayesinde öğrenciler, sesli okuma esnasında karşılaşılabilecekleri olumlu-olumsuz durumları deneyimleyerek stresle başa çıkma yeteneği geliştirebilir, ses tonu, vurgu ve tonlama üzerinde kontrol sağlayabilir. Kısaca bu uygulamalar öğrencilerin, heyecanla ve stresle başa çıkabilme, konuşurken akıcılık sağlayabilme, anlatılacak olan konunun net bir şekilde karşı tarafa iletebilme gibi becerilerini geliştirir. Sesli okuma çalışmaları aynı zamanda öğrencilerin söz varlığını artırır. Artan söz varlığı sayesinde öğrenciler, konuşmalarında kendilerini daha iyi ve etkili biçimde ifade edebilirler.

Sesli okuma ve konuşma prozodisi arasında Keskin vd.nin (2013) yaptığı araştırmada pozitif yönlü orta düzeyde bir ilişki tespit edilmiştir. Prozodik konuşma düzeyi daha iyi olan öğrencilerin sesli okuma prozodilerinin de iyi düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuca göre, sesli okumada dikkat edilecek unsurlardan olan telaffuz, vurgu, tonlama, sesin işitilebilirliği, doğru nefes kullanımı ve akıcılığın konuşma esnasında da dikkat edilmesi gereken unsurlardan olduğu söylenebilir. Konuşma prozodisi, sesli okumada da etkili olan, öğrencilerin ifade yeteneklerini geliştiren ve anlatımı etkili kılan bir unsurdur. Sesli okuma uygulamalarının yapılması, öğrencilerin güzel ve etkili konuşma yapabilmelerine olanak

tanır. Bu sayede iletişimde aktarılmak istenen duygu ve düşünce karşı tarafa etkili ve doğru bir şekilde aktarılabilir. Sonuç olarak, konuşma becerisi ve sesli okuma becerisi arasında doğrudan bir ilişki olduğu ve bu iki becerinin karşılıklı olarak birbirini desteklediği söylenebilir. Sesli okuma uygulamaları, konuşma becerisini geliştirirken; konuşma becerisindeki gelişme de sesli okuma performansını olumlu yönde etkiler.

2.1.2.3. Okuma ve Yazma

Yazma, temel dil becerileri içinde en son kazanılan beceridir. Yazma; insanların duygu, düşünce, istek, şikâyet vb. durumlarını yazıya dökmesidir. “Dil, sese dayalı bir simgeler sistemidir. Yazı da bu sese dayalı simgeler sisteminin şekille ifade edilmesi (sesin resmi), yazıya dönüştürülmesidir” (Göçer, 2019, s.2). Yazı, toplumların hafızası ve geçmişin geleceğe taşınmasıdır. Yazı yazmanın amacı yazılanın okunması ve bilinmesi içindir. Okuma, çocukların basılı kelimelere bakmasını gerektirdiğinden kelimelerin yazılışlarını da öğrenmesini sağlayan bir yoldur (Stahl vd., 1990, s.102). Anderson vd. (1985) yazma etkinliklerinin okuma sürecine entegre edilmesinin çocukların okumasını olumlu yönde etkileyeceğini belirtmektedir.

Öğrenciler okurken ve yazarken benzer bilişsel süreçlerden yararlandığı için okuma ve yazma birbiri üzerinde etkilidir (Shanahan, 2016, s.174). Yazma çalışmalarında düşünceleri sıraya koyma, düzenleme ve gözden geçirme gibi basamaklar okuma becerisi ile de geliştirilir. Kişi bir metni okurken yazarın düşüncelerini nasıl ifade ettiğini, nasıl sıraladığını görür ve nasıl bir düzen içerisinde yazdığını fark eder ve yazma çalışmalarında bunlardan yararlanır. Yazma etkinlikleri, öğrencilerin düşünme ve karar verme becerilerini geliştirecek ve bilgiyi anlama ve kullanabilmelerini sağlayacak bir şekilde düzenlenmelidir.

Bireyin, bilgi birikimi ve yazı yazmaya olan deneyimi de bu süreci etkileyen en önemli unsurlardandır. Başarılı bir yazılı anlatım için özgün eserlerin okunması öğrencilere katkı sağlayacaktır. Bu nitelikli eserler sayesinde okuyucu, hem dilin doğru kullanılmasını hem de yazarların duygularını ifade etme şeklinden istifade eder (Aktaş ve Gündüz, 2010, s.42).

Bir konuda yazmak için düşüncelerin şekillenmesi gerekir ve konu hakkında gerekli bilgilere sahip olmak için de bol bol okuma yapılır. Kişinin okuma becerisi geliştikçe yazma becerisi de gelişir çünkü kişi okudukça dilin kullanımını ve işleyişini görür, deneyimler bu deneyimini de yazma çalışmalarına aktarır.

Öğrenciler yazma çalışması yaparken fazlaca okuma, tekrar okuma (rereading) ve redaksiyonla (tashih) meşgul olacağı için bu durum onlara kelime dağarcığını geliştirme fırsatı verir (Ediger, 1998, s.9). Sahip olunan söz varlığının anlama ve anlatma becerilerinde etkili olduğu (Başkan, 2019; Eğilmez, 2010; Yıldırım vd., 2011; Maden, 2021) düşünüldüğünde bu süreçteki etkileşimin önemi kendiliğinden ortaya çıkar. Söz varlığını artırmanın yollarından biri de bol kitap okumaktır (Türkben, 2018; Esgin, 2016; Demir, 2016). Deniz (2003) yazılı anlatımda başarılı olmak için iyi ve zengin bir kelime bilgisine sahip olmak gerektiğini belirtir. Programda *Yazma Eğitimi* dersi içeriğinde verilen “yazma ve bellek-söz varlığı ilişkisi” konusu da yine yazma becerisinde söz varlığının önemini göstermektedir. Sahip olunan söz varlığı, okuma ve yazma becerileriyle doğrudan bağlantılıdır. Zengin bir söz varlığı, okuma esnasında karşılaşılan kelimelerin daha rahat anlaşılmasına yardımcı olur ve metnin içeriğini anlamamıza olanak tanır. Yazma sırasında ise duyguların, düşüncelerin daha etkili ifade edilmesine yardımcı olur.

Sonuç olarak, yazma becerisi ve sesli okuma arasındaki ilişki dil gelişiminde önemli birer etkidir. Yazılı bir metni sesli okumak, öğrencinin noktalama işaretlerini doğru kullanmasına ve söz varlığının zenginleşmesine katkı sağlar. Zengin söz varlığı kişiye, yazma sürecinde daha etkili ve çeşitli ifadeler kullanmasına yardımcı olur. Noktalama işaretlerinin doğru kullanılması ise hem sesli okuma hem de yazma sırasında anlatımın netliğini artırır. Tüm bu unsurların birbirini etkilemesi, sesli okuma ve yazma becerisinin geliştirilmesine katkıda bulunarak genel dil becerisinin güçlenmesine yardımcı olur.

Türkçe Öğretmenliği Lisans Programı’nda *Yazma Eğitimi* dersi içeriğinde yer alan bir diğer konu ise “noktalama ve yazım kurallarının öğretimi”dir. Yazarken anlamsal karışıklıkları önleyen ve okunan metnin anlaşılmasını kolaylaştıran unsur olan noktalama işaretleri, okuma ve yazma becerileri açısından önemlidir çünkü noktalama işaretleri, sesli okuma

esnasında okuyucuya duraklama yerlerini gösteren, tonlamayı ve vurguyu belirleyen ve anlamayı kolaylaştıran işaretlerdir. Bunun yanında noktalama işaretleri okuyucunun, dinleyicilere metni daha doğru bir şekilde iletmesine ve dinleyicilerin de metni doğru kavramasına yardımcı olur. Bu unsurlara dikkat edilmeden yapılan sesli okumada anlam kaybı, yanlış vurgu, uygun olmayan duraklamalar meydana gelir. Noktalama işaretleri, metnin akışını ve anlamını doğrudan etkileyen unsurlar olduğu için Sesli Okuma Hataları başlığı altında daha detaylı olarak ele alınmıştır.

2.2. Sesli Okuma

Sesli okuma, aile içinde başlayan ve çocukların dil becerilerini ve okuma alışkanlıklarını geliştiren bir adımdır. Ailelerin çocuklarına yapacağı sesli okumalar, çocukların hem dinleme hem de okuma becerilerini geliştirir ve aile üyeleriyle kurulan bağ sayesinde okuma alışkanlığını erken edinmesine yardımcı olur. Aile içindeki sesli okuma alışkanlıkları, çocuğun okuma gelişiminde önemli rol oynar ve okuma becerisinin temelini oluşturur. Bu temel, örgün eğitim sürecinde ise pekiştirilip sağlamlaştırılır. Örgün eğitimle beraber çocuk dinleyici konumundan okuyucu konuma geçerek okuma sürecinde aktif rol alır. Sesli okuma sayesinde çocuklar hem okuma hem de ifade becerilerini geliştirir, okuma ritmini, tonlama ve vurguyu öğrenir. Sesli okuma, yazının konuşma dilinin özelliklerini yansıtacak şekilde seslendirilmesidir. Sessiz okumanın temeli olan sesli okuma, diğer okuma tekniklerine de geçiş sürecinde alt basamağı oluşturur ve öğrencilerin okuma sırasında kelimeleri doğru seslendirmesine katkı sağlarken dinleme/izleme becerilerinin de gelişmesine yardımcı olur.

Sesli okumada en göze çarpan özellik, metnin konuşma diline dönüştürülme hızıdır. (Adams'tan aktaran, Funch, Funch, Hops ve Jenkins, 2001, s.239). Metnin sesli okunması, duraklama, vurgu, tonlama, hız, duraklama gibi konuşma dilinin unsurlarının metne eklenmesidir. Bu sayede okuyucu metni dinleyiciye daha etkili bir şekilde aktarır.

Sesli okuma, “yazıyı görme, kelimeleri fark etme, kelimelerin görüntülerini ve anlamını zihinsel sözlükten bulma, seslendirme ve anlama işlemidir” (Güneş, 2013, s.149). Sesli

okuma sırasında gözün gördüğü yazı seslendirilmekte, kulakla işitilmekte ve okuma sırasında oluşan sinyaller beyne iletilmektedir (Arıcı, 2018, s.4).

Binbaşıoğlu (2004) sesli okuma olgusunu altı aşamada açıklamaktadır:

1. Okuma parçasından alınan izlenimlerin, izlerini, gözün ağtabakası üzerinde bırakması,
2. Sinir akımlarının bu izleri zorunlu olarak ağtabakasından beynin görme merkezine iletmesi,
3. Sinir akımlarına anlam veren zihinsel çağrışımların uyarılması ya da kurulması,
4. Sinir akımlarının beynin görme merkezinden devinimsel dil merkezine geçmesi,
5. Sinir akımlarının, devinimsel dil merkezinden dil, dudak, kulak ve sesi oluşturan ses telleri ile diğer yanak ve boğaz kaslarına geçmesi,
6. Dil kaslarının devinime (harekete) geçmesi ve sözcüklerin söylenmesi (s.108).

Çocuk, ailesinin ona sesli okuduğu kitapları dinleyerek okuma eğitimine başlamakta ve dilinin olanaklarıyla bu sayede tanışmaktadır. Yapılan araştırmalar, erken dönemde sesli okumanın çocukların kelime bilgisi ve okuduğunu anlama üzerinde olumlu bir etkisi olduğu yönündedir (McCormick, 1977; Beck ve McKeown, 2001; Stahl vd., 1990). Fakat her ailenin eğitim düzeyi, sosyo-ekonomik durumu, sesli okumadaki yetkinliklerinin birbirinden çok farklı olduğu düşünüldüğünde sesli okuma konusunda asıl modelin öğretmenler olması gerektiği söylenebilir. Alanda birçok uzman tarafından da sesli okumada model olmanın önemli ve gerekli olduğu belirtilmiştir (Chard vd., 2002; Çifci, 2000; Duursma, Augustyn ve Zuckerman, 2008; Lane ve Wright, 2007; Marr, Algozzine, Nicholson ve Dugan, 2011; NRP, 2000; Rasinski, 2004b; Rasinski, 2014).

Ayrıca sesli okumanın pedagojik bir araç olarak yararlı olduğu durumlar da vardır. Yeni kelime öğrenerek kelime dağarcığını geliştirmek (Brown, 2002, s.42; Rasinski, 2004b, s.14), anlama ve okuma motivasyonlarını sağlama açısından birinin sesli okuduğunu duymak önemlidir.

Rasinski (2004b), ebeveyn ve öğretmenlerin çocuklara sesli okuma yapmalarının çocukların bir metni sesli olarak nasıl yorumlayacaklarını öğrenmeleri yönünden önemli olduğunu belirtir (s.14). Metnin sesli okunması sırasında öyküyü okuyan kişi dinleyiciye rehberlik eder ve dinleyiciyi çeşitli yönlerden (resimler ve metinle ilgili soru sorma, metindeki dil kullanımı ve ifade şekillerini anlama) etkileşimde bulunmaya teşvik ederek onun aktif bir katılımcı olmasına yardımcı olur. Okuyucu, dinleyicinin metni kendi kişisel deneyimleri ile bağlantı kurmasına yardımcı olarak metni anlamasına yardımcı olur (Ruivo, 2006, s.3).

Sesli okuma çalışmalarında amaç, kelimelerin doğru şekilde telaffuz edilip edilmediğini ve hangi bağlamda kullanıldığını anlamayı sağlamaktır (Özbay, 2011a, s.121). Seslerin telaffuzu, yeni sözcüklerin okunması ve öğrenilmesi bu süreçte önemlidir (Brown, 2002, s.41). Chomsky (1972) okuma eğitiminin özellikle sözlü dil üzerine kurulu olduğunu ve bu temel zayıfsa okumadaki ilerlemenin yavaş ve belirsiz olacağını belirtir (s.30). Okuyucu metindeki kelimeleri tanımakta veya bu kelimelerin telaffuzunda zorlanırsa bu durum metindeki cümlelerin birbiriyle bağlantısını zayıflatacak ve metnin anlaşılmasını zorlaştıracaktır.

Sesli okumada; akıcı okuma, hatasız okuma, kelimelerin, cümlelerin veya bütün parçanın anlamını verecek şekilde okuma ve kelimelerin farklı anlama gelmeyecek şekilde okuma yapılması önemlidir. Kelime tanıma ve kelimelerin doğru telaffuzu dışında başarılı bir sesli okuma için gerekli olan diğer unsurlar alan uzmanları tarafından belirtilmiştir. Çifci (2000) sesli okuma sırasında dikkat edilmesi gereken unsurları, metni standart konuşma doğallığında okumak; kelimeleri açık, anlaşılır ve doğru bir şekilde telaffuz etmek; sesi işitilebilir ve gerekli tonlama özellikleriyle kullanmak; vurguların doğru bir şekilde olmasıyla anlamlı okumayı gerçekleştirmek ve nefesi doğru kontrol etmek şeklinde sıralamıştır (s.180).

Demirel (1999), başarılı bir sesli okuma için;

- Metin cümle yapısına,
- Anlatım özelliğine,

- Yazım kurallarına,
- Birbirinden ayrı sesleri aynı olarak söylememeye,
- Her sözcüğün sesini sonradan gelen sözcüğün sesine karıştırmadan tek tek, net, açık ve aşıntısız söylemeye,
- Hızlı okumadan kaçınmaya,
- Sesli metindeki ana düşünce ya da olayların özelliklerine göre ayarlayarak anlamı dinleyenlere sezdirmeye

dikkat edilmesi gerektiğini belirtmektedir (s.64-65). Rasinski (2004b, s.4) ise okuyucuların sesli okumada uygun ses, ton, vurgu, ifade ve diğer unsurlara dikkat etmesinin metinden aktif olarak anlam inşa etmesini sağlayacağını belirtir. Bu hususlara dikkat edilmesi ile bir metin gerektiği gibi sesli okunabilir ve metin dinleyici tarafından rahatlıkla anlaşılabilir.

Tek bir beceri alanının diğer beceri alanlarına etkileri göz önüne alındığında birinin gelişmesi için doğru ve etkili çaba göstermek diğer dil becerilerini de geliştirecektir. Sınıflarda yapılacak sesli okuma çalışmaları öğrencilerin diğer dil becerilerinin gelişmesine katkı sağlayacaktır. Öğretmen tarafından sesli okunan metinlerden hareketle yapılacak tartışmalar ile öğrencilerin not alma alışkanlıkları; bu esnada konuşulanları dikkatli bir şekilde dinleme konusunda geliştirecekleri yöntemlerle de dinleme yetenekleri eğitilebilir (Yalçın, 2018, s.175). Sesli okuma çalışmaları ile gerekli temel özellikleri kazanmış birey bir sohbet ortamında konuşma prozodisine uyarak, heyecanlanmadan düşüncelerini rahatlıkla dile getirebilecek, etkili şekilde dile getirilen düşünce dinleyiciler için ilgi çekici olabilecektir. Böylece sosyalleşmenin temeli olan iletişim aksamadan gerçekleşebilecektir. Yine sesli okuma çalışmalarının artısı olarak kişi okuduğu metinlerdeki cümle dizilimlerini hem göreceği hem de duyacağı için yazma becerisinde de doğru sözcük seçimi, imla kurallarına ve noktalama işaretlerine dikkat ederek, bağlamdan uzaklaşmadan düşüncelerini, bilgilerini yazıya aktarabilecektir.

Sesli okumaya karşı öğrencilerin tutumu ve sesli okumanın diğer derslere etkisi üzerine yapılan araştırmalar sesli okumanın eğitim hayatında önemini göstermektedir. Albright'ın

(2002) yaptığı araştırma, yedinci sınıf öğrencilerine sosyal bilgiler dersinde sesli okuma yapmanın öğrenciyi üst düzey düşünmeye teşvik ettiğini; Albright ve Ariail'in (2005) araştırması ise ortaokul öğretmenlerinin öğrencilere yüksek sesle kitap okuduğunda öğrencilerin derse motivasyonunun, ilgisinin ve katılımının genellikle arttığını tespit etmiştir. Ivey ve Broaddus (2001) ise altıncı sınıf öğrencilerine sordukları “Bu sınıfta en çok hangi okuma aktivitelerinden keyif alıyorsunuz?” sorusuna öğrencilerin verdiği cevabın “öğretmenin yüksek sesle okuması” olduğunu belirtmiştir. Yapılan araştırmalar doğrultusunda sesli okumanın sadece alt kademelerde değil ortaokul ve daha üst kademeler için de gerekli olduğu söylenebilir.

2.2.1. Sesli Okumayı Etkileyen Unsurlar

Sesli okuma, okuyucunun metindeki kelimeleri ve cümleleri doğru telaffuz etmesini, metni anlamlandırmasını ve iletişim becerilerinin gelişmesinde yardımcı olan bir dil becerisidir. Bazı durumlarda sesli okuma becerisi, fiziksel veya psikolojik unsurlardan etkilenebilir. Sesli okumayı etkileyen unsurlar her okuyucuya göre değişebilir. Kimi okuyucuda okuma esnasında fiziksel engeller bulunurken kiminde psikolojik etmenler etkili olur.

Fiziksel engeller, görme yetisine sahip olup göz kaslarının yeterince geliştirilmemesinden kaynaklanan rahatsızlıklardır (Aktaş ve Gündüz, 2023, s.67). Psikolojik engeller ise okuyucunun o anki ruh hâli, motivasyonu, kaygı düzeyi, heyecanı kontrol edememe gibi durumlardan oluşur. Bu durumlar başarılı bir sesli okuma için engel oluşturmaktadır. Öğrencilerin sesli okuma becerilerini geliştirme süreçlerinde bu engeller dikkate alınmalı ve bu engellerin giderilmesi için gerekli uygulamalar yapılmalıdır.

Gözle alakalı durumlar “Okumanın Unsurları” başlığı altında daha önce verildiği için sesli okumayı etkileyen unsurlar başlığı altında psikolojik engeller, okuma materyalinin niteliği ve okuyucunun sahip olduğu söz varlığı konularına değinilmiştir.

2.2.1.1. Psikolojik Engeller

Sesli okumayı etkileyen unsurlar arasında bulunan psikolojik etmenler, öğrencinin okuma performansını belirleyen önemli bir role sahiptir. Psikolojik etmenler; motivasyon, dikkat, stres ve duygusal durumları içerir. Bu etmenler, öğrencinin okuma sürecinde rahat veya stresli mi olacağını, metne ne kadar odaklanacağını ve okuma başarısını belirleyebilir. Bireyin psikolojik durumu, metne karşı ilgisinin olup olmadığını, sahip olduğu motivasyon düzeyi gibi durumlar okuma sırasında okuyucunun davranışına yansır (Göksel, 2022, s.948). Okuyucunun psikolojik durumu okuma sırasında kendini gösterebilir: Heyecanlanma, metni bir an önce bitirmek için hızlı ve anlamsız okuma, çekinmekten ötürü sesini doğru kullanamama, duygusal durumlardan ötürü metne yoğunlaşamayıp metinde çeşitli okuma hataları yapma veya metni anlayamama gibi durumlar meydana gelebilir. Okuma sırasında ortaya çıkan unsurlardan biri de kaygıdır. “Kaygı, iç ve dış dünyadan kaynaklanan bir tehlike olasılığı ya da kişi tarafından tehlikeli olarak algılanıp yorumlanan herhangi bir durum karşısında yaşanan bir duygudur” (Alisinanoğlu ve Ulutaş, 2020). Okuma kaygısı, okuma eylemi sırasında öğrencinin yaşadığı bir fobidir (Zbornik, 2001, s.7; Wulandari ve Islamy, 2022, s.120). Bu fobi öğrencinin sınıf ortamında yapacağı sesli okuma esnasında metni akıcı okuyamamasına, hata yapma endişesi taşımasına neden olur. Jalongo ve Hirsh (2010) topluluk önünde sesli okuma yapmanın, metindeki kelimelerin kodunu doğru çözmenin getirdiği performans baskısı, öğretmenler ve akranlar tarafından yapılan değerlendirmenin birleşmesinin, okuyucuda kaygıyı artırabileceğini belirtir (s.434). Öğrenci okuyacağı metne yaşadığı kaygı sebebiyle odaklanamayabilir. Kaygı yoğunlaştığında okuyucuların dikkat yeteneği de zayıflar (Jalongo ve Hirsh, 2010, s.433). Zayıflayan dikkat sebebiyle öğrenci metni okurken çeşitli okuma hataları yapabilir ve fiziksel reaksiyonlar gösterebilir. Okuyucuda tedirginlik, heyecan, korkunun oluşması ve bunun getirisi olarak da okuyucuda nefes kontrolünün zorlaşması, terleme, titreme, utanma ve kendine güvenmeme gibi fiziksel ve zihinsel tepkiler oluşur (Katrancı ve Kuşdemir, 2016, s.253). Öğrencinin yaşadığı kaygı okumaya tutumunu da olumsuz etkileyecektir. Yamaç ve Çeliktürk Sezgin (2018) okuma akıcılığının okuma kaygısını azalttığını ve okunulan metnin

anlaşılmasını kolaylaştırdığını belirtmektedir (s.237). Bu sebeple öğrencilerin okumaya karşı olumsuz tutumunun kalıcı olmaması ve akıcı okumalarını sağlamak için çeşitli sesli okuma çalışmaları öğretmenler tarafından yapılmalıdır.

Literatürde okuma kaygısının çeşitli değişkenler açısından incelendiği çalışmalar mevcuttur. Tonka (2020) öğrencilerin kitap okuma alışkanlıkları ile okuma kaygıları arasındaki ilişkiyi incelerken; Çevik, Orakçı, Aktan ve Toraman (2019) cinsiyet, aile gelir düzeyi, öğrencilerin en son ne zaman kitap okudukları hem anne hem de baba eğitim durumları gibi çeşitli değişkenler açısından okuma kaygısını incelemiştir. Uçgun (2016) öğrencilerin okuma dinleme/izleme kaygılarının cinsiyet, anne-baba eğitim düzeyi ve son bir ay içinde okunan kitap sayısına göre farklılaşıp farklılaşmadığını araştırmış ve Ateş (2016) de prozodik okuma becerileri ile okuma kaygıları arasında ilişkiyi incelemiştir. Yapılan çalışmalar sonucunda, öğrencilerin yaşadığı okuma kaygısının okuma başarısını olumsuz etkilediği tespit edilmiştir.

Bir diğer psikolojik engel ise metne yoğunlaşamamaktır. Metni okurken farklı şeyler düşünmek, hayal kurmak, zihinde düşüncelerin tekrarlanması yine dikkati dağıtan unsurlardır. Kaygı gibi bu unsurlar da metnin okunmasını ve anlaşılmasını zorlaştırmaktadır. Öğrencilerde var olan bu olumsuz durumların giderilmesi için öğretmenler güvenli bir ortam oluşturarak onlardaki kaygı, stres ve heyecanın azalması veya giderilmesi için çeşitli uygulamalar yapabilir.

2.2.1.2. Okuma Materyalinin Niteliği

Yazının okunabilirliği okuma hızını, zevkini, anlaşılabilirliğini ve kalitesini etkilemektedir. Yazarın üslubu ve anlatımı ve metnin-kitabın tipografisi bu süreçte önemlidir. Anlatılan konunun okuyucuya hitap etmesi, metinde kullanılan kelimelerin yaş grubuna uygun olması, karmaşık dil yapılarından uzak durulması, metnin akıcı ve duru olması gerekmektedir. Okuyucu, metinde kullanılan kelimelerle daha önce karşılaşmamışsa bu durum metnin anlaşılabilirliğini güçleştirecek ve okuma performansını etkileyecektir. Kitabın basımı, kâğıt

malzemesi, yazı karakteri ve puntosu da okumayı etkileyen fiziksel unsurlardandır (Aktaş ve Gündüz, 2013, s.68). Metnin satır uzunluğu ve satırlar arası açıklık da yine okumayı etkileyen unsurlar arasında yer alır. Uzun satırlar, gözün “sıçrama” hareketlerinin ve “duraklama” noktalarının karışmasına sebep olur; bu durum okumayı zorlaştırır çünkü göz satır üzerinde daha fazla sıçrama hareketi yapar ve yorulur (Binbaşoğlu, 1993). Araştırmalara göre en uygun satır uzunluğunun 6,5-9 cm arasında olduğu ortaya konmuştur. Binbaşoğlu’nun “Okumanın Psikolojisi ve Pedagojisi” kitabından bu uzunluğun 6,35-8,89 cm olduğunu belirtilmektedir. Bu genişlik 0,3-0,4 milimetredir. “Çok sık ve seyrek satırlar okuru rahatsız eder ve yorar. Yapılan araştırmalar bu aralığın, bir okuma metninde ortalama 2,5 mm olması gerektiğini ortaya koymuştur” (Binbaşoğlu, 1993). Uygun satır açıklığı ise okunabilirliği, odaklanmayı, okuma hızını ve anlamayı etkilemektedir. Ek olarak estetik bir görünüm sağlayacağı için okuyucuda metne yönelik olumlu bir izlenim oluşturur. Yukarıda üzerinde durulan nitelikli okuma materyali ile öğrencinin okumaya karşı tutumu olumlu olacak ve okuma eylemi daha sağlıklı bir şekilde gerçekleşecektir.

2.2.1.3. Söz Varlığı

Toplumların yaşam deneyimleri, gelenekleri, kültürel unsurları ve kimlikleri, dili aracılığıyla biçimlenir ve bu dil ortak yaşamın temelini oluşturur. Ortak yaşamın ürünü olan dil, toplumun olayları nasıl yorumladığını ve ifade ettiğini yansıtan bir araçtır. Bir toplumun dil zenginliği, atasözleri, deyimler, kalıp ifadeler ve kullandığı bütün kelimelerle belirlenerek o toplumun söz varlığını oluşturur. Aksan (2021, s.15) söz varlığını, “yalnızca dildeki birtakım seslerin bir araya gelmesiyle kurulmuş simgeler, kodlar ya da dilbilimdeki terimiyle göstergeler olarak değil, aynı zamanda o dili konuşan toplumun kavramlar dünyası, maddi ve manevi kültürünün yansıtıcısı, dünya görüşünün bir kesiti” olarak tanımlamaktadır.

Korkmaz (1992) kelime hazinesini, (Almanca: Wortschatz; Fransızca: Vocabulaire; İngilizce: Vocabulary) “Bir dilin bütün kelimeleri; bir kişinin veya bir topluluğun söz dağarcığında yer alan kelimeler toplamı” (s.100) olarak tanımlamaktayken söz varlığını,

doğrudan “kelime hazinesi” olarak vermektedir (s.140). Vardar ise sözcük dağarcığı kavramını kullanmaktadır ve onu da (Almanca: Wortschatz; Fransızca: Vocabulaire; İngilizce: Vocabulary) “bir bireyin kullandığı ya da bir bütüncede yer alan sözcüklerin tümü” (2002, s.82) şeklinde tanımlamıştır.

Alanda bazı çalışmalarda sözcük varlığı, kelime hazinesi, sözcük dağarcığı kavramlarının birbiri yerine kullanıldığı tespit edilmiştir (Bilge, 2019; Alı ve Baştürk, 2022; Özbay ve Melanlioğlu, 2008; Turan ve Yüksel Doğan, 2021; Karatay, 2007).

Türk Dil Kurumunun resmî internet sayfasında da söz varlığı, “bir dildeki sözlerin bütünü; söz hazinesi, söz dağarcığı, sözcük hazinesi, kelime hazinesi, kelime kadrosu, vokabüler” olup, kelime hazinesi “söz varlığı” olarak tanımlanmıştır (sozluk.gov.tr). Baş (2006, s.104) söz varlığının, neredeyse tamamı eş anlamlı olan bu kavramların hepsini toplayan en üst aşama olduğunu belirtmektedir. Karadağ (2005, s.19) kelime hazinesine karşılık söz varlığı terimini kullanmanın tartışmalı olduğunu, Kurudayıoğlu (2005, s.9) ise söz varlığı kavramının kelime hazinesinden daha geniş olduğunu belirtmektedir. Bu başlık altında Türk Dil Kurumunun tanımı esas alınarak söz varlığı ve kelime hazinesi birbiri yerine kullanılmıştır.

Söz varlığı; üretici/etkin/aktif ve alıcı/edilgen/pasif olmak üzere iki bölüme ayrılmaktadır. Aktif söz varlığı, konuşma ve yazma becerilerinde (anlatma) kullanılan kelimeler; pasif söz varlığı ise okuma ve dinleme/izleme (anlama) becerilerinde kullanılan, insanın anlamını bildiği fakat günlük yaşamında kullanmadığı kelimelerden oluşmaktadır. Bohn (2000) dildeki pasif kelime hazinesinde bulunan kelimelerin aktif kelime hazinesindekinden yaklaşık 4-5 kat daha fazla olduğunu belirtmektedir (Aktaran, Oflaz, 2015, s.19). İnsanın anlama ve anlatma becerilerini etkin kullanması sahip olduğu söz varlığı ile orantılıdır. İnsanın kelime dağarcığı ne kadar zenginse okuma, dinleme/izleme, konuşma ve yazma becerileri de o kadar etkili kullanılır (Karatay, 2007, s.146). İnsan ne kadar kavram bilirse, zihninde ne kadar kelime barındırırsa; düşüncelerini, duygularını yazılı veya sözlü olarak daha rahat aktarır ve anlatımını da o derece şekillendirir. Oflaz da (2015, s.18) sahip olunan

kelime zenginliğinin düşünmenin, dilsel üretimin ve iletişim döngüsünün daha nitelikli olmasını sağlayacağını belirtmektedir.

Üretici ve alıcı kelime hazinesi gelişmiş birinin, okuma, dinleme/izleme, konuşma ve yazma sürecinde kelimeleri uygun anlam değerleriyle kullanmada zorlanmayacağı söylenebilir (Onan, 2016, s.14). Bu sayede iletişim sürecinde kaynağın, iletisini doğru bir şekilde alıcıya iletmesini ve alıcının da iletileni doğru anlayabilmesi sağlanır.

Kelime bilgisinin gelişmesinde özellikle okuma becerisinin payı büyüktür. Söz varlığı özellikle ilk okuma-yazma ve okul döneminde gelişmektedir (Güneş, 1997, s.71; Maden, 2020, s.758). Güngör (2019) söz varlığını geliştirmenin en etkili yollarından birinin okuma becerisi olduğunu belirtir (s.2). Sesli okuma esnasında karşılaşılan kelimeler görsel ve işitsel yollarla belleğe aktarılır. Ne kadar çok kelimeye maruz kalınırsa kelime bilgisi de o denli artacaktır. Bu sayede karşılaşılan metinlerdeki kelimeler daha kolay tanınacak ve okumada akıcılık sağlanacaktır.

Doğru okuma yapabilmek için kelime tanıma önemli bir unsurdur. Kelime tanıma, “yazılı öğeleri tek tek inceleyerek, harflerle sesleri ilişkilendirip sesleri birleştirerek kelimeyi seslendirmek ve kelimenin anlamını bularak zihinsel sözlüğe kaydetmek ve oradan bu kelimeyi, sesi, harfleri, biçimi ve yazılış olarak görünce hatırlama, anlamını bulma ve doğru seslendirme” (Sidekli, 2010, s.15). Kelime tanımanın yanında kelime ayırt etmenin de doğru okuma için gerekli olduğu ve kelime ayırt etme, “kelimenin anlamca diğer kelimelerden farklı olduğunun algılanarak seslendirilmesi, yüzeysel ve derin anlamının bilinmesidir” (Baz, 2023, s.13). Yazılı kelimeleri doğru şekilde tanıma, anlamına uygun doğru bir şekilde seslendirme için kelime tanıma ve kelime ayırt etme sürecinin önemli olduğu söylenebilir. Seslendirilen kelimelerin tek tek tanınması, okuduğunu anlama becerisi için tek başına yeterli olmasa da bir metnin anlaşılmasının ilk ve en önemli adımıdır (Baz, 2023). Ateş ve Yıldırım (2014, s.250) yeterli düzeyde akıcı okuma ve okuduğunu anlama için okuyucunun iyi bir kelime tanıma becerisine sahip olmasının yanında bunun tek başına yeterli olmayacağını, metni anlamak için bilişsel ve dilsel süreçlerin de işe koşulması gerektiğini belirtmektedir. Kelime tanıma becerisi veya sahip olunan kelime hazinesi kişiye

kod çözme ve otomatiklik becerisi kazandıracağı için kişinin akıcı okuma yapmasına yardımcı olacaktır. Tanınan kelimeler sayesinde kod çözme ve otomatiklik sekteye uğramayacak böylece okuma esnasında takılma, heceleme, tekrar gibi okuma hataları en aza inecektir.

Sahip olunan kelime bilgisi sesli okumayı olumlu yönde, kelime bilgisinin yetersizliği de okuma sürecini olumsuz şekilde etkilemektedir. Okuma kusurlarının en önemli sebeplerinden biri kelime hazinesindeki yetersizliktir (Aytaş, 2005). Kişinin metindeki kelimeleri tanımaması, okuma sürecini sekteye uğratan bir engeldir. Metindeki anlamı bilinmeyen kelimeler okuma hızını yavaşlatacağı gibi kelimenin anlamı bağlamdan da çıkarılamazsa metnin tümünün anlaşılması zorlaşacak ve bu durum, kelimeleri çözmek için geri dönüşler, heceleme veya kekeleme gibi olumsuz okuma davranışlarını ortaya çıkaracaktır. (Özbay, 2009, s.65). Baştuğ (2012) kelime tanımada sorun yaşayan kişilerin kelimeyi doğru okuyamadığı için sık sık geri dönüşler ve düzeltmeler yaptığını, bu durumun okumanın oldukça yavaş, parçalı ve sıkıntılı olmasına sebep olacağını (s.36) belirtmektedir. Sesli okumada bu gibi hataların görülmesi hem okuyucu hem de dinleyici açısından okuma sürecini olumsuz etkiler. Okuyucu, metindeki kelimeleri doğru şekilde seslendiremezse, okuma hataları yaparsa metni anlamakta zorlanabilir ve metnin akıcılığı bozulabilir. Dinleyici açısından ise anlama süreci zorlaşabilir. Bu gibi olumsuz durumların ortaya çıkmaması için sesli okuma çalışmaları yapılmalıdır. Yapılacak okuma çalışmaları aracılığıyla okuyucunun söz varlığı genişleyecek ve bu, karşılaşılan metinlerin daha rahat anlaşılmasına olanak sağlayacaktır. Sesli okumanın kişinin kelime dağarcığını geliştirdiği ve bunun anlama üzerinde olumlu etki sağladığı yapılan araştırmalarla da tespit edilmiştir (Santoro, Chard, Howard ve Baker, 2008; Yıldırım vd., 2011; Başkan, 2019; Başkan, 2018). Okuma esnasında metindeki kelimeleri tanıyabilmek göz hareketlerini de etkilemektedir. “Göz, okurken kelimelere ne kadar aşına ise, bir sıçramada kavradığı alan da o kadar geniş olur.” (Aytaş, 2005). Duraklama süresi ve sayısı, sıçramalar arasındaki süre ve geriye doğru dönüş hareketleri metindeki kelimelerin okuyucu tarafından tanınırlığı ile ilişkilidir.

Kişinin sahip olacağı söz varlığı, kelime tanıma becerisinin artmasına ve böylece okuma becerisinin gelişmesine olanak sağlayacaktır. Hem gözün hareketleri hem de bellekte bulunan kelimeler, okuma hızını ve akıcılığını etkilediğinden, sesli okuma sırasında metnin akıcılığını bozmadan okumanın yapılabilmesi için olabildiğince farklı kelimelerle karşılaşarak söz varlığının artırılmasına önem verilmelidir.

2.2.2. Sesli Okuma Hataları

Dil becerilerini geliştirme sürecinde kullanılan yöntemlerden biri olan sesli okuma sırasında okuyucular çeşitli okuma hataları yapabilmektedir. Sesli okuma hataları, öğrencinin fiziksel ve psikolojik problemlerinden ötürü meydana gelebilir (Akyol, 2013; Sidekli ve Yangın, 2005). Okuyucunun heyecanlanması, hızlı okuma yapması, dikkatsizliği veya başka nedenlerden ötürü okuma hataları ortaya çıkabilir. Yapılan bu hatalar anlamayı olumsuz yönde etkileyebilmektedir.

Alanda sesli okuma hataları üzerine yapılan araştırmalar daha çok ilkokul ve ortaokul düzeyindedir (Acat, 1996; Bulut ve Kuşdemir, 2017; Pircioğlu, 2016; Yılmaz, 2009). Bu araştırmalarda katılımcıların çoğu ise sesli okumakta zorlanan veya okuduğunu anlama güçlüğü çeken öğrencilerdir (Avşar Tuncay, 2021; Kuruoğlu ve Şen, 2018; Sidekli, 2010).

Sesli okuma hataları üzerine yapılan bu araştırmalar incelendiğinde uzmanların hataları hemen hemen aynı başlıklarda ele aldığı görülmüştür. M. Yılmaz (2006) sesli okuma hatalarını 7 başlıkta ele almıştır: atlama, ekleme, tekrar, ters çevirme, telaffuz, duraklama ve yanlış okuma. Acat (1996) yüksek lisans tezinde sesli okuma hatalarını 11 başlık altında ele almış ve bunları; gereksiz duraklama yapma, geriye dönüş, kelime atlama, kelimelerdeki harf ve heceleri atlama, okuduğu kelimeyi tekrar okuma, eklemeler yapma, telaffuz hatası, kekeleme, vurgu ve tonlama hatası, sözcükleri birbirine ulayarak söyleme ve imlâ kurallarına uymak şeklinde belirtmiştir. Sidekli (2010) ise öğrencilerin okuma hatalarını üç alt boyutta toplamıştır. Alt boyutlardan birincisi “Oturma Hataları” ikincisi “Temel Okuma Hataları” ve üçüncüsü “Akıcı Okuma Hataları”dır. Temel okuma hatalarını 13 maddede ele almıştır:

okuduğu kelimeyi doğru telaffuz edememe, kelimeleri atlayarak okuma, heceleri atlayarak okuma, kelimelerdeki harfleri eksik okuma, heceleyerek okuma, düzeyine uygun çok heceli kelimeleri doğru okuyamama, ekleri doğru okuyamama, birleşik kelimeleri tanıyamama, harf ekleme, hece ekleme, sözcük ekleme, harf karıştıırma, kelimeleri tekrar tekrar okuma.

Sesli okuma hataları üzerine yapılmış yukarıda belirtilen çalışmalar esas alınarak bu araştırmada sesli okuma hataları 13 maddede ele alınmıştır. Aşağıdaki bölümde ekleme ve atlama hataları harf-hece-kelime bazında bir arada verilmiştir. Noktalama işaretleri, vurgu, ton, duraklama hataları da okumayı olumlu-olumsuz etkileyen unsurlar olduğu için bu bölümde ele alınmıştır. Noktalama işaretleri, vurgu, ton, duraklama hatalarının okuma hataları tablosunda ele alınmamasının sebebi ise Prozodik Okuma Ölçeğinde yer almasıdır.

2.2.2.1. Harf-Hece-Kelime Ekleme Hatası

Okuma hatalarından biri olan ekleme; harf, hece ve kelime olmak üzere üç farklı şekilde yapılabilir. Bu hata kaynak metinde olmayan cümleye kelime eklenmesi veya kaynak metindeki kelimeye harf-hece eklenmesi şeklinde ortaya çıkabilir; okurken acele etmekten veya dikkatsizlikten kaynaklanabilir (Taşkaya, 2019, s.240).

Akyol'a (2020, s.271) göre, eklemeler çok fazla değilse ve anlamı bozmuyorsa fazla endişelenecek bir durum yoktur. Ancak eklemeler gereğinden fazla yapılıyorsa okuyucunun uyarılması gerekir çünkü kaynak metinde olmayan eklemelerin fazla olması metindeki anlatımı bozacak ve metnin anlaşılmasını zorlaştıracaktır.

Metinlerde yapılan harf ekleme hatasına örnek şu şekilde verilebilir:

Türk müziğı sanatçıların > Türk müziğı sanatçıların

2.2.2.2. Harf-Hece-Kelime Atlama Hatası

Atlama da tıpkı ekleme gibi harf- hece veya kelime bazında olabilir. Kaynak metindeki kelimedeki olan harfin, hecenin veya bir kelimenin söylenmemesidir. Harf ve hecenin

atlanması genelde kelimenin ortasında veya sonunda gerçekleşir (Akyol, 2020, s.271). Bu durum acelecilikten, dikkatsizlikten (Çevik, 2002, s.77) veya okuyucunun harfleri tanınamamasından kaynaklanabilir (Akyol, 2020 s.271). Türkçeyi çok iyi konuştuğu varsayılan insanların bile zaman zaman bu hatayı yaptıkları görülür (Çevik, 2002, s.77). Goodman ve Gollasch (1980) atlamaların okuyucunun anlam arayışının ayrılmaz bir parçası olduğunu (s.26) belirtir ve kelime atlama hatasını, kasıtlı ve kasıtlı olmayan sözcük atlamaları (s.18) olmak üzere ikiye ayırır. Kasıtlı atlama, okuyucunun kelimeleri tanıyamaması ve çözümleyememesinden; kasıtlı olmayan atlama ise ses, hece veya kelimelerin farkında olmadan yapılan atlamalardır (Dağ, 2010, s.65). Kasıtlı olmayan atlamalar ise cümlenin anlamını bozmayan kelimelerin atlanmasına dayanır. Kasıtlı olmayan atlamalar okuma sırasında kasıtlı olan atlamaya oranla daha fazla gerçekleşir (Doğan, 2022, s.18). Kasıtlı olmayan atlama anlamayı çok fazla etkilememektedir (Goodman ve Gollasch, 1980, s.26). Okumanın doğru bir şekilde gerçekleştirilmesi, atlamaların önlenmesi ve anlam bütünlüğünün korunması için okuyucu metne dikkatini vermelidir. Bu bağlamda, okuyucunun dikkatini metne odaklaması; gerektiğinde hızını ve heyecanını kontrol etmesi atlama hatası yapmaması için gereklidir.

Metinlerde yapılan hece atlama hatasına örnek şu şekilde verilebilir:

Aşağıya > Aşağı

2.2.2.3. Tekrar Hatası

Okuma esnasında metindeki bazı hece veya kelimelerin tekrar okunması, yinelenmesidir. Tekrarın en önemli nedeni yetersiz kelime tanıma becerisidir (Akyol, 2020, s. 271). Okuyucu, metindeki kelimeleri doğru söyleyip söylemediğine dair tereddüte düşerse, heyecanlanırsa, kendinden emin olmazsa okuduğu kelimeyi kontrol etmek ister ve böylece tekrara başvurur. M. Yılmaz (2006, s.7) tekrarların nedenleri olarak; bir yanlış düzeltmek, anlamaya yardım etmek, bir düşüncenin alıştırmasını yinelemek, bir kelimeyi tanıırken ve çözümlerken vakit kazanmaya çalışmak olarak ele almıştır. Okuyucunun tekrar yapması,

yanlış okuduğu yeri tekrar ederek yanlışını düzeltmesini ve karmaşık veya yeni bir kavramla karşılaştığında anlamasını kolaylaştırmayı sağlar.

Tekrarlar, okuyucunun zaten bildiği hece, kelime ve cümleyi hızla geçip, bilmediği kısma daha fazla odaklanmasına olanak tanır. Başka bir yönü ise okuyucu kelimeyi yanlış okusa bile okuduğu hâlin cümlelerin diğer kısmıyla ilgisiz olduğunu anlar ve yanlış düzeltmek için hemen kelimeyi tekrar okur (Akyol, 2020, s.246). Tekrarın ilk durum için bilinmeyen kısımlara daha fazla zaman ayırarak odaklanmayı sağladığı, ikinci durumda ise yanlış okunan kelimeyi düzeltme fırsatı sunduğu söylenebilir.

Tekrarların bu gibi yararları olmasına karşın fazla yapılması okuma akıcılığını azaltır ve hem okuyucunun hem de dinleyicinin iletişim/etkileşim kalitesini düşürür. Aynı zamanda cümle bütünlüğü bozulacağı için okuyucu; vurgu, tonlama ve duraklamalara dikkat etmeyebilir. Bu durum akıcı ve anlamlı okuma sürecini olumsuz yönde etkiler.

2.2.2.4. Geriye Dönüş Hatası

Geriye dönüş, cümledeki birden fazla kelimenin okunduktan sonra cümlelerin başına tekrar gidilmesi ve aynı yerlerin tekrar okunmasıdır. Bu hata; satırı kaybetmekten, okunulmanın unutulmasından (Taşkaya, 2019, s.240); okuyucunun kelimeleri veya satır başını-sonunu kontrol etmek istemesinden (Bilge ve Sağır, 2017, s.81) ve dikkatinin dağılması sonucu okuduğu cümleyi anlamlandıramamasından kaynaklanabilir. Sözcüğü denetlemek için geriye dönme, okuma hızını yavaşlatan en önemli engellerden biridir (Sidekli, 2010, s.35).

Sık yapılan geriye dönüşler metni okurken zaman kaybına neden olur. Metni okuma ve dinleme süresinin uzaması hem metni okuyanın hem de dinleyenin sıkılmasına sebep olabilir. Akyol (2020, s.47) geriye dönmelerin sesli okumada tekrarlamalar şeklinde görüldüğünü belirtmektedir.

Akıcı okuma yapanlar, okuma esnasında rahat oldukları ve okuma süreçlerini kontrol edebildikleri için kelimeye odaklanmada daha başarılıdır ve geriye dönüş yapmaya ihtiyaç duymazlar (Baştuğ, 2012, s.30). Kelime tanıma becerisi okuyucuya kelimeyi doğru okuma

olanağı sağlayacağı için geriye dönüş yapma hatasını azaltır ve metnin akıcı okunmasını sağlar.

2.2.2.5. Kelimeleri Yanlış Telaffuz Etme Hatası

Konuşma veya sesli okuma esnasında seslerin tam ve net bir şekilde telaffuz edilmesi gerekir. Bunun için seslerin doğru boğumlanması önemlidir. Boğumlama, “sesleme örgenleri aracılığıyla sesleri oluşturup çıkarma; akciğerlerden gelen havanın belli konumlara girmesini sağlayan devinimlerin tümü; özellikle de, ses yolunun kimi nokta ya da bölgelerde daralması ya da kapanması” (Vardar, 2002, s.90-91) ve “seslerin net ve anlaşılır şekilde çıkmasıdır” (Şahin, 2020, s.111). “Dinleyicilerin sesleri sağlıklı bir şekilde duyabilmesi için seslerin ve hecelerin doğru boğumlandırılması gerekir” (Erdem, 2017, s.96). “Doğru telaffuz ise kelimenin içerdiği tüm sesleri kelimenin anlamını bozmadan uygun bir şekilde seslendirmektir” (Şahin ve Doğan, 2013, s.51). Doğru şekilde telaffuz edilen sesler iletişimde netlik ve anlaşılabilirlik sağlar. Sesli okuma yapılırken kelimenin doğru telaffuz edilmesi dinleyenin metni daha rahat anlamasına olanak tanır.

Telaffuz hataları ise kelimenin dilin okuma özelliklerine uygun olarak seslendirilememesidir. Bu hatalar bazen doğuştan gelen fiziksel bozukluklardan (Çevik, 2002, s.76) bazen psikolojik nedenlerden veya aşırı heyecandan kaynaklanabilir (Güler ve Hengirmen, 2005, s.153). Yine kelime tanımada yetersizlik, kelimeye dikkat etmeme ve günlük konuşma dilinde alışkanlık hâline gelen yanlış söyleyişler de telaffuz hatasına neden olabilir. Erdem (2017), seslerin yanlış boğumlanmasında mahallî söyleyişin etkisi olduğunu belirtmektedir. Mesela, “k” ve “h” seslerinin boğazdan çıkarılması, “ğ” sesinin “g” olarak telaffuz edilmesi, “r” sesinin pek çok kelimedede yutulması sık rastlanan telaffuz hatalarındandır. Çerçi (2013, s.20) sıklıkla yapılan telaffuz hatalarından “r” ünsüzünün “ğ”, “v”, “l” veya “y” olarak söylendiğini, bir ünsüzü başka bir ünsüz yerine kullanma ve bir ünlüyü başka ünlü yerine kullanma gibi hataların olduğunu belirtmektedir. Bu mahallî söyleyişlerin düzeltilmesi için kişide fonetik farkındalık oluşturulabilir.

Telaffuz hataları; harf-hece atmayı/yutmayı, harfleri değiştirmeyi (ünsüz benzeşmesi, n>l değişimi), vurgu ve tonlama hataları gibi çeşitli hataları da beraberinde getirir. “Yetersiz kelime tanıma, sözün gelişindeki ipuçlarını yeterince kullanamama, kelime okuma yeteneğinin zayıf oluşu, kelimenin başındaki hecelere (ilk hecelere) fazlaca güvenme, sözün gelişine fazla güvenme ve hecelere dikkat etmeme” sesli okumada telaffuz hatalarına sebep olabilir (M. Yılmaz, 2006, s.9). Telaffuzunda zorlanılan kelimeler üzerinde çalışmak ve kelimelerin doğru söylenişini öğrenmek sesli okuma becerisinin gelişmesine yardımcı olur.

Metinlerde yapılan telaffuz hatalarından birkaç örnek şu şekilde verilebilir:

Musiki > Müziği

Kâğıt > Kağıt,

Geleceğim > Gelicem

2.2.2.6. Anlamsız Sesler Çıkarma/Telaffuz Etme Hatası

Anlamsız sesler çıkarma/telaffuz etme hatası daha çok konuşma esnasında ortaya çıkan “ıııı”, “şeyy”, “eee” gibi asalak sesler (Yıldırım, 2020) veya sesli okuma esnasında anlamsız bir şeyler söyleme veya boğaz temizleme sesi gibi durumlardır. Okuyucu bazen kelimeyi tanımak için zaman kazanmak maksadıyla bu sesleri çıkarabilir veya okuyucuda bu durum alışkanlık hâline gelmiş olabilir. Okumada dikkat dağıtıcı bir unsur olan anlamsız sesler, metnin bölünmesine ve akıcılığın bozulmasına neden olur.

Metinlerde yapılan anlamsız sesler çıkarma/telaffuz etme hatasına örnek şu şekilde verilebilir:

Bir yaz, bir kış *ııı* sonra bir bahar

2.2.2.7. Harf Değiştirme Hatası

Kelimede bulunan harflerden bazılarının olduğu gibi değil değiştirilerek seslendirilmesidir. Bu hatalar; kelimedeki harflerin değiştirilmesi/karıştırılması veya harflerin yer değiştirmesi ile gerçekleşir. Kelimelerin doğru söylenişlerini bilmemekten ve acelecilikten yapılan bir hata türüdür (Çevik, 2002. s.79). Bu durumun yanı sıra, seslerin değiştirilmesi veya benzeşmeye dikkat etmemekten ötürü söyleyişte meydana gelen hatalar da ortaya çıkabilir. Ses benzeşmesi, kelimedeki bir sesin başka bir sesi kendine benzetmesine denir (Güler ve Hengirmen, 2005, s.65). Harf değiştirme hatası ise bir sesin veya harfin bir başkasıyla değiştirilmesini ifade eder. Dolayısıyla ses benzeşmesine dikkat etmemek harf değiştirme hatasının temelini oluşturabilir. Yiğit ve Nuro, değiştirmeyi; bir ünsüzün yerine başka bir ünsüzü söyleme alışkanlığı olarak tanımlamaktadır (2012, s.239). Değiştirme, sadece ünsüz seslerde değil aynı zamanda ünlü seslerde de görülür. Birbirinin simetriği olan veya birbirinin simetriği dışında olan birtakım harflerde gerçekleşir (Gülerer ve Batur, 2004, s.86). Konuşma ve yazı dilinde bu hatalara rastlanabilir. Harf değiştirme hatası boğumlanma kusurlarından veya söyleyişe yeterince önem vermemekten de kaynaklanır (Güler ve Hengirmen, 2005, s.156). Harf değiştirme hataları, okuyucuya ve dinleyiciye zorluk çıkartabilir. Yanlış okunan kelimeler dinleyicinin metni yanlış anlamasına yol açabilir.

Metinlerde yapılan harf değiştirme hatasına birkaç örnek şu şekilde verilebilir:

Yalnız > Yannız

Meclis > Mezlis

Yerli > Yelli

2.2.2.8. Yanlış Okuma/Kelime Değiştirme Hatası

Kaynak metindeki kelimenin yerine başka kelime söylemektir. “Seslendirdiği kelimenin metinde ifade edilenden çok farklı bir kelime olması durumudur” (Doğan, 2022, s.20). Kelimeyi tanıyamamak veya hızlı okumaktan kaynaklanabilir. Kelime değiştirme cümlelerin

asıl anlamının kaybolmasına neden olabilir. Bu tür hatalar: “acele etmekten, görme kusurlarından veya okumayı önemsememekten kaynaklanabilir” (Taşkaya, 2019, s. 243). Yanlış okuma çoğunlukla ilk ve son harflerin doğru okunup, aradaki harflerin tanınmasından kaynaklanır (Kodan, 2015, s.21). Kelimeleri hatalı okumak, metinde verilmek istenen mesajın yanlış anlaşılmasına ve yorumlamasına yol açar (Dağ, 2010, s.64).

Metinlerde yapılan yanlış okuma/kelime değiştirme hatasına örnek şu şekilde verilebilir:

-Her yan > Her yer

2.2.2.9. Vurgu Hatası

Vurgu, cümlelerin anlaşılabilirliğini etkileyen parçalarüstü söyleyiş unsurlarından biridir. “Prozodik unsurlar olarak da adlandırılan parçalarüstü birimler, sese duygu değeri kazandıran ve anlam yükleyen, ifade edilmek istenen anlam ile söylenen arasındaki uyumu gösteren, bu yönleriyle de anlam ayırıcı özelliğe sahip olan unsurlardır” (Coşkun, 2009, s.42). Vurgu iletilmek istenilen mesajın önemli noktalarını belirlemeye yardımcı olur. Vurgu, “bir sözcükteki ya da sözcük öbeğindeki bir seslemi öbürlerine oranla daha belirgin, baskılı kılan yeğinlik artışı” (Vardar, 2002, s.212); “bir kelime veya kelime grubunda, bir hecenin; bir cümlede ise bir kelimenin diğerlerine göre daha kuvvetli söylenmesi (Dursunoğlu, 2006, s.268) ifade edilebilir.

Vurgulama ise “bir sözcükteki ya da sözcük öbeğindeki bir ya da daha çok sayıdaki seslemi, vurgu bakımından öbürlerinden ayırt edilecek biçimde söyleme” (Vardar, 2002, s.212-213); “konuşma veya okuma sırasında bir heceyi veya sözcüğü diğerlerinden daha çok belirli kılmak amacıyla yapılan ses baskısı, ses değişikliği” (Çevik, 2002) demektir.

Konuşmacının/okuyucunun yerinde yapacağı vurgular dinleyene konuşmada/metinde nerelere dikkat etmesi gerektiği hakkında ipucu verir. Herhangi bir kelimeyi veya ifadeyi diğerlerinden daha önemli olarak işaretleyen ifade biçimi veya bir kelimenin sunduğu fikrin bir kısmına ek olarak bir yoğunluk derecesi kazandıran ifade tarzı olarak tanımlanabilir (Coleman, 1925, s.11). Kelimenin veya ifadenin belirli bir yönünün daha belirgin, güçlü bir

şekilde söylenmesidir. Yerinde yapılan vurgu ve tonlamalar, dikkat çekilmek istenilen noktaları belirginleştirir ve anlatılmak istenilenin anlaşılmasını kolaylaştırır.

2.2.2.10. Tonlama Hatası

Konuşurken veya sesli okurken ses, anlatılana göre duyguya bürünür. Bu duyguyu sese taşıyan unsura ton denir. Sesin duygu yönünü ortaya koyan (Coşkun, 2021, s.148) ton, sesin şiddetinin anlama uygun olarak alçalıp yükselmesidir. Tonlama, hece ve kelimelerdeki vurgular toplamı; sesin yüksekliği ya da düşüklüğü, titizliği ya da pesliği (Coşkun, 2021, s.148; Aksan, 2020, s.13); “tümünün ezgisini oluşturan ve seslem ya da sesbirimi aşan boyuttaki öğeler üstünde yer alan yükseklik değişikliklerine verilen ad” (Vardar, 2002, s.195) olarak tanımlanmaktadır. Vurgu gibi cümlelerin anlaşılabilirliğini etkiler ve anlam ayırıcı özellik taşır. Okuyucunun “metne katacağı duygusal değere göre değişiklik gösterebilmesine yani yoruma bağlı olabilmesine rağmen önemli düzeyde prozodi bilgisi gerektiren bir etkinliktir” (Börekçi, 2005, s.196). Cümlecikler gibi yapısal birimlerin sınırlarını işaret edebilir ve bir ifadeyi soruya dönüştürme potansiyeline sahiptir (Barnes ve Shattuck-Hufnagel, 2022, s.320). Tonlama ile aynı cümle farklı duygu durumlarını yansıtabilir. Okuma esnasında tonlamaya dikkat edilmezse veya tonlama yapılmazsa ses robotikleşir ve bu durum metnin anlaşılabilirliğini etkiler. Doğru tonlama yapılmadan okunan cümlelerdeki vurgular da belirsizleşir. Bunun sonucunda, metinde verilen duygu durumları yansıtılamayacağı için metin tekdüze ilerler ve hem okuyucu hem de dinleyici metinden sıkılabilir.

2.2.2.11. Duraklama Hatası

Sesli okuma belirli bir hızda ve akıcılıkta olmalıdır. Okuyucunun gereksiz duraklamalar yapması okuma hatası olarak kabul edilir. Durak, “ses oluşumu için gereken enerjiyi sağlamadaki soluklanma” (Töreyin, 2019, s.146); fonetikte bir sesin veya hecenin telaffuz edilmesinde geçen süreyi belirtmek için kullanılan bir terimdir (Crystal, 2008, s.159).

Anlam ayırıcı özelliği (Güler ve Hengirmen, 2005, s.80) olan duraklamalar metnin anlamlı bir şekilde okunmasına olanak sağlar. Anlamsız duraklamalar ise hem okuyucunun hem de dinleyicinin metindeki anlamı kaçırmaya neden olur (Taşkaya, 2019 s.238). Kelimeler veya cümleler arası gereğinden fazla beklenmesi durumunda okumanın akıcılığı bozulur, bu durum anlamayı olumsuz etkiler. Harris ve Sipay (1990) noktalama işaretlerine dikkat etmeyen ve sürekli duraklama yapan okuyucuların akıcılıktan yoksun olduğunu belirtmiştir (Aktaran, Mellard, Woods ve Fall, 2011, s.3). Metni okurken doğru duraklama yapmaya yardımcı olacak unsurlardan biri noktalama işaretleridir. Okuma esnasında duraklamalar noktalama işaretlerine göre yapılmaktadır (Baştuğ, 2012). Noktalama işaretlerine dikkat eden okuyucu nefesini doğru kullanarak doğru yerlerde duraklama yapabilir ve anlamlı kelime gruplarını bölmeden, anlamı tam olarak verecek şekilde bir seferde söyleyebilir.

2.2.2.12. Noktalama İşaretlerine Dikkat Etmeme

Noktalama işaretleri yazarın anlattığı olayın okuyucu tarafından daha doğru anlaşılmasını sağlar ve anlatımı güçlendiren unsurlardandır. Bu işaretler “duygu ve düşünceleri daha açık ifade etmek, cümlelerin yapısını ve duraklama noktalarını belirlemek, okumayı ve anlamayı kolaylaştırmak, sözün vurgu ve ton gibi özelliklerini belirtmek üzere” kullanılan işaretlerdir (TDK, 2019). Noktalama işaretlerinin hem yazı dilinde hem de okumada önemli görevleri vardır (Özbay, 2011b, s.178). “Konuşmada sesin belirlediği anlatım değerini yazılı anlatımda noktalama işaretleri sağlar. Bu işaretler okumamızı düzenleyerek yanlış anlaşılmayı önler” (Kavcar vd., 2011, s.42). Noktalama işaretleri; duraklama, nefes alma, vurgu veya tonlamayı değiştirmek için uygun yerleri gösterir. Ağca (2001), konuşan bir kimsenin noktalama işaretlerine dikkat etmezse nefessiz kalıp konuşmayı sürdüremeyeceğini belirtir (s.211). Sesli okumada da konuşma eylemi gerçekleştiğine göre noktalamaya dikkat etmeme sesli okuma esnasında nefessiz kalmaya, bağlama uygun okuyamamaya; bazı harf, hece, kelimeleri yutmaya veya soluklanmak için uzun nefes almaya yol açabilir. Bu durum, okuduğunuz metnin akıcılığını ve anlaşılabilirliğini azaltabilir. Bu nedenle, noktalama işaretlerine dikkat göstermek; okuyan açısından okunan metnin daha

akıcı ve anlaşılır olmasını, dinleyici açısından ise dinleme/izlemeyi kolaylaştırarak etkileşimi daha iyi hâle getirir.

Ağca (2006) noktalama işaretlerinin, kullanıldıkları yerlerde sahip oldukları üç değerden en az birini üstlenmeleri gerektiğini belirtir. Bu değerler şunlardır:

- a. Ses değeri: Bir noktalama işareti, sesli okuma ve konuşmadaki sesin hızında, şiddetinde, tonunda değişiklik yapılması gereken yerlerde kullanılıyorsa bu işaretin ses değeri vardır.
- b. İmlâ değeri: Noktalama işareti; yazılı ifadenin imlâsında değişiklik yapılması gereken yerlerde kullanıldığında, bu işaretin imla değeri vardır.
- c. Anlam değeri: Noktalama işaretlerinin tamamı bu role sahiptir. Özellikle ünlem, soru, parantez (ayraç) tırnak, virgöl, üç nokta işaretlerinin ifadeye sağladıkları anlam desteği çok önemlidir (s.97).

Yazılı metinde ses değeri, okuyucuya metnin nasıl seslendirileceğini gösterir. Mesela, virgöl cümle içinde duraklamayı belirtirken, nokta cümle sonunun geldiğini, ses tonu ve vurgusunun düzenlenmesini işaret eder. İmla değeri bakımından noktalama işaretleri metnin yazımının düzgün bir şekilde olmasını sağlar. Noktalama işaretlerinin metnin anlamına etki etmesi de anlam değeridir. Bu işaretlerin doğru kullanılması, metnin okuyucuya doğru ve etkili bir şekilde iletilmesini sağlayacaktır.

“Noktalama işaretleri sözlü dilin yazıya geçirilmesinde ve yazılı olanın seslendirilmesinde önemli bir iş görür” (Atasoy, 2009, s.23). Bir metnin sesli okunması esnasında okuyucuya yardımcı olan noktalama işaretleri, dinleyiciler için de önemlidir. Okuma esnasında noktalama işaretlerine dikkat edilmezse anlam bulanıklaşır, parça bütünlüğü bozulur ve metnin anlaşılması zorlaşır (Memiş ve Kansızoglu, 2022, s.56). Okuyucunun, metinde anlam bağını kuramaması anlam karışıklığına yol açar ve dikkati dağılan okuyucu okuma amacına ulaşamaz (Kalfa, 2000, s.184). Noktalama işaretleri iyi kullanıldığında belirli kelimelerin, ifadelerin ve cümleciklerin vurgulanmasına olanak tanır ve anlam üzerinde ince veya büyük değişiklikler yapabilir (Waugh, 1998, s.3). Noktalama işareti okuyucunun metni

yorumlamasına rehberlik eden bir işarettir (Graddol, Leith ve Swannakraran'dan aktaran, Waugh, 1998, s.4). Okuma sırasında okuyucunun, noktalama işaretlerini hızlı bir şekilde kullanması ve bir metni anlamlandırmak için nereye vurgu ve nerede duraklama yapacağını belirlemesi akıcılık açısından önemlidir (National Reading Panel [NRP], 2000, s.6). Noktalama işaretleri, söz dizimi ile ilgili prozodi için ana görsel ipucu görevi görür (Miller ve Schwanenflugel, 2008, s.338). Prozodik yapıya uygun okuma yapabilmek için noktalama işaretlerinin kullanım amacını öğrenmek gerekir. Buna bağlı olarak Miller ve Schwanenflugel (2006) yaptıkları araştırma ile doğru sesli okuma yapabilen çocukların hem virgüllerde hem de cümle sonlarında daha az ve daha kısa duraklamalar yaptıklarını tespit etmişlerdir. Bu işaretlerin yerinde kullanılması okuyucunun iletide ne anlatıldığını daha iyi anlamasına yardımcı olmaktadır.

MEB, (2019) Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer alan "Noktalama işaretlerine dikkat ederek sesli ve sessiz okur"(4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar) kazanımı da sesli okuma sırasında noktalama işaretlerine dikkat etmenin okuma esnasında anlamaya ve akıcılığa etkisini göstermektedir.

Sesli okuma esnasında yapılabilecek hataların çoğu, dikkatsizlikten, boğumlama kusurlarından ve heyecandan oluşabilmektedir. Bu hataların sık yapılması okuyucunun metinden-okumaktan uzaklaşmasına, dinleyicinin de okunulanı anlamamasına neden olur. Hatalar; metnin akışını, akıcılığını bozmakta ve metnin anlaşılmasını güçleştirmektedir. Sesli okuma yapan öğretmen adaylarının okuma sırasında belirtilen bu hataları yapmamaları, bu mümkün değilse de en aza indirilmesi beklenir. Bu hataların az olması metnin daha akıcı okunmasına yardımcı olabilir. Ayrıca, okuma hatalarının nedenlerini anlamak ve gerekli önlemleri almak, okuma becerilerinin geliştirilmesinde önemli bir adımdır.

2.3. Akıcı Okuma

Akıcılık, okumayı etkileyen ve okuma sürecinde önemli olan unsurlardan biridir. Sesli okumada akıcılık, metnin hızlı ve doğru bir şekilde sözlü olarak çevrilmesidir (Funch vd.,

2001, s.240). Akyol (2013) akıcı okumayı, “noktalama işaretleri, vurgu ve tonlamalara dikkat edilen, geriye dönüş ve heceleme tekrarına yer verilmeyen, heceleme ve gereksiz duruşlar yapılmayan, anlam ünitelerine dikkat edilerek, konuşurcasına yapılan okuma” olarak tanımlamaktadır (s.4). Akıcılık, sözlü dil becerileri, fonetik farkındalık, harf şekillerine aşinalık ve iyi kod çözme becerileri temeli üzerine kuruludur (Pikulski ve Chard, 2005, s.517).

Doğal konuşmaya benzeyen akıcılık, metni hızlı okumadan ziyade metnin doğru bir şekilde anlaşılmasını sağlayan uygun ifade ve hızda okuma (Rasinski, 2004b, s.23); metni çok az bilinçli bir dikkatle, zahmetsizce, doğru hızda, sorunsuz, çaba harcamadan ve otomatik olarak okuma yeteneğidir (Schreiber, 1980, s.177).

Akıcı okuma, okuma gelişimi ve başarısını kavramsallaştırmada kritik bir faktör olarak kabul edilmektedir (Zarain, 2007, s.12) ve akıcılık ile okuduğunu anlama arasında yakın bir ilişki olduğu vurgulanmaktadır (NRP, 2000). Akıcılık, “doğruluk, otomatiklik ve sesli okuma prozodisini birleştirir ve bunlar birlikte ele alındığında okuyucunun anlam oluşturmalarını kolaylaştırır” (Kuhn, Schwanenflugel ve Meisinger, 2010, s.240). Bir metni akıcı bir şekilde okuyanların, metni; prozodi, uygun duraklama, vurgu-tonlama ve anlamlı okumaları onların metni anladıklarını göstermektedir (Green ve Harker, 1982, s.88). Yine Akyol ve Kodan da (2016) okumanın akıcı olup olmasının anlamayı etkileyeceğini belirtmektedir (s.9). Okuyucu, akıcı okuma seviyesine ulaştığında metnin anlamı üzerine yoğunlaşmaktadır. Akıcı okuma çok boyutludur, birinci boyutu kelimeyi doğru çözmek, ikinci boyutu bağlantılı metindeki kelimelerin hızlı ve otomatik olarak tanınması, üçüncü boyutu ise metnin anlamlı ve manalı yorumlanmasıdır (Rasinski, 2004b, s.4). Bir okuyucunun metni anlamlandırmasında akıcılığın katkısı vardır ve akıcılığın bileşenlerinden birini vurgulayan iki temel teoriden ilki ve daha iyi bilineni otomatiklik ikincisi ise prozodidir (Kuhn ve Stahl, 2003, s.4-5). Metinde geçen kelimelerin hızlı bir şekilde tanınması ve bağlama uygun seslendirilmesi metnin akıcılığı ve anlamlandırılma sürecinde önemlidir.

“Akıcı okuma yapanlar, sınırlı olan dikkatlerini veya bilinçli bilişsel kaynaklarını daha az kullanarak veya kullanmadan sözcükleri doğru ve otomatik olarak çözerler. Okumada belli bir düzeye erişmiş olan okuyucular, kelimeleri tanımak ve çözmek için çok fazla vakit harcamazlar. Kelimeleri gördükleri anda ve doğru bir şekilde tanırlar” (Rasinski, 2004b, s.3). Bu unsurlara dikkat ederek okuma yapan öğrencilerin, akıcı okuma becerilerinin gelişmiş olduğundan ve metni okurken dikkatlerinin çoğunu anlamaya yoğunlaştıracaklarından okumanın asıl amacına ulaşacakları söylenebilir.

Akıcı olmayan okuma ise hem okuyucu için hem de dinleyici için yorucudur ve daha da mühimi okuyucunun anlama ve okumaktan zevk alma becerisini engeller (Marr vd., 2011, s.256). Akıcı okuma becerisi zayıf olan öğrenciler, duraklayarak yavaş bir şekilde tek kelime üreterek okurlar ve bu da onların cümlelerin/metnin anlamını genel olarak anlamalarını ciddi şekilde sınırlandırır. Bu tür öğrenciler, noktalama işaretlerini görmezden gelme eğilimindedirler. Bunun sonucu olarak da ifadeler ve cümleler anlamsız sözcük birleşimleri hâline gelmektedir (Hasbrouck, Ihnot ve Rogers, 1999).

Deneyimli okuyucular hâline gelen kişiler, başta sol yarım küre olmak üzere beyninin çeşitli bölgelerini kullanır ve bu bölgeler bir uyum içinde çalışır (Cunningham ve Rose; Eden; Hudson Scheff, Tarsha ve Cutting’ten aktaran, Sedita, 2020):

Parietal-temporal bölge (arkaya doğru), yazılı bir kelimeyi seslerine ayırma işini yapar (kelime analizi, kelimelerin seslendirilmesi).

Oksipital-temporal bölge (arkada), beynin kelimelerin görünüşünü ve anlamını (harf-kelime tanıma, otomatiklik ve dili kavrama) depoladığı yer. Bu otomatik, akıcı okuma için çok önemlidir, böylece bir okuyucu sözcükleri tek tek seslendirmek zorunda kalmadan hızlı bir şekilde tanımlayabilir.

Frontal bölge (önde), kişinin konuşmasına izin verir (dinlerken ve konuşurken konuşma seslerini işler).

Beynin farklı bölgelerinin işlevlerinin anlaşılması, okumayı öğrenme sürecinde ve okuma becerilerinin geliştirilmesinde önemli bir rol oynamaktadır. Okuma sürecinde deneyimli

okuyucuların beyinlerindeki farklı bölgelerin bir arada çalışması sonucu onların zihinsel yükü azalır ve böylece anlamaya ayrılan bilişsel süreç artar. Sonuç olarak, okuma sürecinin daha etkin kılınması, akıcı ve anlamlı okuma yapılabilmesi için beynin farklı bölgelerindeki işlevlerin geliştirilmesi ve desteklenmesi okuma becerilerinin geliştirilmesinde önemli bir rol oynamaktadır.

2.3.1. Akıcı Okumanın Bileşenleri

Akıcılığın üç temel bileşeni bulunmaktadır. Bunlar:

- a) kod çözmede doğruluk,
- b) kelime tanıma otomatiklik,
- c) vurgu, perde ve uygun metin ifadeleri gibi prozodik özelliklerin uygun kullanımıdır.

(Baştuğ ve Akyol, 2012; Kuhn ve Stahl, 2003; NRP, 2000; Zarain, 2007).

Bu üç temel bileşenden herhangi birinde oluşacak eksiklik okumada akıcılığı etkileyecek ve bunun sonucunda anlama da sekteye uğrayacaktır.

Anlama ise akıcılık ile karşılıklıdır. Metindeki kelimelerin hızlı ve doğru tanınması, metnin uygun prozodide okunması anlamayı kolaylaştırmaktadır (Chard vd. 2002; Zarain, 2007).

Akıcı okumanın üç temel bileşeni bu süreci daha etkili hâle getiren unsurlardır ve metni akıcı ve anlamlı okuma sürecine katkıda bulunmaktadır.

2.3.1.1. Kod Çözme

Okuma eyleminin gerçekleşebilmesi için okuyucunun metindeki kelimeleri doğru bir şekilde tanınması ve seslendirmesi gerekmektedir. Kod çözme, kelime düzeyinde bir işlem olup harfleri, kelimeleri doğru bir şekilde tanımadır. Hudson Lane ve Pullen (2005) okuyucuların kelimeyi doğru tanıyabilmek/kelimelerin kodunu doğru çözebilmek için: (a) harf veya harf birleşimlerini doğru bir şekilde tanıyabilmeleri, (b) sesleri birleştirebilmeleri, (c) heceleri okuyabilmeleri ve (d) metindeki kelimenin telaffuzunu ve anlamını tam olarak belirlemek için hem harf ile sesi hem de anlam ipuçlarını kullanabilmeleri gerektiğini belirtmektedir

(s.703). Young ve Rasinski (2009) kelime tanımada doğruluğu, “okuyucunun bir metindeki kelimeleri telaffuz hatası olmadan okuyabilmesi” olarak tanımlamaktadır (s.4). Stahl vd. (1990, s.101) bir kelimenin etkili bir şekilde okunmasının tek tek harflerin tam olarak tanınmasıyla mümkün olduğunu söylemektedir. Okuma esnasında okuyucunun ilk işi metnin kodunu çözmektir. Metindeki kelimelerin harflerini tanıyıp heceleri doğru birleştirerek sesletmesi kelimenin kodunu doğru çözdüğünün göstergesidir. Bu süreç ne kadar hızlı ve zorlanmadan olursa okuyucu okumada otomatiklik kazanmış olur. Kod çözmenin otomatikliği sayesinde de anlama için ek bilişsel kaynaklar kullanılabilir hâle gelir (Paris, Hamilton, Israel ve Duffy, 2009, s.33). Kelime tanıma kapsamında; sesleri tanıyabilme, kod çözme (yazılı sözcükleri telaffuz etmek için harf ve ses ilişkisini uygulayabilme) ve görsel sözcük tanımanın yanında dili anlama, sözcük dağarcığı ve söz dizimi bilgisi gibi bileşenler de bulunmaktadır (Hudson, Scheff, Tarsha ve Cutting 2016, s.23). Okuyucu metindeki kelimeyi tanıdıktan sonra kelimenin anlamını bilmeli ve bağlama uygun yorumlayabilmelidir.

Gough ve Tunmer (1986) kod çözmenin açıkça okumak için yeterli olmadığını belirtmektedir. Bu durumu, Okuma= Kod çözme x Anlama formülü ile açıklamaktadır. Bu formülde her değişken 0-1 arasında değer alır ve herhangi biri 0 değerini alırsa sonuç 0 çıkacaktır. Yani, okuma eylemi için ne tek başına kod çözme yeterlidir ne de anlama, ikisinin de okuyucuda mevcut olması gerekir. Ayrıca metindeki kelimelerin kodunun doğru çözümlenmesi okuma için tek başına yeterli olmasa da okuma için gerekli bir unsurdur (s.7). Kısaca nitelikli bir okuma için hem doğru kod çözme hem de okunulan metnin anlaşılması gerekir.

Okuyucunun metni anlaması için metindeki kelimeleri doğru tanıyabilmesi önemlidir. Doğru tanınan kelimeler sayesinde okuma hataları en aza iner, doğru tanınan kelimeler okuma hızını belirleyerek okuma akıcılığını etkiler. Okunan metinde akıcılık sağlanırsa anlama kolaylaşır. Bu sebeple, okuyucuların bir metindeki kelimeleri en az hatayla seslendirebilmeleri önemlidir (Rasinski, 2004a). Az hatayla okunan metinde aynı zamanda okuyucunun uygun hız ve prozodiye ulaşması da beklenir.

Sesli okuma esnasında yapılan hatalar kelimeyi tanınamaktan kaynaklanabilir. Chard vd. (2002, s.402) sesli okumada ciddi sorunları olan öğrencilerin; yavaş, kopuk ve birçok duraklama ile okumaya daha fazla emek harcadığını belirtilmektedir.

Okuyucunun metindeki kelimeleri tanınması, metnin konusu hakkında bilgi sahibi olması ise onun okuma hızını olumlu bir şekilde etkileyecektir. Bir metni doğru ve akıcı bir şekilde okumak ve içeriği anlamlandırabilmek için yeterli ön bilgi ve söz varlığı gibi unsurlar önemlidir (Lorenza, Munifatullah ve Suka, 2022, s.130). Sahip olunan söz varlığı sayesinde yeni görülen kelimeler kolayca anlamlandırılabilir, tanıdık harf ve hece sayesinde yeni kelimelerin kodu hemen çözülebilir ve böylece okumada akıcılık sağlanabilir.

Okuma esnasında bazı okuyucuların kelimeleri tanımak için uzun uğraşlar verdiği görülebilir. Bu durum okuyucunun, okuma esnasında kelimeyi zihinsel olarak tanımlamaya çalışırken uzun duraklamalar, kod çözme zorluklarının sinyali olabilir (Miller ve Schwanenflugel, 2008, s.339). Kod çözme zorluklarının giderilmesi için okuma çalışmaları yapılarak söz varlığı zenginleştirilebilir ve böylece okuyucunun kelimeleri tanınması kolaylaşabilir.

Okuma sırasında okuyucu eğer kelime ve kod çözmeye daha fazla odaklanırsa metnin anlaşılması zorlaşabilir. Okumada kelime tanıma ve anlama arasındaki ilişkide okuyucu, dikkatini kelimeleri çözmeye verirse okuyucunun dikkat gerektiren anlama süreci için gereken enerjisi kalmayacaktır (Pikulski vd., 2005, s.517). Yılmaz da (2008b, s.132) kelime tanıma becerisi gelişmiş okuyucuların enerjilerinin büyük bölümünü anlamaya ayırdıklarını böylece bu okuyucuların okumalarının akıcı olduğunu ve okuduklarını anladıklarını belirtir.

Yani, okumada ilk amaç kod çözmede belli bir hız kazanmaktır. Bu sayede metindeki kelimelerin okuyucu tarafından tanınması, kod çözme aşamasının hızlanmasına ve gereken dikkatin anlama sürecine dâhil edilmesine katkı sağlayacaktır.

2.3.1.2. Kelime Tanımda Otomatiklik

Akıcı okumanın bileşenlerinden biri olan kelime tanımda otomatikleşme, okuyucunun okunan metindeki kelimeleri hızlı bir şekilde tanınmasıdır. Otomatiklik, günlük hayatta da aşına onulan, yapılan işleri kolaylaştıran bir kavramdır. Sürekli yaptığımız eylemleri daha zahmetsiz ve daha az bilinçli düşünceyle (Logan, 1997, s.123) yapma işidir. Logan (1997) otomatikliği sağlayan nitelikleri dört başlıkta toplar: Hız, çabasızlık, özerklik ve bilinçli farkındalık eksikliği. Otomatiklik, “yetkin okuyucuların bir metindeki kelimeleri doğru ve zahmetsizce okuyabilme ve böylece okuma sırasında anlama dikkat etmek için sınırlı bilişsel kaynaklarını kullanabilme yeteneğini” ifade etmektedir (Young ve Rasinski, 2009, s.4). Okuyucu, kelimeleri tanımda otomatiklik kazanırsa aktif dikkatini metni anlama sürecine harcar (Stahl vd., 1990, s.88). Okuyucu, kelime tanıma sürecini otomatikleştirerek, zihinsel kaynaklarını metni anlama ve yorumlama sürecine yoğunlaştırır. “Daha üst düzey bir süreç olan anlama konusundaki kaynaklarının kullanımını en üst düzeye çıkarmak için, kelime tanıma ve diğer alt düzey süreçler için bilişsel kaynaklara olan ihtiyaçlarını en aza indirmeleri gerekir. Alt düzey süreçlerde bilişsel kaynaklara olan ihtiyacı en aza indirmenin bir yolu, bu süreçleri otomatikleştirmek ve zahmetsiz hâle getirmektir” (Yıldız vd., 2014, s.73). Anlamayı geliştirmek için alt düzey bilişsel işlemlerden olan kelime tanımaya ayrılan zamanı ve çabayı azaltmak gerekir. Bu süreci otomatikleştirerek daha az çaba harcamak, anlama sürecine daha fazla kaynak ayırmaya olanak sağlar.

Rasinski (2014) kelime tanımda otomatik olan okuyucuların daha az otomatik olan okuyuculardan daha hızlı okuma eğiliminde olduğunu ve kelime tanımda otomatik olan okuyucuların okuduğunu anlamada da daha iyi olduğunu belirtir (s.6). Kelime tanımda sorun yaşamayan ve fazla vakit harcamayan okuyucu, sorun yaşayan okuyucuya göre kelimeleri daha hızlı bir şekilde sesletir. Böylece kelimeleri tanımda sorun yaşamayan okuyucuya bu durum metni belirli bir hızda okuma olanağı sağlar. Kelime tanımda zorlanan bir okuyucu ise dikkatini ve kapasitesini daha çok kelime tanımaya harcayarak anlamaya ayrılan bilişsel sürecini azaltır ve böyle bir okuyucunun metni anlamlı okuması ve anlaması

zorlaşır (Cunningham ve Stanovich, 1998, s.1). Kelime tanımaya ayrılan sürecin fazla olması hızı azaltacağı için anlamlı bir okuma gerçekleşemez.

Okumada belli yetkinliğe ulaşan kişi kelimeleri çözerken fazla vakit harcamaz ve bu ona okumada serilik (hız) katar. Sözcük tanımanın gelişiminde otomatiklik ve hız temel faktörlerdir (Breznitz, 2006, s.2). Okuyucunun kelimeleri hızlı tanınması önemlidir çünkü okuyucunun birden fazla kaynaktan (sesbirimsel, anlamsal, sözcük öbeği, metinsel vb.) gelen bilgileri birleştirmesi gerekir (Kuhn vd., 2010, s.232). Belirli bir hıza ulaşan okuyucu, metni zaman harcamadan okur ve metnin anlatmak istediğine daha hızlı ve rahat ulaşır. Böylece okumanın amacı gerçekleşmiş olur. Okuma başarısı ve akıcılık için kod çözmede gereken hızı yakalamak akıcılığın önemli bir aşamasıdır.

Kod çözmede olduğu gibi bu aşamada da dikkat unsuru önemlidir. İnsan dikkati sınırlı olduğu için dikkatini tek tek kelimelere yönlendirirse anlama süreci sekteye uğrayabilir. Okuyucuların sahip olduğu söz varlığı onların okuma esnasında dikkatlerini anlama üzerine harcamalarını sağlayabilir.

Okuma eğitiminde öğrencilerin yaş seviyesi arttıkça okuma hızlarında da artış beklenmektedir. Bu hız onlara okuma akıcılığı kazandırır. Okuma hızını ve dolayısıyla otomatikliği belirlemek için öğrencilere 60 saniye boyunca seviyesine uygun bir metin sesli olarak okutulur ve ardından doğru okunan kelime sayısı hesaplanır (düzeltilen hatalar, kelimelerin doğru okunması olarak sayılır) (Deno'dan aktaran, Rasinski, 2004a). Okunulan metnin türü, okuyucunun durumu, bir dakikada okunan kelime sayısını değiştirebilir.

Okumada deneyim ve uygulama eksikliği, kelime tanıma düzeyinde otomatikliğin ve hızın gelişimini geciktirir. Yetişkinlerin ve öğretmenlerin çocuklarla sesli okuma çalışmaları yapması çocukların kelime tanıma düzeylerini artırmaları açısından önemlidir. Bu uygulamalar esnasında yetişkinler kendi otomatikliklerinin ve prozodilerinin farkında olmalıdırlar çünkü onların sesli kitap okuma biçimleri çocukları için takip edecekleri bir model oluşturmaktadır (Smith'ten aktaran, Green ve Harker, 1982, s.94). Sesli okuma modellemesi yapacaklar; dinleyicilerin yaş seviyesi, kelime bilgi düzeyleri ve

dinleme/izleme hızları gibi özelliklere dikkat ederek okuma yapılmalıdır. Böylece dinleyici, uygun okuma hızının nasıl olması gerektiğini dinleyerek öğrenir ve kendisi de metinleri okurken uygun hızı yakalamaya dikkat eder. Burada dikkat edilmesi gereken nokta, bir metni okuma hızının sadece metni olabildiğince çabuk bitirmek olmadığı, prozodiye uygun ve anlamlı bir okuma yapmak için uygun bir hızın gerekli olmasıdır.

23.1.3. Prozodi

Dilin yapısını ve özelliklerini içeren prozodi, dilin melodisi ve bir metnin veya konuşmanın betimlenmesidir. Okuyucuların bir metni, anlamsal ve metnin sözdizimsel yapısına uygun olarak kelime gruplarını cümlelere veya anlamlı birimlere uygun şekilde parçalaması ve cümle özelliklerini yansıtacak şekilde uygun ifadeli okuma yeteneğidir (Kuhn ve Stahl, 2003, s.5; Young ve Rasinski, 2009, s.4).

Prozodik özellikler; uygun ifadeler, duraklama yapıları, vurgu, tonlama ve genel anlatımlardır (Miller ve Schwanenflugel, 2008, s.339). Prozodik okuma sırasında okuyucu, kelimeyi doğru ve hızlı okumanın yanında noktalama işaretlerine ve duraklama gibi özelliklere dikkat etmelidir (Baştuğ, 2012, s.51). Prozodik okuma, metni ana sözdizimsel/anlamsal unsurlara göre bölümlere ayırma yeteneğinin göstergesidir (Miller ve Schwanenflugel, 2008, s.338). Prozodik okuma okuyucunun, metnin akışını, paragraflar arası geçişleri ve metnin içeriğini anlamasını kolaylaştırır.

Okuma, sadece kelimeyi tanıyıp seslendirme süreci değil yazarın okuyucuyla paylaşmak istediği anlamın anlaşılmasıdır (Dechant, 2013). Anlamın anlaşılması için sesli okuma prozodisine uygun okumak gerekir. Prozodinin sese duygu değeri katan, anlam yükleyen ve anlam ayırıcı yönleri bulunmaktadır (Coşkun, 2009, s.42). “Sesin süre, şiddet, frekans gibi akustik özelliklerine bağlı olarak ortaya çıkan ve dilin hece, kelime, cümle gibi parçalardan oluşmuş birimleriyle ilgili olan ‘vurgu, ton, ezgi, süre, sınır, durak’ gibi birimler” parçalarüstü birimlerdir (Çetin, 2008, s.8). Bu birimler, konuşmaya dayalı dilin öğelerini karşılamaktadır (Altınok, 2019, s.20) Okuyucunun konuşmada olduğu gibi tonlama,

vurgulama ve uygun hız gibi prozodik özellikleri okumada da sergilemesi gerekmektedir (Keskin vd., 2013, s.169). Okuyucunun bu özelliklere dikkat ederek sesli okuma yapması onun “prozodik veya ifadeli” okuduğunu göstermektedir (Sinambela, 2017, s.83).

Dowhower’a (1991, s.166) göre prozodiyi araştıran bilim adamları, anlamlı okumayla ilgili en az altı nitelik belirlemişlerdir: (a) duraklama, (b) duraklamalar arasındaki cümlelerin uzunluğu, (c) uygun ve uygun olmayan cümlelerin sayısı, (d) sözcük sonu uzatma etkisi, (e) son noktalama işaretlerindeki tonlama ve (f) vurgu. Bu tür işaretleyicilerin uygun kullanımı, okuyucunun okuma sırasında doğruluğunu ve hızını korurken, sözdizimsel bilgiyi metne uygulama becerisine de işaret etmektedir (Miller ve Schwanenflugel, 2006, s.3).

Prozodinin ölçülmesi için çeşitli ölçekler geliştirilmiştir. Allington’un (1983) ölçeğinde noktalama işaretleri, vurgu, imla gibi özellikler ölçülmektedir. Hudson, Lane ve Pullen (2005) okuma prozodisinin yalnızca bağlantılı bir metnin sözlü okunmasının gözlemlenmesiyle ölçülebileceğini söylemektedir. Geliştirdikleri 8 maddelik kontrol listesinde: vurgu, ton, noktalama, metindeki karakterin duygu durumunun sese yansıtılması, duraklama gibi özellikler ölçülmektedir. Rasinski’nin (2010) ölçeği ise 4 boyutludur: ifade ve ses (metnin yorumuna uyacak şekilde ifade ve ses seviyesi- doğal konuşma dili); sözcük grubu; akıcılık ve hız.

Kelime tanıma ve uygun hız metinde prozodiyi yakalamak için gerekli basamaklardır. Okuyucunun metindeki kelimeleri tanıması ve hızlı okuması onun doğru bir okuma yaptığını göstermez. Okumalarında herhangi bir ifade bulunmazsa her kelimeye eşit vurgu yaparsa ve noktalama işaretlerinin çoğunu (noktaları ve duraklamaları gösteren diğer işaretleri) göz ardı ederse anlamlı bir okuma yapmamış olur (Rasinski, 2004a). Kelime tanıma ve otomatiklik akıcı okuma için gerekli basamaklar olsa da anlamlı bir okuma yapabilmek için bunların yanında prozodiye de dikkat etmek gerekir.

Öğrencilerin okumada akıcılığı yakalayabilmesi için öğretmenler onlara yardımcı olmalıdır. Öğretmenler öğrencilerinin kelimeyi doğru tanıyıp tanıyamamasını, okuma hızını ve prozodilerini tespit etmelidir. Sınıfta öğretmenler öğrencilerinin sesli okuma özelliklerini

tespit etmek için onlara sesli okuma çalışmaları yaptırmalıdır. Öğrencilerin sesli okuma akıcılığını gözlemleyen öğretmenler, akıcı okumanın her kritik yönünü dikkate almalıdır: kelime okuma doğruluğu, hızı ve prozodi (Hudson vd., 2005, s.705). Yapacakları çalışmalarda metni önce kendisi okumalı sonra öğrencilere okutmalıdır. Prozodiyi değerlendirmek için en pratik yaklaşım, bu konuda gerekli donanıma sahip öğretmenlerin öğrencilerinin sözlü okumalarını dinleme/izlemeleri (Yıldız, Yıldırım, Ateş ve Çetinkaya, 2009, s.355) ve öğrencilerin okumalarını bir değerlendirme listesi üzerinde derecelendirmedir (Zutell ve Rasinski'den aktaran, Rasinski, 2004b, s.6). Öğrencilerinin durumlarına uygun olarak haftalık sesli okuma çalışmaları düzenleyerek ve öğrencilere uygulama yaparak gelişimlerini takip edebilir.

Sonuç olarak akıcı okuma bileşenleri olan kod çözme, kelime tanımada otomatiklik ve prozodi etkili bir okuma süreci için önemlidir. Bu üç bileşenin aynı zamanda metni anlamlı okumaya ve metnin anlaşılmasına aracılık ettiği unutulmamalıdır.

2.4. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde bu araştırmaya konu yönüyle benzer olan yurt içi ve yurt dışında yapılmış çalışmalar ele alınmıştır.

2.4.1. Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar

Çetin (2008) yüksek lisans tezinde Türkçe Eğitimi Bölümünden mezun olan öğretmen adayları ile aynı bölümde öğrenim gören birinci sınıf öğrencilerinin sesli okuma becerilerini parçalarüstü birimler açısından laboratuvar ortamında incelemiş ve karşılaştırmıştır. Araştırmada tarama modeli kullanılmış ve araştırma 60 katılımcı ile yürütülmüştür. Veri toplama aracı olarak parçalarüstü birimleri çözümleyici Praat 3.8.47 programı kullanılmıştır. Bulgulara göre Türkçe Eğitimi Bölümü mezunu öğrenciler ile birinci sınıf öğrencilerinin sesli okumada, kelime-anlam ve öbek-anlam ilişkisini parçalarüstü birimlerden tonlarla

doğru olarak yansıtma düzeylerinin istenilen düzeyde olmasa da yüksek olduğu tespit edilmiştir. Parçalarüstü birimlerden olan tonları doğru olarak yansıtma düzeylerinin ise Türkçe öğretmenliği mezunlarının birinci sınıf öğrencilerinden daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Armut (2017), “Ortaokul Öğrencilerinin Akıcı Okuma Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi (Yozgat İli Örneği)” başlıklı yüksek lisans tezinde ortaokul öğrencilerinin akıcı okuma becerilerini; sosyoekonomik durum, cinsiyet özellikleri, sınıf düzeyleri, akademik başarı düzeyleri, okullarının başarı sırası, kitap okuma sıklıkları, sosyal medya kullanım durumları, okur öz yeterliği ve okumaya yönelik tutumlar gibi çeşitli değişkenler açısından incelemiştir. Araştırmada betimsel ve ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmaya 5, 6, 7 ve 8. sınıfa giden 340 ortaokul öğrencisi katılmıştır. Öğrencilere farklı türdeki üçer metin birer dakika boyunca sesli olarak okutulmuş ve öğrencilerin sesleri kaydedilmiştir. Kayıtlar dinlenerek her bir metin için öğrencilerin bir dakikada okudukları toplam kelime sayıları ve yaptıkları hata sayıları belirlenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre sosyoekonomik düzeyi ve akademik başarısı yüksek olan, TEOG (Temel Öğretimden Ortaöğretime Geçiş) sınavında başarılı olan, yıl içerisinde daha fazla kitap okuyan, sosyal medya hesabına sahip olan, okur öz yeterliği ve okumaya yönelik tutumu yüksek olan öğrencilerin diğer öğrencilere göre daha akıcı okuduğu tespit edilmiştir. Ayrıca kız öğrencilerin akıcı okuma seviyelerinin erkeklerinkinden daha iyi durumda olduğu ve sınıf seviyesi yükseldikçe öğrencilerin akıcı okuma becerilerinin de artış gösterdiği tespit edilmiştir.

Baştuğ (2012) doktora tezinde 2, 3, 4 ve 5. sınıf öğrencilerinin akıcı okuma becerileri ile okuduğunu anlama ve yazma becerileri arasındaki ilişkiyi dört farklı değişken açısından incelemiştir. Araştırmaya 72 öğrenci katılmıştır. Araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Veri toplama aracı olarak, “Prozodik Okuma Ölçeği”, “Okuduğunu Anlama Testleri” ve “6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Ölçeği” kullanılmıştır. Öğrencilerin, akıcı okuma becerileri ile anlama ve yazma becerilerine ait başarıları genel olarak düşük bulunmuştur. Doğru okuma, akıcı okuma, prozodi becerisi ve okuduğunu anlamaya cinsiyetin bir etkisinin

olmadığı fakat sosyoekonomik düzeye göre bu unsurların farklılaştığı belirlenmiştir. Araştırmada akıcı okuma becerileri, yazma ve anlama becerileri arasında da anlamlı ilişki olduğu saptanmıştır.

Ulusoy, Ertem ve Dedeoğlu (2011) yaptıkları araştırmada, öğretmen adaylarının 1-5. sınıf öğrencileri için hazırlayıp kaydettikleri sesli okuma kayıtlarını prozodik yeterlikler açısından değerlendirmişlerdir. Araştırmaya sınıf öğretmeni adayları ve “Türkçe Öğretim Yöntemleri” dersine kayıtlı 130 öğrenci katılmıştır. Araştırmada kullanılan metinleri öğretmen adayları kendileri belirlemiştir. Araştırmanın veri kaynağını 185 ses kaydı oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak 12 maddelik likert tipi bir derecelendirme ile sesli okuma prozodisi kullanılmış ve öğretmen adaylarına, arkadaşlarının ses kayıtlarını değerlendirmeleri için açık uçlu soru sorulmuştur. Bulgularda, öğretmen adaylarının okuma hızının öğrenciler açısından uygun olduğu, kadın öğretmen adaylarının erkek öğretmen adaylarına oranla prozodi ölçeğinden daha yüksek puan aldığı görülmüştür. Öğretmen adayları, arkadaşlarının ses kayıtlarını değerlendirirken kayıtlarda olumlu gördükleri özelliklerin metnin vurgu ve tonlamaya dikkat ederek okunması, sınıf seviyesine uygun bir konusunun olması, mesajı olan bir hikâye olması ve öğretmen adaylarının anlaşılır bir şekilde okuma yapmaları olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmen adayları olumsuz özellikler olarak da hızlı bir şekilde okuma, ses tonunu ayarlama sorunu yaşama, vurgulamayı iyi yapamama, coşku ve heyecanı sese yansıtamama gibi durumları belirtmişlerdir.

Ateş (2016) ortaokulun tüm sınıflarından seçilen öğrencilerin prozodik okuma becerileri ile okuma kaygıları arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmasında prozodik okuma ölçeği ve okuma kaygısı ölçeği kullanmıştır. Araştırma sonucunda kız öğrencilerin prozodik okuma becerileri erkek öğrencilerinkinden yüksek çıkmıştır. Sınıf seviyesi arttıkça da prozodik okuma becerisinin farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Okuma kaygısı açısından sınıf seviyeleri ve cinsiyet arasında bir ilişki bulunmamıştır. Ortaokul öğrencilerinin prozodik okuma becerileri ile okuma kaygıları arasındaki ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Keskin vd., (2013) araştırmalarında sesli okuma ve konuşma prozodisi arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırma

grubu toplam 50 kişiden oluşan dördüncü sınıf öğrencileridir. Veri toplama aracı olarak “Prozodik Okuma Ölçeği” ve “Prozodik Konuşma Ölçeği” kullanılmıştır. Toplanan veriler analiz işlemine tabi tutulmuştur. Bulgularda elde edilen verilere göre katılımcıların konuşma prozodisi açısından daha iyi olanların sesli okuma prozodisinde de iyi olduğu gözlemlenmiştir. İki beceri arasında orta düzeyde pozitif bir ilişki tespit edilmiştir. Araştırmada, cinsiyet açısından ise konuşma ve sesli okuma prozodilerinin anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir.

Uğur ve Tavşanlı (2022) “Öğretmen Rolüyle Etkileşimli Okuma Uygulamalarının Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Başarısına Etkisi” başlıklı araştırmalarını 50 öğrenci ile gerçekleştirmişlerdir. Araştırmanın deseni deney ve kontrol gruplu yarı deneysel desendir. Veri toplama aracı olarak “Okuduğunu Anlama Başarı Testi” kullanılmıştır. Verilerin analizinde de ilişkili örneklem t-testi kullanılmıştır. Bulgulara göre deney ve kontrol grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama başarı testinden elde ettikleri ön-test puanlarında anlamlı bir fark bulunmazken son-test puanlarında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Araştırmada etkileşimli okumanın öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmede olumlu etkisi olduğu saptanmıştır.

Yıldız, Yıldırım, Ateş ve etinkaya (2009) yaptıkları araştırmada 4. sınıf öğrencilerinin sesli okuma akıcılıklarını prozodik özellikler açısından incelemişlerdir. Araştırma grubu 70 dördüncü sınıf öğrencisinden oluşmaktadır. Öğrencilere kendi sınıf düzeyinde metin okutulmuştur. Öğrencilerin prozodik okuma becerilerini değerlendirmek için “ok Boyutlu Akıcılık Ölçeği” kullanılmıştır. WCPM (bir dakikada doğru okunan kelime sayısı) ile katılımcıların okuma hızları ölçülmüştür. Araştırmaya katılanların ortalama prozodik okuma becerileri puanı, 16 puan üzerinden 8,97 olarak bulunmuştur. 28 öğrencinin (%40) ok Boyutlu Akıcılık Ölçeği'nde 8'in altında puan alması nedeniyle prozodik okumalarının sorunlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın sonuçları, öğrencilerin prozodik okumada hızlı okumada olduğu kadar başarılı olamadıklarını göstermektedir. Ayrıca, WCPM ile prozodik okuma becerileri arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Yıldırım, Rasinski, Ateş, Fitzgerald, Zimmerman ve Yıldız, (2014) beşinci sınıfa giden Türk öğrencilerin akıcılık ve kelime bilgileri arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Araştırmaya herhangi bir öğrenme güçlüğü bulunmayan 119 öğrenci katılmıştır. Çalışmaya katılan her öğrenci 165 kelimedenden oluşan aynı metni okumuştur. Öğrencilerin bir kısmı metni akıcı bir şekilde okurken, bir kısmının da metni okumakta zorluk yaşadığı tespit edilmiştir. Öğrencilerin kelime tanıma doğruluğunu ve otomatikliğini ölçmek için metnin 60 saniyede okunan bölümü dikkate alınmış ve metin üzerinde işaretlenmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak Yıldız (2010) tarafından geliştirilen okuduğunu anlama testi kullanılmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin kelime tanıma doğruluğunun yüzdesini belirlemek için de doğru okunan kelime sayısı, okunan toplam kelime sayısına bölünerek bulunmuştur. Bu çalışmanın sonucunda, her üç akıcılık değişkeninin (doğruluk, otomatiklik, prozodi) de beşinci sınıf Türk öğrencilerinin sözcük dağarcığı gelişimiyle anlamlı düzeyde ilişkili olduğu; akıcı okuma bileşenlerinin okuyucuların kelime dağarcığı gelişimine katkı sağladığı tespit edilmiştir.

Sesli okuma, akıcı okuma ve prozodi üzerine yapılan araştırmalarda araştırma grubu daha çok ilkökul öğrencilerinden oluşmaktadır. İlkokul öğrencilerinden de dördüncü sınıf öğrencileri çoğunluktadır. Araştırmalarda, akıcı okuma ve anlama arasındaki ilişki, sesli okumanın kelime dağarcığına katkısı, sesli okumanın yazma ve konuşma becerisi arasında bulunan ilişkisi incelenmiştir. Sesli okumanın öğrencilerin kelime dağarcığını geliştirdiği, diğer temel dil becerileriyle birbirlerini etkiledikleri ve anlamayla güçlü bir ilişkisi bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır. Aynı zamanda yapılan araştırmalarda sürece yayılan okuma etkinlikleriyle öğrencilerde akıcı okuma, sesli okuma prozodisi ve anlamasının geliştiği görülmüştür.

2.4.2. Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar

Rahmawati, Rosmalina ve Anggraini (2020) İngiliz Dili Eğitimi Bölümünde öğrenim gören 77 üniversite öğrencisinin, İngilizce okuduğunu anlama becerilerini, okuma prozodisini,

okuduğunu anlama düzeylerini ve ürettiği prozodik özelliklerini tespit etmeyi amaçlamıştır. Öğrencilerin prozodik okuma becerilerini ölçmek için öğrencilerden verilen metni sesli olarak okumaları istenmiş ve öğrencilerin okumaları kayıt altına alınmıştır. Daha sonra öğrencilerin prozodik okuma düzeyini ölçmek amacıyla Rasinski tarafından geliştirilen Çok Boyutlu Akıcılık Ölçeği kullanılmıştır. Öğrencilerin okuduğunu anlama başarısını ölçmek için de araştırmacılar 30 soruluk okuduğunu anlama testini uygulamıştır. Araştırma sonucunda, prozodik okuma ile okuduğunu anlama başarısı arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişkinin bulunduğu; öğrencilerin çoğunluğunun orta düzeyde prozodik okumaya sahip olduğunu belirlemişlerdir. Öğrencilerin prozodik okumalarında sergiledikleri prozodik özelliklerin; duraklama, hız, ifade, ses düzeyi ve akıcılık olduğunu tespit etmişlerdir.

Fuchs vd. (2001) araştırmalarında, okuma yetkinliğinin bir göstergesi olarak sesli okuma akıcılığını teorik, deneysel ve tarihsel olarak ele almıştır. Sesli okuma akıcılığının genel okuma yeterliliğini yansıtabileceğini varsayan teorik delilleri incelemişlerdir. İncelenen olguları doğrulayan çeşitli araştırmaları özetlemişlerdir. Daha sonra, geçen yüzyılda sesli okuma akıcılığının ölçüm yaklaşımlarına ne ölçüde dâhil edildiğine dair tarihsel bir analiz yapmışlardır. İncelenen araştırmalarda sesli okuma akıcılığının ilkokulda ortaokula oranla daha hızlı ilerlediği; sesli okuma akıcılığı ile anlama arasındaki ilişkinin de ilkokul ve ortaokul sınıflarında diğer bireylere göre daha güçlü olması gerektiği vurgulanmıştır. İncelenen araştırmalarda sesli okuma akıcılığı ve okuduğunu anlamamanın doğrudan ölçümlerinde kullanılan yöntemlerden olan soru-cevap, metin hatırlatma ve parça tamamlamanın (cloze) sesli okuma akıcılığının genel okuma yeterliliğindeki bireysel farklılıkları yansıttığı fikrini desteklediği görülmüştür. Bunun yanı sıra, sesli okuma akıcılığı ölçümünün, okuduğunu anlama testlerinde yüksek korelasyon değeri alması bu ölçümün genel okuma yeterliliği ile güçlü bir ilişkisi olduğunu ortaya koymaktadır.

Álvarez Cañizo, Cueva, Cuetos ve Suárez Coalla, (2020) “Reading Fluency And Reading Comprehension in Spanish Secondary Students” başlıklı araştırmada ortaokul öğrencilerinin akıcı okuma becerisinde gelişimini ve bunun okuduğunu anlama ile ilişkisini incelemeyi amaçlamışlardır. Bunun için hikâye edici ve bilgilendirici metinler kullanmışlardır.

Katılımcıların ana dilleri İspanyolcadır. Ortaöğretimin her kademesinden öğrenciler araştırmaya katılmıştır. Araştırmanın sonucunda, hikâye edici metin ve bilgilendirici metinler arasında okuma akıcılığı açısından farklılıklar bulunmuştur. Öğrencilerin bilgilendirici metni daha belirgin bir prozodiyle okuduğu tespit edilirken, hikâye edici metni bilgilendirici metne göre daha fazla hatayla okumuşlardır. Aynı zamanda araştırma sonucunda akıcı okuma ve anlama arasında bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Nevo, Nusbaum, Brande ve Grambrell (2020) ilkokul ikinci sınıf öğrencilerinin sesli okuma akıcılığı, okuma motivasyonu ve okuduğunu anlama arasındaki ilişkiyi incelemiştir. İkinci sınıf öğrencilerini bir eğitim yılı boyunca izleyen araştırmacılar, yılın başında okuduğunu anlamanın okuma motivasyonu ile değil, okuma hızıyla ilişkili olduğunu tespit etmiştir. Yıl sonunda ise akıcı okuma ve motivasyonun okuduğunu anlama ile ilişkisinin geliştiği ve okul yılı boyunca öğrencilerde benlik kavramındaki olumlu değişimin okuma başarısını iyileştirdiği tespit edilmiştir. Bu çalışma sonucunda okuma ediniminin ilk aşamalarına motivasyon faktörlerinin dâhil edilmesinin gerekliliği vurgulanmıştır.

Supraba, Wahyono ve Syukur (2020) yaptıkları çalışmada, öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirmek için kullanılan yüksek sesle okuma uygulamasının etkilerini incelemiştir. Bu araştırmanın çalışma grubu, Cakraaminoto Palopo Üniversitesi Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Fakültesi, İngiliz Dili Eğitimi Çalışma Programı Bölümü birinci dönem öğrencilerinden 10 kişi oluşturmaktadır. Bu çalışmada, öğrencilerin konuşma becerilerinin geliştirilmesinde sesli okuma uygulamasına yönelik öğrencilerin algılarını belirlemek için anket kullanılmıştır. Öğrencilere sesli okuma uygulaması sonrasında konuşma becerisini ölçmek amacıyla da konuşma testi uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, sesli okuma ile öğrencilerin konuşma becerisi arasında anlamlı bir ilişki olduğu ve sesli okumanın konuşma dersinde etkili bir yol olabileceği sonucuna varılmıştır.

Chung (2022) yapmış olduğu çalışma ile Mandarin gibi ton dillerinde sesli okuma prozodisi ile kelime düzeyindeki okuma becerileri arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Çalışma grubu Tayvan'da yaşayan 109 üçüncü sınıf öğrencisidir. Öğrencilerin kelime bilgisi ve söz dizimi bilgisi, kelime okuma, okuma akıcılığı (hız ve doğruluk), okuduğunu anlama

ve sesli okuma prozodileri incelenmiştir. Öğrencilerin 3. sınıf seviyesindeki hikâye edici metni okurken sesleri kaydedilmiştir. Kaydedilen sesler, okuma hızı ve okuma doğruluğu açısından analiz edilmiştir. Araştırmada, Çok Boyutlu Akıcılık Ölçeği, Kapsamlı Sözlü Okuma Akıcılık Ölçeği ve Kademeli Çince Karakter Tanıma Testi kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, öğrencilerin sesli okuma prozodisinin kelime okuma seviyelerine göre farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Yani, öğrencilerin kelime okuma becerisi arttıkça, sesli okuma prozodileri değişmiştir. Sesli okuma prozodisinin okuma hızı ile güçlü bir ilişkisi olduğu ancak okuma doğruluğu ile daha zayıf bir ilişkisi olduğu belirlenmiştir.

Domingue, Dell, Lang, Silverman, Yeatman ve Hough (2022), yaptıkları çalışmada 2020-2021 Eğitim Yılında COVID'in 1-4. sınıfların sesli okuma akıcılığına etkisini araştırmıştır. Pandeminin çocukların okuma yeteneği üzerindeki etkilerini incelemek için, sesli okuma akıcılığı ölçeği kullanılmıştır. Pandemi öncesi yıllara göre öğrencilerin, akıcı okuma becerisinde daha yavaş gelişim gösterdikleri tespit edilmiştir.

Gibson (2008) "Reading Aloud: A Useful Learning Tool?" başlıklı araştırmasında dil öğreniminde yüksek sesle okumanın rolünden bahsetmiştir. Araştırmada, sesli okumanın öğrencilerin doğru grafik-fonemik bağlantıların yapılıp yapılmadığını kontrol etmesinde etkili bir yöntem olabileceği belirtilmektedir. Öğretmenler, öğrencilerin sesli okumalarını dinleyerek bu bağlantıları doğru yapıp yapmadıklarını kontrol edebilirler. Aynı zamanda sesli okumanın, daha uzun metinler, cümle veya paragraflar üzerinde tonlama pratiği yapma imkânı sunacağı ve bu yöntemler ile bazı kaygılı öğrencilerin daha fazla konuşmalarına yardımcı olabileceği belirtilmektedir.

Alme (2020), hazırladığı tezde, ortaokul 5 ve 6. sınıf öğrencilerinin öğretmen eşliğinde yaptıkları sesli okuma çalışmaları ve kendi başlarına yaptıkları okumanın onların anlama düzeyini ne ölçüde etkilediğini araştırmıştır. Öğrencilerin, yüksek sesle okunurken dinledikleri metni anlama düzeylerini, Renaissance Place (öğretmenlerin öğrencilere yönelik ödevler verdiği ve ilerlemesini takip ettiği teknoloji tabanlı program) aracılığıyla verilen ödevlere, sınavlara ve hızlandırılmış okuyucu sınavlarına verdikleri yazılı ve sözlü yanıtlar aracılığıyla değerlendirmiştir. Anlamayı izlemek için araştırmacı, öğrencilere üç tür anlama

sorusu sormuştur: düz, çıkarımsal ve değerlendirici. Öğrenciler hem sesli okumada hem de bağımsız okumada her zaman romanın içine dönüp soruyu yanıtlayan metni bulmuşlardır. Bağımsız okuyan öğrenciler iki gruba bölünmüştür. Grubun yaklaşık yarısı büyük ayrıntılarla sorulara yanıt verirken diğer yarısı ise neredeyse hiç yanıt verememiştir. Bağımsız grup, romanlarını okuduğunda sesli okuma grubuna kıyasla anlama sorularında daha fazla zorluk yaşamıştır. Sınav sonuçlarına bakıldığında, öğretmenle sesli okuyan ve metni okurken tartışan öğrencilerin akranlarına göre ortalama on puan daha yüksek puan aldıkları tespit edilmiştir.

Whalley ve Hansen (2006) yaptıkları araştırma ile çocukların prozodik becerileri ile okuma yetenekleri arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırmaya katılan 84 çocuktan 81'inin verileri analizlere dâhil edilmiştir. Okuma yeteneğini ölçmek için "Woodcock Reading Ustalık Testleri"ni kullanmışlardır. Çocukların okuma yeteneğinde prozodik duyarlılığın rolünü araştıran bu araştırma sonucunda, başarılı okuma için prozodik becerilerin önemli olduğuna dair kanıt sağlanmıştır. Ayrıca mevcut sonuçlar, prozodik duyarlılığın, fonolojik farkındalığın geliştirilmesindeki rolünün ötesinde, kelime tanımlama becerilerine de katkıda bulunabileceğini göstermiştir.

Yurt dışında sesli okuma akıcılığı veya prozodi üzerine yapılan araştırmalarda çalışma grubunun çeşitli olduğu belirlenmiştir. Araştırmalarda, akıcı okuma ve anlama arasındaki ilişki, sesli okuma ve konuşma becerisi arasındaki ilişkisi, öğrencilerin sesli okuma prozodileri ve sesli okumanın motivasyon ile ilişkisi incelenmiştir. Yapılan araştırmalar sonucunda, sesli okumanın diğer dil becerileriyle ilişkisi olduğu, sesli okumanın dil ğretiminde önemi, motivasyon faktörünün sesli okumayı etkilediği ve akıcı okumanın anlamayı etkilediği tespit edilmiştir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, araştırma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve verilerin analizine ilişkin bilgiler verilmiştir.

3.1. Araştırma Modeli

Türkçe öğretmeni adaylarının sesli okuma beceri durumlarını tespit etmek amacıyla yapılan bu araştırma, nicel yönü öne çıkan bir araştırmadır. Nicel araştırmalarda elde edilen veriler sayısal olarak ifade edilir. Nicel araştırmalarda, araştırmanın sonucu sayısal olarak elde edilen verilerden oluştuğu için araştırmanın sonucunu araştırmacı etkileyemez ve araştırmacının yorumu olmadan veriler ortaya konulur (Hocaoğlu ve Baysal, 2019, s.70; İlhan, Güler ve Teker, 2020, s.79). Nicel yöntemde hem veri toplama süreci hem de analiz sürecinde sayısal olarak elde edilen veriler tarafsız şekilde analiz edilir, veriler ile bir dizi istatistiksel işlem yapılabilir ve analizlerin sonuçları değerlendirilip yorumlanır (Hocaoğlu ve Baysal, 2019, s.72; Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2012, s.457).

Türkçe öğretmeni adaylarının sesli okuma beceri düzeylerini belirlemek için araştırmada araştırma modellerinden tarama modeli kullanılmıştır. Tarama araştırmalarının hedefi genelde var olan durumu betimlemektir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2020, s.184). “Tarama modelinde ölçeklerden toplanan veriler genelde belirli

amaçlar için ya da değişkenler arasındaki ilişkileri incelemek için toplanır” (Hocaoğlu ve Baysal, 2019, s.78). Tarama modelinden de ilişkisel tarama kullanılmıştır. İlişkisel taramada değişkenler arasındaki ilişkiyi belirlemek ve anlamak amaçlanır (Karakaya, 2014, s.68). Aynı anda birçok veri toplanabildiği için tarama yöntemi zaman mekân ve para yönünden ekonomiktir.

3.2. Araştırma Grubu

Araştırmanın araştırma grubunu, 2023-2024 eğitim öğretim yılı, Gazi Üniversitesi Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalında öğrenim gören dördüncü sınıf öğrencilerinden 30 kişi oluşturmaktadır. Katılımcılar; akademik başarı, aylık ortalama kitap okuma sayısı ve cinsiyet ölçütlerine göre belirlenmiştir.

Toplam 51 öğretmen adayına uygulama yapılmıştır. Yukarıda bahsedilen ölçütler göz önüne alınarak 30 kişi belirlenmiş ve bu 30 kişinin sesli okuma kayıtları incelenmiştir.

Tablo 1

Katılımcı Bilgileri

Cinsiyet		
	Sıklık	%
Kız	15	50,0
Erkek	15	50,0
Toplam	30	100,0
AGNO		
	Sıklık	%
2,00-2,49	3	10,0
2,50-3,50	25	83,3
3,51-4,00	2	6,7
Toplam	30	100,0
Aylık Kitap Okuma		
	Sıklık	%
1-2	12	40,0
3-4	12	40,0
5 ve fazlası	6	20,0
Toplam	30	100,0

Tablo 1’deki veriler incelendiğinde araştırmaya 15 kız ve 15 erkek olmak üzere 30 Türkçe öğretmeni adayının katıldığı görülmektedir. AGNO’su 2,00-2,49 arasında olan 3 kişi

(%10,0); 2,50-3,50 arasında olan 25 kişi (%83,3) ve 3,51-4,00 arasında olan 2 kişi (%6,7) bulunmaktadır. Aylık kitap okuma sayısı 1-2 kitap olan 12 kişi (%40,0), 3-4 olan 12 kişi (%40,0), 5 ve fazlası olan 6 kişi (%20,0) vardır.

3.3. Veri Toplama Araçları

Türkçe öğretmeni adaylarının sesli okuma beceri durumlarının tespiti için kullanılan veri toplama araçları aşağıda ele alınmıştır.

3.2.1. Metin Seçimi

Türkçe öğretmeni adaylarının sesli okuma beceri durumlarının ölçölmek istendiğı bu araştırmada, Millî Eğıtim Bakanlığı ve Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı onaylı kitaplardan seçilen, uzman görüşüyle belirlenen beş ve sekizinci sınıf seviyesinde iki bilgilendirici ve iki öyküleyici metin kullanılmıştır. Uzman görüşüne sunmak için beşinci ve sekizinci sınıf altışar metin belirlenmiştir. Metinlerin “Uzman Görüş Formu” (Ek-1) ile değerlendirilmesi için akademisyen ve Türkçe eğıtimi alanında doktora yapan 10 alan uzmanının görüşüne başvurulmuştur. Uzmanlardan metinlere 1-10 arası puan vermesi istenmiş ve en yüksek puanları alan metinler uygulama için seçilmiştir.

Tablo 2

Seçilen Metinlerle İlgili Bilgiler

Metin Adı	Metin Türü	Kelime Sayısı	Kaynak Kitap
Geyik Ana	Öyküleyici	420	Ortaokul 5. Sınıf Türkçe Ders Kitabı (Anıttepe Yayıncılık)
Hoşça Kalın Güle Güle	Bilgilendirici	541	Ortaokul 5. Sınıf Türkçe Ders Kitabı (Anıttepe Yayıncılık)
Gündüzünü Kaybeden Kuş	Öyküleyici	626	Ortaokul 8. Sınıf Türkçe Ders Kitabı (MEB Yayıncılık)
Atatürk ve Müzik	Bilgilendirici	747	Ortaokul 8. Sınıf Türkçe Ders Kitabı (MEB Yayıncılık)

3.2.2. Prozodik Okuma Ölçeği

Okuma prozodisi ölçümü için yurt dışında ve yurt içinde birçok ölçek geliştirilmiştir. Türkiye’de, Keskin ve Baştuğ (2011); Ulusoy, Dedeoğlu ve Ertem (2011) tarafından ölçekler geliştirilen ölçekler vardır. Öğrencilerin prozodik okuma becerilerinin ölçülmesi için bu araştırmada, Keskin vd., (2013) tarafından geliştirilen “Prozodik Okuma Ölçeği” kullanılmıştır (EK-3). Ölçek 15 maddeden oluşmaktadır. Ölçek beşli likert yapıdadır. Madde puanlamaları 0, 1, 2, 3, 4 şeklindedir. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 0; en yüksek puan 60’tır. Ölçeğin Cronbach’s Alpha değeri 0.981; KMO =.97; Bartlett’s analizi ($p=.00$; $<.01$) olarak bulunmuştur. Toplam puanın %50 ve üzerini alan öğrenciler prozodik olarak yeterli görölmektedir (Zutell ve Rasinski’den aktaran, Keskin vd. 2013 s.171). Ölçekte her bir madde aşığıdaki gibi puanlanmıştır:

- Her zaman Gözlendi (4)
- Çoğu Zaman Gözlendi (3)
- Zaman Zaman Gözlendi (2)
- Nadiren Gözlendi (1)

- Hiçbir Zaman Gözlenmedi (0)

Ölçekte bulunan olumsuz maddeler tersinden puanlanacaktır. Ters çevrilecek maddelerde * işareti bulunmaktadır. Prozodi ortalama puanı 2'nin altında olanlar, %50 başarının altında görülmüş ve yetersiz olarak kabul edilmiştir.

3.2.3. Sesli Okuma Hataları Tablosu

Sesli okuma esnasında yapılan hata çeşitlerine yönelik olarak literatürde (Avşar Tuncay, 2021; Gülerer ve Batur, 2004; Sidekli, 2010; Bilge ve Sağır, 2017; Yılmaz, 2009) çeşitli sesli okuma hataları yer almaktadır. Bu hatalar; ekleme, atlama, ters çevirme, telaffuz hatası, heceleme, geri dönme, tekrar, duraklama, yanlış okuma, ulayarak okuma başlıkları altında ele alınabilir. Bu araştırmada ise sesli okuma hata çeşitleri belirlenirken katılımcıların yaş seviyesi ile okuma yetkinliği göz önünde bulundurulmuş ve katılımcıların ses kayıtları dinlenerek yaptıkları okuma hataları tespit edilmiştir. Bu süreçte her bir katılımcı için ayrı metin çıktıları alınmış ve ses kayıtları dinlenirken yanlış okunan kelimeler çıktı üzerinde işaretlenmiştir. Hatalar belirlenirken bir kelimeye kaç harf-hece eklenip kelimedeki harf-hece çıkarıldığına veya değiştirildiğine dikkat edilmiştir. Bu araştırmada da harf-hece atma, harf değiştirme (t>d), kelimeyi değiştirme ve telaffuz hataları ayrı maddeler hâlinde ele alınmıştır. Bu hatalar eğer kelimenin anlamını değiştirmişse kelimeyi değiştirme hatası olarak ele alınmıştır. Kelimenin anlamı değişmeyip telaffuzu yanlış olmuşsa hem harf değiştirme hem de telaffuz hatası olarak ele alınmıştır. Yani bir kelime üzerinde birden fazla hata sayılan durumlar ortaya çıkmıştır. Geriye dönüşler, dönüş yapılan kelimenin üstüne bir kelime dâhi okunsa geriye dönüş hatası sayılmıştır. Tekrar hatası ise okunan bir kelimenin peşindeki kelime okunmadan aynısının tekrar edilmesi durumunda ele alınmıştır.

Tespit edilen hatalar literatürden hareketle 13 maddede ele alınmıştır. Bu hatalar aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 3

Sesli Okuma Hata Türleri

Okuduğu kelimeyi doğru telaffuz edememe	Harf değiştirme
Kelimeleri atlayarak okuma	Kelimeleri tekrar tekrar okuma
Heceleri atlayarak okuma	Geriye dönüşler yapma
Kelimelerdeki harfleri eksik okuma	Kelimeyi değiştirme
Kelime ekleme	Anlamsız sesler çıkarma/telaffuz etme
Hece ekleme	Kelimelerin yerini değiştirme
Harf ekleme	

3.4. Verilerin Toplanması

Türkçe öğretmeni adaylarının sesli okuma becerisindeki durumlarını tespit etmek amacıyla bu araştırmada, katılımcıların; akademik başarı, aylık ortalama kitap okuma sayısı ve cinsiyet ölçütleri göz önüne alınmıştır. Uygulama 51 (19 erkek, 32 kız) öğretmen adayına yapılmıştır. Sesli okuma çalışmasından sonra öğretmen adaylarıyla kısa görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Bu görüşmelerde öğretmen adaylarının akademik not ortalamaları ve aylık kitap okuma sayısı bilgileri elde edilmiştir. Bütün katılımcılardan veriler toplandıktan sonra 51 öğretmen adayından 30 kişi belirlenmiştir. 30 kişi belirlenirken kız ve erkek öğretmen adaylarının sayısının eşit olmasına, aylık kitap okuma sayılarına ve akademik not ortalamalarına bakılmıştır. Bunun sonucunda düşük, orta ve yüksek akademik not ortalaması ve aylık kitap okuma sayısına bakılarak öğretmen adayları belirlenmiştir. 51 öğretmen adayından belirlenen ölçütler göz önüne alınarak 15 kız ve 15 erkek olmak üzere 30 öğretmen adayı seçilmiştir.

Veri toplama sürecinde öğretmen adaylarına hangi metinleri okuyacakları önceden bildirilmemiştir. Katılımcılardan sesli okuma öncesinde metni bir kez sessiz okumaları istenmiştir. Çünkü bu ilk okuma okuyucunun metne aşina olmasına yardımcı olmaktadır (Green ve Harker, 1984, s. 94). Öğretmen adayından, okuyacağı metni karşısında öğrencileri varmış gibi örnek okuması beklenmiştir. Metinler bir defa sesli okutulmuştur. Öğretmen adaylarının okuyacakları metinler, Millî Eğitim Bakanlığı ve Talim Terbiye Kurulu

Başkanlığı onaylı Türkçe ders kitaplarındaki metinlerdir. Araştırmada, ortaokulun ilk ve son sınıfı olan beşinci ve sekizinci sınıf Türkçe ders kitaplarından seçilen iki öyküleyici, iki bilgilendirici olmak üzere toplam dört metin kullanılmıştır. Katılımcılara okutulan dört metinden hareketle değerlendirmeler yapılmış, böylece dört metin için ayrı ayrı prozodi puanı elde edilmiştir.

Uygulama, boş sınıflarda yapılmıştır. Uygulama sırasında katılımcıların sesli okuma yapmaları için ortamın sessiz olmasına ve ortamda dikkat dağıtıcı unsurların olmamasına dikkat edilmiştir. Öğrencilerin bilgisi dâhilinde ses kaydı alınmıştır. Öğretmen adaylarının prozodi düzeylerini belirlemek için Keskin vd.nin (2013) geliştirdiği “Prozodik Okuma Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek için gerekli izinler alınmıştır. Ölçekte sesli okuma esnasında güzel söyleyişi sağlayan vurgu, tonlama, şiddet, duraklama ve anlam üniteleri oluşturarak okuma, okunan metnin duygusunu yansıtmaya, belli bir ritim içinde okuma ve ses özellikleri (pürüzlü, dalgalı, teklemeli, tek düze) gibi prozodik unsurlar bulunmaktadır.

Veriler toplandıktan sonra incelenmesi ve değerlendirilmesi sürecine geçilmiştir. Uygulama aşamasında sesli okumalar bilgisayar ortamında birden çok dinlenerek “Prozodik Okuma Ölçeği”ne göre puanlanmıştır. Ölçek, her öğrenci için verilecek kodlara göre düzenlenmiş ve veriler excel tablosuna girilmiştir. Puanlamada herhangi bir hata olmaması için ses kayıtları araştırmacı ve 3 alan uzmanı tarafından dinlenmiştir. İkinci puanlayıcı 30 öğrencinin de ses kayıtlarını dinlerken diğer iki uzmana 1’er kişinin ses kayıtları dinletilmiştir. Uzmanlardan, dinledikleri metinleri prozodi ölçeğine göre puanlaması istenmiştir. Araştırmacının ve diğer puanlayıcıların verdiği puanların ortalaması alınmıştır.

Prozodik Okuma Ölçeği dışında yer alan sesli okuma hataları için ayrı bir tablo oluşturulmuş ve hatalar 13 maddede ele alınmıştır. Katılımcılara okutulan dört metnin ardından her bir ses kaydı dinlenerek okuma hataları, araştırmacı ve bir alan uzmanı tarafından tespit edilmiştir. Bu süreçte hata türlerinin ve sayılarının sağlıklı bir şekilde tespit edilebilmesi için her metinden katılımcı sayısı kadar çıktı alınmış ve hata türleri yazılı metin üzerine işaretlenmiştir. Her bir metin en az üç kez dinlenmiştir. Öğretmen adaylarının metinleri okurken yaptıkları hatalar belirlenirken, hem yapılan hatanın türü hem de kaç kez yapıldığı

hususları göz önünde bulundurulmuştur. Yapılan hata türleri ile hataların kaç kez yapıldığı, ayrı başlıklar hâlinde ele alınmış, faklı tablolarda gösterilmiştir. Metinde yapılan hatalar belirlenirken bir kelimedede kaç hata yapıldıysa o hatalar tablolara işlenmiştir. Örneğin “hatta” kelimesini “hadda” diye telaffuz eden öğrencinin 2 tane “harf değiştirme” ve 1 tane “okuduğu kelimeyi doğru telaffuz edememe” hatası yaptığı kabul edilmiştir. Yapılan hataların türleri ve sayısı oluşturulan tabloya girilmiş ve hatalar metin türüne, cinsiyete, AGNO’ya ve aylık kitap okuma sayısına göre değerlendirilmiştir. Veriler değerlendirilirken SPSS 26,0 paket programı kullanılmıştır. Verilerin normallik testi için yapılan analiz sonucunda çarpıklık ve basıklık değerine bakılarak t testi kullanılmıştır. Katılımcıların cinsiyet, AGNO ve aylık kitap okuma sayısı ile okuma hataları arasındaki ilişkiyi incelemek için de Pearson Korelasyon testi kullanılmıştır.

3.5. Verilerin Analizi

Araştırmada prozodik ölçme aracından toplanan veriler analiz işlemine tabi tutulmuştur. SPSS 26.0 paket programına araştırmacı tarafından işlenmiş ve analiz edilmiştir. Verilerin normallik testi için yapılan analiz sonucunda öyküleyici metinde çarpıklık değeri 1,425 ve basıklık değeri 1,600; bilgilendirici metinde çarpıklık değeri 1,897 ve basıklık değeri 4,993 olarak bulunmuş ve normallik varsayımı kabul edilmiştir. Cinsiyet, aylık kitap okuma sayısı ve AGNO karşılaştırmaları için t testi ve ikiden fazla grupların karşılaştırılması için ANOVA testleri uygulanmıştır. İkiden fazla grubun karşılaştırılması sonucunda anlamlı bir fark bulunduğu, bu farkın hangi grubun kaynaklandığını belirlemek için Post-Hoc testlerinden Tukey HSD kullanılmıştır. Ölçeğin güvenilirliği için Cronbach Alpha analizi yapılmıştır. Ölçek alt boyutları arasındaki ilişki için Pearson Korelasyon testi analizi kullanılmıştır. Tüm analizlerde anlamlılık (p) değeri 0,05 olarak alınmıştır. Uygulanan testler sonucunda $p < 0,05$ olduğunda farklılık istatistiksel anlamda önemli, $p > 0,05$ olduğunda ise çıkan farklar istatistiksel anlamda önemsiz olarak değerlendirilmiştir.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde Türkçe öğretmeni adaylarının sesli okuma beceri durumları ile cinsiyet, aylık kitap okuma sayısı ve AGNO arasındaki ilişkiyle ilgili analiz sonuçlarına yer verilmiştir. Ayrıca öğretmen adaylarının metinlerde yaptıkları sesli okuma hataları ve sesli okuma hatalarının da cinsiyet, aylık kitap okuma sayısı AGNO arasındaki ilişkiyle dair analiz sonuçları da sunulmuştur.

Tablo 4

Prozodik Okuma Ölçeğine Ait İstatistiksel Analiz

Ölçek	Minimum	Maksimum	Ortalama	SS	Çarpıklık	Basıklık	Cronbach Alfa
Prozodik Okuma Ölçeği	11,50	60,00	34,14	11,61211	,499	-,284	,978

Tablo 4’te araştırmada kullanılan ölçeğe ait ortalama, standart sapma, minimum-maksimum ve çarpıklık-basıklık değerleri verilmiştir. Çarpıklık değerinin 2’den ve basıklık değerlerinin 7’den küçük olması gerekir (Şencan, 2005, s.374). Bu durum normallik varsayımı kabul edilmektedir. Normallik varsayımı sağlandığı için araştırmada parametrik testler kullanılmıştır.

Ölçeğin Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı ise ,978 olarak hesaplanmıştır. Cronbach alfa katsayısı, $0.6 \leq \alpha < 0.7$ ise ölçeğin kabul edilebilir veya $0.61 < \alpha < 0,80$ ise de ölçeğin orta güvenirlikte olduğunu gösterir (Kılıç, 2016, s.48).

Prozodik okuma ölçeğinden katılımcıların aldığı minimum ortalama puan 11,50 ve maksimum puan ise 60'tır. Ölçekten alınan ortalama puan 34,14'tür. Minimum değer, ölçekteki en zayıf performansı, maksimum değer en yüksek performansı yansıtır.

4.1. Araştırmanın Birinci Alt Problemi ile İlgili Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi, *“Türkçe öğretmeni adaylarının 5 ve 8. sınıf öyküleyici ve bilgilendirici metinleri prozodik okuma yeterlilik düzeyleri nedir?”* şeklinde ifade edilmiştir. Bu problemin tespitinde Prozodik Okuma Ölçeği'nden alınan puanların ortalamasına bakılmıştır. Tablo 5'te 5. sınıf metinlerinde yeterli ve yetersiz düzeyde puan alan öğretmen adaylarının toplam sayısı verilmiştir. Tablo 6'da ise 8. sınıf metinlerindeki yeterli ve yetersiz puan alan öğretmen adayı sayısı yer almaktadır. Tabloların altında yeterli ve yetersiz düzeyde prozodiye sahip öğretmen adaylarından öne çıkanlar ile ilgili bilgiler de yer verilmiştir.

Tablo 5

Türkçe Öğretmeni Adaylarının 5. Sınıf Öyküleyici ve Bilgilendirici Metni Prozodik Okuma Yeterlilik Düzeyleri

		Yeterli		Yetersiz	
	Cinsiyet	N	%	N	%
Öyküleyici Metin	Kız	7	46,7	8	53,3
	Erkek	8	53,3	7	46,7
Toplam		15		15	
		N	N	%	N
Bilgilendirici Metin	Kız	9	60,0	6	40,0
	Erkek	7	46,7	8	53,3
Toplam		16		14	

Tablo 5’te Türkçe öğretmeni adaylarının 5. sınıf öyküleyici metni prozodik okuma düzeylerine ait sonuçlar verilmiştir. Bu sonuçlara göre kız öğretmen adaylarından 8’i (%53,3), erkek öğretmen adaylarından ise 7’sinin (%46,7) yetersiz olduğu tespit edilmiştir.¹ Prozodik okuma düzeyleri yeterli olan kız öğretmen adaylarının sayısı 7 (%46,7) iken erkek öğretmen adaylarının sayısı ise 8’dir. Tabloya göre 5. sınıf seviyesindeki öyküleyici metinde kız öğretmen adaylarının prozodik açıdan yetersizlik oranı erkek öğretmen adaylarına göre biraz daha yüksektir (%53,3’e karşılık %47,7). 5. sınıf bilgilendirici metni prozodik okuma düzeyi yetersiz olan 6 kız öğretmen adayı (%40,0) ve yeterli olan 9 kız öğretmen adayı bulunmaktadır (%60,0). Erkek öğretmen adaylarından ise 8 yetersiz (%53,3) ve 7 yeterli düzeyde öğretmen adayı bulunmaktadır (%46,7).

¹ Prozodi ortalama puanı 2’nin altında olanlar, %50 başarının altında görülmüş ve yetersiz olarak kabul edilmiştir (3.3.2 Prozodik Okuma Ölçeği, s.54).

Öyküleyici metin türünü en başarılı okuyan kız öğretmen adaylarından KÖ3, KÖ8 ve KÖ1'dir. Bu öğretmen adayları sırasıyla 3,70; 3,67 ve 3,33 ortalama puana sahiptir. Bilgilendirici metni en iyi okuyan ise 3,93 ile KÖ1'dir. Onu sırasıyla 3,42 ile KÖ8 ve 3,33 ile KÖ2 izlemektedir.

Kız öğretmen adaylarından öyküleyici metinde en düşük ortalama puana sahip olanlar ise 0,77 puan ile KÖ11 ve 0,97 puan ile KÖ13'tür. Bu öğretmen adayları, bilgilendirici metinde de en düşük ortalama puana sahip olanlardır.

Erkek öğretmen adaylarından öyküleyici metni en iyi okuyan 3,33 ile EÖ2'dir. EÖ2'den sonra 2,57 ortalama puan ile EÖ1 gelmektedir. Bilgilendirici metni en iyi okuyan ise yine 2,93 ortalama ile EÖ2 olmuştur.

Öyküleyici metinde en düşük ortalama puan alan 1,13 puan ile EÖ14 ve EÖ15'tir. Bilgilendirici metinde en düşük ortalama puana sahip öğretmen adayları ise 1,10 ortalama puan ile EÖ9 ve 1,33 ile EÖ14'tür.

Tablo 6

Türkçe Öğretmeni Adaylarının 8. Sınıf Öyküleyici ve Bilgilendirici Metni Prozodik Okuma Yeterlilik Düzeyleri

	Cinsiyet	Yeterli		Yetersiz	
		N	%	N	%
Öyküleyici	Kız	12	80,0	3	20,0
Metin	Erkek	10	66,7	5	33,3
Toplam		22		8	
	Cinsiyet	Yeterli		Yetersiz	
		N	%	N	%
Bilgilendirici	Kız	11	73,3	4	26,7
Metin	Erkek	12	80,0	3	20,0
Toplam		23		7	

Tablo 6’da Türkçe öğretmeni adaylarının 8. sınıf öyküleyici metni prozodik okuma düzeylerine ait sonuçlar verilmiştir. Bu sonuçlara göre yetersiz olan kız öğretmen adayının sayısı 3 (%20,0) iken erkek öğretmen adayının sayısı 5’tir (%33,3). Kız öğretmen adaylarından 12’sinin (%80,0) prozodik okuma düzeyi yeterliyken erkek öğretmen adaylarının 10’unun (66,7) prozodik okuma düzeyinin yeterli olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Öyküleyici metin türünde yeterli prozodik okuma düzeyinde 15 öğretmen adayı bulunurken 8.sınıf seviyesinde 22 öğretmen adayı bulunmaktadır. Sonuçlardan hareketle öğretmen adaylarının 8.sınıf öyküleyici metni 5. sınıf öyküleyici metne göre prozodik açıdan daha iyi okudukları söylenebilir.

Türkçe öğretmeni adaylarının 8.sınıf bilgilendirici metni prozodik okuma düzeylerine göre kız öğretmen adaylarından 4 kişi (%26,7) yetersizken 11’i (%73,3) yeterlidir. Erkek öğretmen adaylarından ise 3’ünün (%20,0) prozodik okuma düzeyi yetersizken 12’sinin (%80,0) yeterli düzeyde olduğu görülmektedir.

Kız öğretmen adaylarından öyküleyici metni en iyi okuyan 3,87 ortalama ile KÖ1’dir. 3,82 puan ile KÖ8 ikinci, 3,13 puan ile KÖ3 üçüncü sıradadır. Bilgilendirici metni en iyi okuyanlar ise 4 ortalama puan ile KÖ1 ve KÖ8’dir. Her iki metinde de en düşük ortalamaya sahip öğretmen adayı KÖ11’dir.

Erkek öğretmen adaylarından öyküleyici metni en iyi okuyan 3,90 puan ile EÖ2’dir. Onu 3,47 puan ile EÖ1 takip etmektedir. Bilgilendirici metinde ise yine EÖ2 (3,97) ve EÖ1 (3,67) en yüksek ortalamaya sahiptir.

Kız öğretmen adaylarından KÖ1, KÖ3 ve KÖ8; erkek öğretmen adaylarından ise EÖ1 ve EÖ2 her iki sınıf seviyesinde de başarılı sesli okuma yapanlardır.

5. sınıf bilgilendirici metni prozodik olarak yeterli düzeyde okuyan 16 öğretmen adayı bulunurken 8.sınıf metnini ise 23 öğretmen adayının yeterli düzeyde okuduğu bulunmuştur. Öğretmen adaylarının öyküleyici metin türünde olduğu gibi bilgilendirici metin türünde de 8. sınıf seviyesindeki metinleri 5. sınıf seviyesine göre daha akıcı okuduğu belirlenmiştir.

4.2. Araştırmanın İkinci Alt Problemi ile İlgili Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi, “*Türkçe öğretmeni adaylarının okunan metnin sınıf seviyelerine ve metin türlerine göre prozodik okuma düzeyleri nedir?*” sorusuyla ifade edilmiştir. Bu problemde iki farklı grup arasındaki karşılaştırmalar için t-testi kullanılmıştır. Bu teste ait veriler Tablo 7 ve 8’de sunulmuştur.

Tablo 7

Türkçe Öğretmeni Adaylarının Okunan Metnin Sınıf Seviyesine Göre Metinleri Prozodik Okuma Düzeyleri

	Sınıf	N	Ortalama	S	t	sd	p
Prozodik Okuma	5. sınıf	30	30,71	11,19109	-	118	,001
	8. sınıf	30	37,56	11,08460	3,369		

Tablo 7’de Türkçe öğretmeni adaylarının iki sınıf seviyesine göre metinleri prozodik okuma düzeyleriyle ilgili bilgiler verilmiştir. Bu sonuçlara göre; Türkçe öğretmeni adayları 8. sınıf metinlerini okumada (Ort=37,56), 5. sınıf metinlerini okumaya göre (Ort=30,71) prozodik okuma ölçeğinde daha başarılıdır.

Aradaki bu farkın istatistiksel olarak anlamlılığını ölçmek için yapılan T-Testine göre ise Türkçe öğretmeni adaylarının sınıf seviyelerine göre prozodik okuma düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($p<,05$). Bu fark 8. sınıf metinlerinden alınan yüksek ortalama puanlarından kaynaklanmaktadır.

Tablo 8

Türkçe Öğretmeni Adaylarının Metin Türlerine Göre Prozodik Okuma Düzeyleri

	Metin Türü	N	Ortalama	S	t	sd	p
Prozodik Okuma	Öyküleyici	30	32,86	12,00525	-	118	,231
	Bilgilendirici	30	35,41	11,15954	1,205		

Tablo 8'e göre; Türkçe öğretmeni adayları bilgilendirici metin türünü (Ort=35,41), öyküleyici metin türüne göre (Ort=32,86) prozodik okuma açısından daha başarılı okumuşlardır. Ancak bu farklılık istatistiksel olarak anlamlı değildir ($p>,05$).

4.3. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemi ile İlgili Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi, “*Türkçe öğretmeni adaylarının cinsiyet, aylık kitap okuma sayısı ve AGNO’ları ile prozodik okuma düzeyleri arasında bir ilişki var mıdır?*” şeklinde ifade edilmiştir. İki farklı grup karşılaştırması (cinsiyet-prozodik okuma) için t-testi, ikiden fazla grupların karşılaştırılması için de ANOVA testi kullanılmıştır. Bu testlere ait veriler Tablo 9, 10 ve 11’de sunulmuştur.

Tablo 9

Türkçe Öğretmeni Adaylarının Cinsiyete Göre Metinleri Prozodik Okuma Düzeyleri

	Cinsiyet	N	Ortalama	S	t	sd	p
Prozodik Okuma	Kız	15	34,9250	12,70954	,738	58	,462
	Erkek	15	33,3583	10,44927			

Tablo 9’da Türkçe öğretmeni adaylarının cinsiyete göre prozodik okuma düzeyleri verilmiştir. Cinsiyete göre prozodik okuma düzeyinin değişip değişmediğini anlamak için yapılan T-Testine göre, kız ve erkek öğretmen adayları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma bulunmamaktadır ($p>,05$). Bu durum kız ve erkek öğretmen adaylarının hemen hemen aynı düzeyde prozodik okuma başarısı gösterdiğini ifade etmektedir.

Tablo 10

Türkçe Öğretmeni Adaylarının Aylık Kitap Okuma Sayısı ve Metinleri Prozodik Okuma Düzeyleri

	Aylık Kitap	N	Ortalama	S	F	p	Post Hoc (Tukey)
Prozodik Okuma	1-2 Kitap	12	31,9375	9,58952			
	3-4 Kitap	12	33,5208	6,16463	,781	,468	
	5 ve fazlası	6	36,6563	10,26234			

Tablo 10’da Türkçe öğretmeni adaylarının aylık kitap okuma sayılarına göre prozodik okuma düzeylerinin değişip değişmediğini anlamak için yapılan analiz verilmiştir. Analiz sonucunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma bulunmamaktadır ($p>,05$). Aylık 5 ve daha fazla kitap okuyan öğrencilerin standart sapma değerinin diğerlerine göre daha yüksek olması gruptaki 6 kişinin prozodik ölçek puanlarının daha farklı dağıldığını ve homojen olmadığını göstermektedir. Yani aylık 5 ve daha fazla kitap okuyan 6 kişinin prozodik okuma becerilerinde farklılık bulunmaktadır.

Tablo 11

Türkçe Öğretmeni Adaylarının AGNO’ları ve Metinleri Prozodik Okuma Düzeyleri

	AGNO	N	Ortalama	S	F	p	PostHoc (Tukey)
Prozodik Okuma	2.00-2.49	3	25,1250	1,23744			
	2.50-3.49	25	33,8300	9,05372	2,479	,103	
	3.50-4.00	2	42,7500	8,33780			

Türkçe öğretmeni adaylarının prozodik okuma düzeylerinin AGNO’larına göre değişip değişmediğini anlamak için yapılan analize göre, akademik not ortalaması arttıkça prozodik okuma puanlarının da arttığı görülmektedir. En düşük ortalama 2.00-2.49 aralığında, en yüksek ortalama 3.50-4.00 aralığında bulunmaktadır. Standart sapma değerleri, her bir akademik genel not ortalamaları aralığındaki prozodik ölçek puanlarının dağılımının değişken olduğunu göstermektedir. 2.50-3.49 aralığında not ortalaması olan 25 öğretmen adayının standart sapma değerinin yüksek olması, öğrencilerin birbirinden farklı düzeyde

okuma yaptığını göstermektedir. Ancak AGNO ve prozodik okuma düzeyi arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma bulunmamaktadır ($p>,05$).

4.4. Araştırmanın Dördüncü Alt Problemi ile İlgili Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt problemi, “*Sesli okuma hataları açısından Türkçe öğretmeni adaylarının 5 ve 8. sınıf öyküleyici ve bilgilendirici metinleri okuma durumları nedir?*” sorusu ile ifade edilmiştir. Tablo 12, 13, 14, 15’te 5. sınıf metinlerine ait veriler; 16, 17, 18 ve 19’da ise 8. sınıf metinlerine ait veriler yer almaktadır. Türkçe öğretmeni adaylarının metinlerde yaptıkları hata sayıları, farklı hata türlerine göre ayrı ayrı ele alınmıştır.

Tablo 12

Sesli Okuma Hataları Açısından Kız Öğretmen Adaylarının 5. Sınıf Öyküleyici Metni Okuma Durumları

<i>Geyik Ana (420 kelime)</i>	<i>Çalışma Grubu</i>															<i>Ortalama Hata</i>
<i>Okuma Hataları</i>	KÖ1	KÖ2	KÖ3	KÖ4	KÖ5	KÖ6	KÖ7	KÖ8	KÖ9	KÖ10	KÖ11	KÖ12	KÖ13	KÖ14	KÖ15	
Okuduğu kelimeyi doğru telaffuz edememe	12	1	4			4		17	5	4	6	6	8	8		
Kelimeleri atlayarak okuma				1	2				1	3	1	2	4	2		
Heceleri atlayarak okuma						1				1	3		2	1		
Kelimelerdeki harfleri eksik okuma	6		2	2	1		1	3	6	7	5	2	10	6		
Harf ekleme		2	2	4	2		2			8	3	5		4		
Hece ekleme									2	3	2	1				
Kelime ekleme						1			3	1						
Harf değiştirme	7	1	3			4	1	1	16	4	4	6	5	7		
Kelimeleri tekrar tekrar okuma	3	2		4	1		1	1	2	10	14	4	4			
Geriye dönüşler yapma			1	4		1				1	5	3	5			
Kelimeyi değiştirme			1	1	2					3	1		1			
Asalak sesler çıkarma/telaffuz etme				1				1		5	2	1				
Kelimelerin yerini değiştirme																
Toplam hata	3	27	6	22	11	13	3	5	39	14	51	44	31	40	27	
Hata yüzdesi (%)	0.71	6.43	1.43	5.24	2.62	3.10	0.71	1.20	9.29	2.22	12.14	10.48	7.39	9.52	6.43	5.26

Tablo 12 incelendiğinde 420 kelimedenden oluşan öyküleyici metni okurken en az hata yapan öğretmen adaylarının KÖ1 (3 hata) ve KÖ7 (3 hata) olduğu görülmektedir. Bu öğretmen adayları metnin %0,71’ini hatalı okumuştur. Onları, metnin %1,20’sini hatalı okuyan KÖ8 (5 hata) ve %1,43’ünü hatalı okuyan KÖ3 (6 hata) izlemektedir. En fazla hatan yapan öğretmen adayı ise metnin %12,14’ünü hatalı okuyan KÖ11’dir (51 hata). KÖ11’in en fazla

yaptığı hata “kelimeleri tekrar tekrar okuma” hatasıdır. 15 kız öğretmen adayı öyküleyici metni %5,26 ortalama hata ile okumuştur.

Kız öğretmen adaylarının 11 tanesi “okuduğu kelimeyi doğru telaffuz edememe” ve “kelimeleri tekrar tekrar okuma” hatası yapmıştır. Bu öğretmen adayları tarafından en az yapılan hatalar ise “heceleri atlayarak okuma” (4 öğretmen adayı), “hece ve kelime ekleme” (4 öğretmen adayı) ve “anlamsız sesler çıkarma/telaffuz etme” (5 öğretmen adayı) hatasıdır.

Tablo 13

Sesli Okuma Hataları Açısından Erkek Öğretmen Adaylarının 5. Sınıf Öyküleyici Metni Okuma Durumları

Geyik Ana (420 kelime)	Çalışma Grubu															Ortalama Hata
Okuma Hataları	EÖ1	EÖ2	EÖ3	EÖ4	EÖ5	EÖ6	EÖ7	EÖ8	EÖ9	EÖ10	EÖ11	EÖ12	EÖ13	EÖ14	EÖ15	
Okuduğu kelimeyi doğru telaffuz edememe	1	9	7	6	4	5	1	4	2	3	1	32	1	4		
Kelimeleri atlayarak okuma	1		1	11	2	2	2				1		2	1		
Heceleri atlayarak okuma		1			1	2					2				1	
Kelimelerdeki harfleri eksik okuma		6	3	2	6	1		5	2		3	32	3	4	7	
Harf ekleme					1		2	2	1				4			
Hece ekleme				1				2			2	1			1	
Kelime ekleme					1										1	
Harf değiştirme	2		5	6	2			1		3	2		1	2	2	
Kelimeleri tekrar tekrar okuma		4	1	2	3	5	7	4	10	4	3	1	6	6	3	
Geriye dönüşler yapma			1		1		1			1	1	1	1			
Kelimeyi değiştirme						1						3			1	
Asalak sesler çıkarma/telaffuz etme											1				3	
Kelimelerin yerini değiştirme													1			
Toplam hata	3	22	16	18	30	16	13	20	15	11	16	70	19	18	18	
Hata yüzdesi (%)	0.71	5.24	3.81	4.29	7.14	3.81	3.10	4.76	3.57	2.62	3.81	16.7	5.52	4.29	4.29	4.84

Tablo 13 incelendiğinde 420 kelimeden oluşan öyküleyici metni okurken en az hata yapan erkek öğretmen adayının EÖ1 (3 hata) olduğu görülmektedir. EÖ1 metnin %0,71’ini hatalı okumuştur. En fazla hata yapan ise metnin %16,7’sini hatalı okuyan EÖ12’dir (70 hata). EÖ12, “r” sesini çoğu kelimedede söylememekten kaynaklı harfleri eksik okuma ve kelimeyi doğru telaffuz edememe hatasını fazla yapmıştır. Bu öğretmen adayı, metinde 19 kez geçen “bir” kelimesinin hepsini “bi” şeklinde telaffuz etmiştir.

Erkek öğretmen adaylarının 14’ü “okuduğu kelimeyi doğru telaffuz edememe”, “kelimeleri atlayarak okuma” hatası yapmıştır. Erkek öğretmen adaylarının az yaptığı hatalar ise

“kelimelerin yerini değiştirme” (1 öğretmen adayı), “kelime ekleme” (2 öğretmen adayı) hatasıdır.

Tablo 12 ve 13 hata yüzdesi açısından karşılaştırıldığında 5. sınıf öyküleyici metni kız öğretmen adaylarının erkek öğretmen adaylarından daha fazla hata ile okudukları görölmektedir.

Kız öğretmen adaylarının 5. sınıf bilgilendirici metni okurken yaptıkları okuma hatalarına ait veriler Tablo 14 ve 15’te verilmiştir.

Tablo 14

Sesli Okuma Hataları Açısından Kız Öğretmen Adaylarının 5. Sınıf Bilgilendirici Metni Okuma Durumları

<i>Hoşça Kalın Güle Güle (541 kelime)</i>	<i>Çalışma Grubu</i>														<i>Ortalama Hata</i>
<i>Okuma Hataları</i>	KÖ1	KÖ2	KÖ3	KÖ4	KÖ5	KÖ6	KÖ7	KÖ8	KÖ9	KÖ10	KÖ11	KÖ12	KÖ13	KÖ14	KÖ15
Okuduğu kelimeyi doğru telaffuz edememe	3	8	1	2	2		1	1	10	1	2	10		20	6
Kelimeleri atlayarak okuma					4		1				4	2		2	
Heceleri atlayarak okuma					1				1	1	4		1	4	1
Kelimelerdeki harfleri eksik okuma	1	9		2			1	1		2	5	18		26	6
Harf ekleme		1	2	2	2	2	3				7	2		2	
Hece ekleme		2			1	2	1	1							1
Kelime ekleme	1					2					6			3	5
Harf değiştirme	2	1							10		2	2	1	4	
Kelimeleri tekrar tekrar okuma	2	1	2	9	1	4		2	3	4	15	13	4	3	5
Geriye dönüşler yapma			1	2		1						6		3	
Kelimeyi değiştirme		1		2		4	1				5	3		2	1
Asalak sesler çıkarma/telaffuz etme				3							6				
Kelimelerin yerini değiştirme		1						1			1				
Toplam hata	9	24	6	22	11	15	8	6	24	8	57	56	6	70	25
Hata yüzdesi (%)	1.66	4.44	1.11	4.07	2.03	3.77	1.48	1.11	4.44	2.48	10.54	10.35	1.11	12.94	4.62
															4.41

Tablo 14 incelendiğinde 541 kelimededen oluşan bilgilendirici metni en az hata ile okuyan kız öğretmen adayları KÖ3, KÖ8 ve KÖ13’tür. Bu üçü metnin %1,11’ini hatalı okumuşlardır. Üç öğretmen adayı toplamda 6 tane hata yapmıştır. Üçünün de en fazla yaptığı hata, “kelimeleri tekrar tekrar okuma” hatasıdır. Metni en fazla hata ile okuyan öğretmen adayı ise metnin %12,94’ünü hatalı okuyan KÖ14’tür (70 hata). KÖ14’ün en fazla yaptığı hata “kelimelerdeki harfleri eksik okuma” hatasıdır. KÖ14 bazı kelimelerde “r” seslerini yutmaktadır: bir>bi, ediyormuş>ediyomuş, oluyor>oluyo gibi.

Kız öğretmen adaylarının 14’ü “kelimeleri tekrar tekrar okuma” hatası yaparken, 13’ü “okuduğu kelimeyi doğru telaffuz edememe” ve 10’u “kelimelerdeki harfleri eksik okuma” hatası yapmıştır. En az yapılan hata ise 3 öğretmen adayının yaptığı “anlamsız sesler çıkarma/telaffuz etme” ve “kelimelerin yerini değiştirme” hatasıdır.

Tablo 15

Sesli Okuma Hataları Açısından Erkek Öğretmen Adaylarının 5. Sınıf Bilgilendirici Metni Okuma Durumları

<i>Hoşça Kalın Güle Güle (541 kelime)</i>	<i>Çalışma Grubu</i>															<i>Ortalama Hata</i>
<i>Okuma Hataları</i>	EÖ1	EÖ2	EÖ3	EÖ4	EÖ5	EÖ6	EÖ7	EÖ8	EÖ9	EÖ10	EÖ11	EÖ12	EÖ13	EÖ14	EÖ15	
Okuduğu kelimeyi doğru telaffuz edememe	4	7	11	6		1	1	1	3	3	6	30	3	5		
Kelimeleri atlayarak okuma		2			1	1	1					1	2			
Heceleri atlayarak okuma						4	1				2		1		3	
Kelimelerdeki harfleri eksik okuma	1	8	5	3		2	3	1	2	7	8	30	2	2	1	
Harf ekleme				1	5		7	4		1	1	2				
Hece ekleme				1				1			1		1		2	
Kelime ekleme		1	1	1		2	2		3	1	2		2	2	2	
Harf değiştirme	2		8	4								3	2	4		
Kelimeleri tekrar tekrar okuma		3		3	2	1	2	5	18	4	5		1	4	1	
Geriye dönüşler yapma	1	1			1			1	2			3			1	
Kelimeyi değiştirme					1		1	5			1	2	1			
Asalak sesler çıkarma/telaffuz etme			2					1	1			1				
Kelimelerin yerini değiştirme												1				
Toplam hata	8	22	27	18	11	10	18	19	29	16	26	73	15	17	10	
Hata yüzdesi (%)	1.48	4.10	5	3.33	2.03	1.85	3.33	3.51	3.36	2.96	4.81	13.49	2.77	3.14	1.85	3.80

Tablo 15’e bakıldığında bilgilendirici metni en az hata ile okuyan erkek öğretmen adayının EÖ1 (8 hata) olduğu görülmektedir. EÖ1 metnin %1,48’ini hatalı okumuştur. Onu sırasıyla metnin %1,85’ini hatalı okuyan EÖ6 (10 hata) ve EÖ15 (10 hata) takip etmektedir. En fazla hata yapan erkek öğretmen adayı ise EÖ12’dir (73 hata). EÖ12 metnin %13,39’unu hatalı okumuştur. Öyküleyici metinde yaptığı gibi “r” seslerini telaffuz etmediği için EÖ12’nin hata sayısı fazladır.

Erkek öğretmen adaylarının 13’ü “okuduğu kelimeyi doğru telaffuz edememe” ve 14’ü “harf değiştirme” hatası yapmıştır.

5. sınıf seviyesindeki metinde hem kız hem de erkek Türkçe öğretmeni adaylarının en çok yaptığı sesli okuma hatalarının; “okuduğu kelimeyi doğru telaffuz edememe”,

“kelimelerdeki harfleri eksik okuma” ve “kelimeleri tekrar tekrar okuma hatası” olduğu görülmektedir

Öğretmen adaylarının 8. sınıf öyküleyici metni okurken yaptıkları okuma hatalarına ait veriler Tablo 16 ve 17’de verilmiştir.

Tablo 16

Sesli Okuma Hataları Açısından Kız Öğretmen Adaylarının 8. Sınıf Öyküleyici Metni Okuma Durumları

Gündüzünü Kaybeden Kuş (626 kelime)	Çalışma Grubu															Ortalama Hata
Okuma Hataları	KÖ1	KÖ2	KÖ3	KÖ4	KÖ5	KÖ6	KÖ7	KÖ8	KÖ9	KÖ10	KÖ11	KÖ12	KÖ13	KÖ14	KÖ15	
Okuduğu kelimeyi doğru telaffuz edememe	7	5	3	1	15	18	10	5	32	3	12	12	14	13	15	
Kelimeleri atlayarak okuma		2	1	1	2					1	2	2		1		
Heceleri atlayarak okuma	4	3	1		3			1	2	1	6	4	3	6	1	
Kelimelerdeki harfleri eksik okuma		1	1	3	5	5	3		3	2	20	4	2	8	12	
Harf ekleme	1	2	14	1		1				4			4	2		
Hece ekleme		2	1	1	5			2		10	3	2	3	1		
Kelime ekleme		2				1				3	1					
Harf değiştirme	4	14	3		14	18	7	6	29	4	11	12	15	9	7	
Kelimeleri tekrar tekrar okuma	1	2		6	1	6	1	3	1	6	26	31	8	2	5	
Geriye dönüşler yapma		2		3		1					11	4	4	12		
Kelimeyi değiştirme					6	6					2	2			3	
Asalak sesler çıkarma/telaffuz etme			1	3		2	4				11		1	2		
Kelimelerin yerini değiştirme			1					1		1						
Toplam hata	17	35	26	19	51	58	25	18	67	35	105	73	54	56	43	
Hata yüzdesi (%)	2.72	5.60	4.16	3.04	8.16	9.27	3.99	2.88	10.70	5.60	16.77	11.66	8.63	8.95	6.87	7.27

Tablo 16 incelendiğinde 626 kelimedenden oluşan öyküleyici metni en az hata ile okuyan kız öğretmen adayının, metnin %2,72’sini hatalı okuyan KÖ1 (17 hata) olduğu görülmektedir. KÖ1’in en fazla yaptığı okuma hatası “okuduğu kelimeyi doğru telaffuz edememe” iken en az yaptığı okuma hataları “harf ekleme” ve “kelimeleri tekrar tekrar okuma”dır. KÖ1’i sırasıyla %2,88 hata ile KÖ8 (18 hata) ve %3,04 hata ile KÖ4 (19 hata) takip etmektedir. En fazla sesli okuma hatası yapan öğretmen adayı ise KÖ11’dir (105 hata). KÖ11, metnin %16,77’sini hatalı okumuştur. Kendisinin en çok yaptığı hata türü “kelimeleri tekrar tekrar okuma” iken en az yaptığı hata ise “kelime ekleme”dir. 15 kız öğretmen adayının öyküleyici metni hatalı okuma ortalama yüzdesi de %7,27’dir.

3 öğretmen adayının da (KÖ3, KÖ8 ve KÖ10) yapmış olduğu “kelimelerin yerini değiştirme” hatası aynı cümlede aynı şekilde yapılmıştır. “Senin burnun yok mu ne?” cümlesindeki “mu” soru eki “burnun” kelimesinden sonra getirilmiştir.

8. sınıf seviyesindeki öyküleyici metinde “okuduğu kelimeyi doğru telaffuz edememe” hatasını tüm kız öğretmen adaylarının yaptığı görülmektedir. Kız öğretmen adayları tarafından en az yapılan hataların ise “kelimelerin yerini değiştirme” (3 öğretmen adayı), “kelime ekleme” (4 öğretmen adayı) ve “kelimeyi değiştirme” (5 öğretmen adayı) hatası olduğu görülmektedir.

Tablo 17

Sesli Okuma Hataları Açısından Erkek Öğretmen Adaylarının 8. Sınıf Öyküleyici Metni Okuma Durumları

Gündüzünü Kaybeden Kuş (626 kelime)	Çalışma Grubu															Ortalama Hata
Okuma Hataları	EÖ1	EÖ2	EÖ3	EÖ4	EÖ5	EÖ6	EÖ7	EÖ8	EÖ9	EÖ10	EÖ11	EÖ12	EÖ13	EÖ14	EÖ15	
Okuduğu kelimeyi doğru telaffuz edememe	10	8	15	12	12	4	6	8	10	18	16	26	9	12	12	
Kelimeleri atlayarak okuma		1				1		2	2	2	2	1		1	1	
Heceleri atlayarak okuma	1	2	2	1	3		1	1	1	1	4	3	3	4	3	
Kelimelerdeki harfleri eksik okuma		4	3	2	6	4	5	1	4	6	3	26	4	7	12	
Harf ekleme		1					3						2			
Hece ekleme			1		1		2			2			1		3	
Kelime ekleme		1			2	1				1	2					
Harf değiştirme	9		11	9	13	5	4	6	8	14	15	3	4	6	6	
Kelimeleri tekrar tekrar okuma	1	5	1	4	1	6	7	8	8	7	7	7	7	4	3	
Geriye dönüşler yapma		1		2								2				
Kelimeyi değiştirme		1			2	1				1	2					
Asalak sesler çıkarma/telaffuz etme											2	2				
Kelimelerin yerini değiştirme				1	1				1				1		1	
Toplam hata	21	24	33	31	41	22	28	26	34	52	53	70	31	34	41	
Hata yüzdesi (%)	3.35	3.83	5.27	4.95	6.55	3.51	4.47	4.15	5.43	8.31	8.47	11.18	4.95	5.43	6.55	5.76

Tablo 17 incelendiğinde 626 kelimeden oluşan öyküleyici metni en az hata ile okuyan erkek öğretmen adayının, metnin %3,35’ini hatalı okuyan EÖ1 (21 hata) olduğu görülmektedir. Bu öğretmen adayının, en az yaptığı hatalar “heceleri atlayarak okuma” ve “kelimeleri tekrar tekrar okuma” iken en fazla yaptığı hata “okuduğu kelimeyi doğru telaffuz edememe”dir. EÖ1 metni okurken “öteki, bıraktığı, şafaktan” gibi kelimelerde bulunan “k” sesini “h” olarak seslendirmektedir. EÖ1’den sonra metni en az hata ile okuyanlar %3,51 ile EÖ6 (22 hata) ve %3,83 ile EÖ2’dir (24 hata). Erkek öğretmen adaylarından metnin %11,18’ini yanlış okuyarak en fazla hatalı okuma yapan kişi ise EÖ12’dir (70 hata). EÖ12’nin “r” harfini çoğu zaman söylememesinden kaynaklı, “kelimeleri doğru telaffuz edememe” ve “harfleri eksik okuma” hatasını fazla yaptığı belirlenmiştir.

Erkek öğretmen adaylarının tümünün “okuduğu kelimeyi doğru telaffuz edememe” ve kelimeleri tekrar tekrar okuma” hatası yaptığı görülmektedir. “Anlamsız sesler çıkarma/telaffuz etme” (2 öğretmen adayı), “harf ekleme” (3 öğretmen adayı) ve “geriye dönüşler yapma” (3 öğretmen adayı) hataları ise erkek öğretmen adayı tarafından en az yapılan hata türleridir.

Tablo 16 ve 17 hata yüzdesi açısından karşılaştırıldığında öyküleyici metni erkek öğretmen adaylarının kız öğretmen adaylarından daha az hata ile okuduğu görülmektedir.

Öğretmen adaylarının 8. sınıf bilgilendirici metni okurken yaptıkları okuma hatalarına ait veriler Tablo 18 ve 19’da verilmiştir.

Tablo 18

Sesli Okuma Hataları Açısından Kız Öğretmen Adaylarının 8. Sınıf Bilgilendirici Metni Okuma Durumları

Atatürk ve Müzik (747 kelime)	Çalışma Grubu															Ortalama Hata
Okuma Hataları	KÖ1	KÖ2	KÖ3	KÖ4	KÖ5	KÖ6	KÖ7	KÖ8	KÖ9	KÖ10	KÖ11	KÖ12	KÖ13	KÖ14	KÖ15	
Okuduğu kelimeyi doğru telaffuz edememe	13	10	12	13	37	35	14	14	30	8	30	6	26	33	45	
Kelimeleri atlayarak okuma	1	3		2	2					1	4	4	2	2		
Heceleri atlayarak okuma	2	4			2	3	1	4	2		16	5	1	2	3	
Kelimelerdeki harfleri eksik okuma		1	1	9	4	3		1		1	17	8	2	9	2	
Harf ekleme	1	3	1	4	2	2		1	1		18	6	1	2	5	
Hece ekleme	1	4		1		2	1	1			8	5		5	3	
Kelime ekleme						1	1			1	1	3			3	
Harf değiştirme	11	19	7	9	35	31	14	14	34	9	36	9	31	32	53	
Kelimeleri tekrar tekrar okuma	2	3	2	6		3	1		2	4	19	25	10	19	1	
Geriye dönüşler yapma		1			1	2	1					1		6		
Kelimeyi değiştirme			1	2	1	2	2				4	3		4	2	
Asalak sesler çıkarma/telaffuz etme		2	1	3			6	2			1					
Kelimelerin yerini değiştirme																
Toplam hata	31	50	25	49	84	84	41	37	69	24	154	75	73	117	114	
Hata yüzdesi (%)	4.15	6.69	11.24	6.56	11.24	11.24	5.49	4.95	9.24	3.21	20.62	10.04	9.77	15.66	15.26	9.16

Tablo 18 incelendiğinde 747 kelimedenden oluşan bilgilendirici metni okurken en az hata yapan kız öğretmen adayının KÖ10 (24 hata) olduğu görülmektedir. KÖ10, metnin %3,21’ini yanlış okumuştur. Onu, metnin %3,25’ini hatalı okuyan KÖ3 (25 hata) ve %4,15’ini hatalı okuyan KÖ1 (31 hata) izlemektedir. KÖ10’un en az yaptığı hatalar “kelimeleri atlayarak okuma”, “kelimelerdeki harfleri eksik okuma” ve “kelime ekleme” hatasıyken en fazla

yaptığı hata “harf değiştirme”dir. En fazla hata yapan kız öğretmen adayı ise metnin %20,62’sini yanlış okuyan KÖ11’dir (154 hata). KÖ11 öyküleyici metinde de en fazla hata yapan öğretmen adayıdır ve bu öğretmen adayının “kelimeleri tekrar tekrar okuma” hatası bilgilendirici metinde de en fazla yaptığı hata türüdür. 15 kız öğretmen adayı bilgilendirici metni %9,16 ortalama hata ile okumuştur.

Kız öğretmen adaylarının hepsi “kelimeleri tekrar tekrar okuma” hatası yapmıştır. En az yapılan hatalar ise “geriye dönüş yapma” (5 öğretmen adayı) ve “anlamsız sesler çıkarma/telaffuz etme” (6 öğretmen adayı) hatasıdır.

Tüm metinlerde yapılan hatalar göz önüne alındığında, kız öğretmen adaylarının öyküleyici metin türünü bilgilendirici metin türünden daha az hatalı okuduğu söylenebilir.

Tablo 19

Sesli Okuma Hataları Açısından Erkek Öğretmen Adaylarının 8. Sınıf Bilgilendirici Metni Okuma Durumları

Atatürk ve Müzik (747 kelime)	Çalışma Grubu															Ortalama Hata
Okuma Hataları	EÖ1	EÖ2	EÖ3	EÖ4	EÖ5	EÖ6	EÖ7	EÖ8	EÖ9	EÖ10	EÖ11	EÖ12	EÖ13	EÖ14	EÖ15	
Okuduğu kelimeyi doğru telaffuz edememe	21	11	22	18	27	24	7	11	11	19	12	15	14	17	12	
Kelimeleri atlayarak okuma		2			1		1			1	2	1	5	1		
Heceleri atlayarak okuma	1		1			3	6			1	2	3	3		3	
Kelimelerdeki harfleri eksik okuma		1	14	3	8	1		4	1	1	4	13	8	2	13	
Harf ekleme		1	1			1	1	1	1		2	1	2	2		
Hece ekleme	1		2			2	2	1		1	1	1	2	1	2	
Kelime ekleme			2	1	1				2				1	1	1	
Harf değiştirme	20	8	24	13	28	21	8	12	8	22	10	7	9	19	11	
Kelimeleri tekrar tekrar okuma		4		1	4	4	3	6	7	3	15	7	7	4	5	
Geriye dönüşler yapma		1			2		1	1	1	2				1		
Kelimeyi değiştirme			1		1	1			1	1	1	1			3	
Asalak sesler çıkarma/telaffuz etme	2	1					1				1	1				
Kelimelerin yerini değiştirme																
Toplam hata	45	29	67	36	72	57	30	36	32	51	50	50	51	48	50	
Hata yüzdesi (%)	6.02	3.88	8.97	4.82	9.64	7.63	4.02	4.82	4.28	6.83	6.69	6.69	6.83	6.43	6.69	6.28

Tablo 19 incelendiğinde 747 kelimededen oluşan bilgilendirici metinde erkek öğretmen adayları arasında en az hata ile okuma yapan öğrencinin, metnin %3,88’ini hatalı okuyan EÖ2 (29 hata) olduğu görülmektedir. EÖ2 bazı kelimelerde açık e kullandığı için “okuduğu kelimeyi doğru telaffuz edememe” hatasını sık yapmıştır. EÖ2’yi sırasıyla metnin

%4,02'sini hatalı okuyan EÖ7 (30) ve %4,28'ini hatalı okuyan EÖ9 (32) takip etmektedir. Metnin %9,64'ünü hatalı okuyarak en fazla hata yapan öğretmen adayı ise EÖ5'tir (72 hata) ve bu öğretmen adayının en fazla yaptığı okuma hatası “harf değiştirme”dir. Erkek öğretmen adayları, bilgilendirici metnin ortalama %6,28'ini hatalı okumuştur.

Erkek öğretmen adaylarının tümünün yaptığı hata “okuduğu kelimeyi doğru telaffuz edememe” ve “harf değiştirme” hatasıdır. En az yapılan hata ise 5 öğretmen adayının yaptığı “anlamsız sesler çıkarma/telaffuz etme” hatasıdır.

Tablo 18 ve 19'daki sonuçlar birlikte incelendiğinde erkek öğretmen adaylarının bilgilendirici metni kız öğretmen adaylarına kıyasla daha az hata ile okuduğu söylenebilir. Ayrıca Tablo 17 ve 19'daki veriler birlikte ele alındığında erkek öğretmen adaylarının öyküleyici metni bilgilendirici metne oranla daha az hatalı okuduğu da görülmektedir. Tablo 15 ve 19 karşılaştırılırsa, erkek öğretmen adaylarının 5. sınıf bilgilendirici metni 8. sınıf bilgilendirici metne oranla daha az hatalı okuduğu sonucuna ulaşılır.

4.5. Araştırmanın Beşinci Alt Problemi ile İlgili Bulgular

Araştırmanın beşinci alt problemi, “*Türkçe öğretmeni adaylarının 5 ve 8. sınıf metinlerini okurken yaptıkları sesli okuma hatalarının cinsiyet ile ilişkisi nedir?*” şeklinde ifade edilmiştir. Bu alt problemde iki farklı grup karşılaştırıldığı için t-testi kullanılmıştır.

Tablo 20

5. Sınıf Metinlerindeki Sesli Okuma Hataları ve Hataların Cinsiyet İle İlişkisi

	Cinsiyet	N	Ortalama	S	t	sd	p
Öyküleyici Metin	Kız	15	3,5004	1,99931	-	28	,956
	Erkek	15	3,4558	2,37759	,056		
Bilgilendirici Metin	Kız	15	3,2284	1,96319	,010	28	,992
	Erkek	15	3,2213	1,77008			

Öğretmen adaylarının 5. sınıf öyküleyici ve bilgilendirici metinde yaptıkları hataların cinsiyetlerine göre değişip değişmediğini anlamak üzere yapılan T-Testlerine göre, istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma bulunmamıştır ($p>,05$). Her iki metin türünde de öğretmen adaylarının birbirine yakın oranda hata yaptıklarını ve bu hataların daha az çeşitlilik gösterdiği görülmektedir.

Tablo 21

8. Sınıf Metinlerindeki Sesli Okuma Hataları ve Hataların Cinsiyet İle İlişkisi

	Cinsiyet	N	Ortalama	S	t	sd	p
Öyküleyici Metin	Kız	15	5,2154	2,78933	3,186	28	0,004
	Erkek	15	2,7667	1,03922			
Bilgilendirici Metin	Kız	15	4,5949	2,29271	1,697	28	0,101
	Erkek	15	3,5179	,88400			

Öğretmen adaylarının 8. sınıf öyküleyici ve bilgilendirici metinde yaptıkları hataların cinsiyetlerine göre değişip değişmediğini anlamak üzere yapılan T-Testlerine göre, öyküleyici metinde yapılan hatalarda cinsiyete göre anlamlı bir farklılaşma görülmektedir ($p<,05$). Bu anlamlı fark, kız öğretmen adaylarının hata ortalamasının yüksek olmasından kaynaklanmaktadır. Erkek öğretmen adaylarının öyküleyici metindeki hata ortalaması ve standart sapması daha düşüktür. Bu durum erkek öğretmen adaylarının öyküleyici metni okurken daha az okuma hatası yaptıklarını ve bu hataların çeşitliliğinin daha az olduğunu göstermektedir.

Bilgilendirici metinde yapılan hatalarda ise cinsiyete göre anlamlı bir farklılaşma görülmemektedir ($p>,05$). Bu da kız ve erkek öğretmen adaylarının bilgilendirici metni okumada birbirine yakın oranda hata yaptıklarını ve bu hataların daha az çeşitlilik gösterdiğini ortaya koymaktadır. Bununla birlikte, ortalamalara bakıldığında erkek öğretmen adaylarının bilgilendirici metni de kız öğretmen adaylarına kıyasla daha az hata ile okudukları görülmektedir.

4.6. Araştırmanın Altıncı Alt Problemi ile İlgili Bulgular

Araştırmanın altıncı alt problemi, “*Türkçe öğretmeni adaylarının 5 ve 8. sınıf metnindeki sesli okuma hatalarının AGNO ve aylık kitap okuma sayısı ile ilişkisi nedir?*” şeklinde ifade edilmiştir. Bu alt problemde kullanılan istatistiksel yöntem Pearson Korelasyon test analizidir. Tablo 22’de 5. sınıf, Tablo 23’te 8. sınıf metinleriyle ilgili bilgiler verilmiştir.

Tablo 22

5. Sınıf Öyküleyici ve Bilgilendirici Metinlerdeki Sesli Okuma Hatalarının AGNO ve Aylık Kitap Okuma Sayısıyla İlişkisi

		Öyküleyici	Bilgilendirici	AGNO	Aylık Kitap
Öyküleyici Metin	Korelasyon	1			
Bilgilendirici Metin	Korelasyon	,745**	1		
AGNO	Korelasyon	-,001	,077	1	
Aylık Kitap	Korelasyon	-,167	-,131	,202	1

Tablo 22’de 5. sınıf öyküleyici ve bilgilendirici metindeki sesli okuma hataları, AGNO ve aylık kitap okuma sayısının birbirleri ile ilişkisinin incelendiği korelasyon analizi verilmiştir. Korelasyon katsayısının değeri +1.00 ile -1.00 arasında değişir. İşaretlerine bakılmaksızın $a > 0.30$ ’dan küçük değerler düşük, $0.30 < a < 0.69$ arasında kalanlar orta ve $a > 0.70$ ’den büyük değerler yüksek düzeyli ilişkiyi gösterir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2021, s.52). 5. sınıf metinlerinde yapılan hataların AGNO ve aylık okunan kitap sayısı ile ilişkisinin incelendiği korelasyon analizi sonuçlarına göre; öyküleyici metinde yapılan hatalarla bilgilendirici metinde yapılan hatalar arasında istatistiksel olarak pozitif yönlü (,745) ve anlamlı ($p < ,05$) ilişkiler bulunmuştur. Öyküleyici ve bilgilendirici metinlerin okunma durumları arasındaki ilişki ,745 değerindedir. Bu değer, öğretmen adaylarının öyküleyici metinleri okuma durumları ile bilgilendirici metinleri okuma durumları arasında ilişkinin güçlü bir ilişki olduğunu göstermektedir. Bu bağlamda, öğretmen adaylarının iki tür metni de okurken benzer hatalar yaptıklarını veya özelliklere sahip olacağı düşünülebilir. Öyküleyici metinde yapılan hatalar arttıkça bilgilendirici metinde de yapılan hataların arttığı

söylenbilir. Her iki metin türü ile AGNO ve aylık kitap okuma sayısı arasında da zayıf düzeyde ilişkiler bulunduğu tespit edilmiştir.

Öğretmen adaylarının 8. sınıf metinlerini okurken yaptıkları sesli okuma hataları ve bu hataların AGNO ve aylık kitap okuma sayısı ile ilişkisi Tablo 23’te verilmiştir.

Tablo 23

8. Sınıf Öyküleyici ve Bilgilendirici Metinlerdeki Sesli Okuma Hatalarının AGNO ve Aylık Kitap Okuma Sayısıyla İlişkisi

		Öyküleyici	Bilgilendirici	AGNO	Aylık Kitap
Öyküleyici Metin	Korelasyon	1			
Bilgilendirici Metin	Korelasyon	0,871**	1		
AGNO	Korelasyon	-0,33	0,089	1	
Aylık Kitap	Korelasyon	0,105	0,057	-0,34	1

Tablo 23’te öyküleyici ve bilgilendirici metindeki sesli okuma hataları, AGNO ve aylık kitap okuma sayısının birbirleri ile ilişkisinin incelendiği korelasyon analizi verilmiştir. Araştırmada sadece öyküleyici ve bilgilendirici metindeki sesli okuma hataları arasında pozitif yönlü ve istatistiksel olarak anlamlı ($p<,05$) ilişki olduğu bulunmuştur. Bu durum öğrencilerin her iki tür metni de benzer hatalarla okuduklarını göstermektedir. Öyküleyici ve bilgilendirici metinlerin okurken yapılan okuma hataları arasındaki ilişki 0,871’dir. Bu ilişki, bilgilendirici metinde yapılan hatalar arttıkça öyküleyici metindeki hatalarında artacağını ve her iki metin türünde de öğretmen adaylarının benzer hatalar yapma eğiliminde olduğunu göstermektedir. Tabloda öyküleyici metindeki sesli okuma hataları ile AGNO arasındaki korelasyon katsayısı (-0,33) arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığı veya bu ilişkinin çok zayıf düzeyde olduğu görülmektedir. Öyküleyici metindeki sesli okuma hataları ve aylık kitap okuma sayısı arasında da çok zayıf bir pozitif korelasyon (0.105) bulunmaktadır. Bu, aylık kitap okuma sayısı ile öyküleyici metindeki hatalar arasında sınırlı bir ilişki olduğunu göstermektedir. Bilgilendirici metindeki sesli okuma hataları ve AGNO arasındaki korelasyon katsayısının (0,089) da çok düşük olduğu ve bu iki değişken arasında

zayıf bir ilişki bulunduğu belirlenmiştir. Bilgilendirici metni sesli okuma hataları ile aylık kitap okuma sayısı arasında da oldukça düşük düzeyde (0,057) bir ilişki olduğu görülmektedir.



BÖLÜM V

SONUÇ TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. Sonuç ve Tartışma

Bu bölümde araştırmadan elde edilen sonuçlar her alt problem göz önünde bulundurularak ortaya koyulmuştur ve sonuçlar, literatür ışığında tartışılmıştır.

Literatürde sesli okuma, sesli okuma hataları ve akıcı okuma ile ilgili yapılan çalışmalar genellikle ilkokul ve ortaokul öğrencileri ile ilgili olduğu için veriler mevcut çalışmalarla karşılaştırılmıştır.

Birinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar ve Tartışma: Araştırmanın birinci alt problemini, “Türkçe öğretmeni adaylarının 5 ve 8. sınıf öyküleyici ve bilgilendirici metinleri prozodik okuma yeterlilik düzeyleri nedir?” sorusu oluşturmaktadır. Türkçe öğretmeni adaylarının 5. sınıf öyküleyici metni prozodik okuma düzeyleri incelendiğinde 15 kız öğretmen adayından 8’inin ortalama prozodi puanı 2’nin altında (yetersiz), 7’sinin ortalama prozodi puanı 2’nin üstünde (yeterli) çıkmıştır. 15 erkek öğretmen adayından 7’sinin ortalama prozodi puanı yetersizken 8’inin yeterli bulunmuştur. 5. sınıf bilgilendirici metinde ortalama prozodi puanı 2’nin altında olan 6 kız ve 8 erkek öğretmen adayı bulunmaktayken 9 kız ve 7 erkek öğretmen adayının prozodi ortalamalarının yeterli düzeyde olduğu tespit edilmiştir. 8. sınıf öyküleyici metin türünde 3 kız ve 5 erkek öğretmen adayının prozodik ortalaması yetersizken 12 kız ve 10 erkek öğretmen adayının prozodik ortalaması yeterlidir. 8. sınıf bilgilendirici metinde ise 4 kız ve 3 erkek öğretmen adayının ortalaması yetersizken 11 kız

ve 12 erkek öğretmen adayının ortalama prozodi puanının yeterli düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Alanda yapılan başka çalışmalarda da öğrencilerin prozodik okuma düzeylerinin yetersiz olduğu tespit edilmiştir (Armut ve Türkyılmaz, 2014; Baştuğ, 2012; Çayır, 2014). Öğretmen adaylarının öyküleyici metin türünde olduğu gibi bilgilendirici metin türünde de 8. sınıf seviyesindeki metinleri 5. sınıf seviyesine göre daha akıcı okudukları söylenebilir.

Prozodik Okuma Ölçeğinde en yüksek puan olan 4'ü okuma metninde alan öğretmen adayları KÖ1 ve KÖ8'dir. Söz konusu adaylar bu puanı, 8. sınıf bilgilendirici okuma metninde almışlardır. Öyküleyici metinde de en iyi ortalamaya sahip kız öğretmen adayları yine KÖ1 ve KÖ8'dir. KÖ8 aylık 15 kitap okuduğunu ve bu kitapların çoğunu da ilkokula giden kız kardeşine sesli okuduğunu belirtmiştir. KÖ8'in aylık kitap okuma sayısı ve bu kitapların çoğunu kardeşine sesli okumasının onun bol pratik yapmasına ve okuma kaygısının azalmasına olanak tanıdığı düşünülmektedir. Alanda yapılan çalışmaların bazılarında okunan kitap sayısının okuma kaygısıyla ilişkili olduğu belirlenmiştir. Dursun (2018), bir dönemde okunan kitap sayısının fazla olmasının okuma kaygısını azaltıcı bir etkiye sahip olduğunu tespit ederken; Katrancı ve Kuşdemir (2016) zengin bir okuma yaşantısının okuma kaygısını azaltmaya yardımcı olabileceğini belirtmektedir. Yıldız ve Ceyhan (2016) ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma ve yazma kaygılarını çeşitli değişkenler açısından inceledikleri araştırmalarında her gün kitap okuyanların okumaya yönelik kaygılarının bazen kitap okuyan veya hiç okumayanlardan düşük olduğunu saptamıştır. KÖ8'in kardeşine sesli okumada model olmasının ve bunu yaparken de aslında kendi kendine sesli okuma pratiği yapmasının onun her dört metinde de başarılı bir sesli okuma prozodisine sahip olmasına katkı sağladığı söylenebilir.

Erkek öğretmen adayları arasında 8. sınıf metinlerinde en yüksek puanı alanlar ise EÖ2 ve EÖ1'dir. EÖ2 öyküleyici metinde 3,90; bilgilendirici metinde 3,97 puan; EÖ1 ise öyküleyici metinde 3,47; bilgilendirici metinde 3,67 puan almıştır. EÖ2, sık sık bir konu üzerinde konuşma çalışmaları yaptığını belirtmiştir. Bu çalışmaları sonucunda EÖ2'nin vurgu, tonlama, duraklama ve sesleri net çıkarma gibi özellikleri diğer öğretmen adaylarından ayrıldığı söylenebilir.

Prozodik Okuma Ölçeğinden en düşük puanları alanlar ise, 5. sınıf öyküleyici metinde KÖ11 (0,77) ve KÖ13 (0,97); bilgilendirici metinde ise KÖ11 (1,13)'dir. 5. sınıf metinlerinde en yüksek ortalamaya sahip kız öğretmen adayları ise KÖ8 ve KÖ1'dir. KÖ7, 5. sınıf öyküleyici metinde 3 hata, bilgilendirici metinde 8 hata yapmış olmasına rağmen prozodik okuma ortalaması 2'nin altında olan öğretmen adaylarındandır. Bu durum; öğretmen adayının metni okurken okuma hatası az yapmasına karşın “anlamli gruplamalar yaparak okuma, vurgu ve tonlamaya dikkat etme ve duygusal durumları okumaya yansıtma” gibi prozodik özelliklere fazla dikkat etmeden okuma yapmasından kaynaklanmıştır.

Erkek öğretmen adaylarında ise en yüksek ortalamaya sahip olanlar EÖ1 ve EÖ2'dir. EÖ1 aylık 10 kitap okuduğunu ve okumalarını da yarı sesli (içten sesli) yaptığını belirtmiştir.

İkinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar ve Tartışma: Araştırmanın ikinci alt problemini, “Türkçe öğretmeni adaylarının sınıf seviyesine ve metin türlerine göre prozodik okuma düzeyleri nedir?” sorusu oluşturmaktadır. Bulgulara göre, Türkçe öğretmeni adaylarının 8. sınıf metinlerini 5. sınıf metinlerine göre prozodik okumada daha başarılı olduğu ama bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı tespit edilmiştir. Öğretmen adaylarının bilgilendirici metinleri öyküleyici metinlere göre prozodik okuma açısından daha başarılı okudukları ama bu farklılığın istatistiksel olarak yine anlamlı olmadığı tespit edilmiştir. Aslında öğretmen adaylarının bilgilendirici metinlerde tanımadıkları kelimelerle karşılaşma oranlarının daha fazla olması, öykü yapısına daha aşina olmaları beklenmektedir. Buna istinaden öğretmen adaylarının bilgilendirici metinleri öyküleyici metinlere göre daha iyi bir prozodiyle okumaları beklenmedik bir durum olarak değerlendirilebilir.

Öyküleyici bir metni okumak bir açıdan metnin anlamsal evrenini yeniden yaratmaktır. Okuyucunun yaşı, deneyimleri, bakış açısı gibi durumlar sözcüklere farklı anlamlar yükleyebilir. Bilgilendirici metin ise okura bilgi vermek maksadıyla yazılır ve öyküleyici metinle aynı türden bir okuma gerektirmez (İşeri, 1998, s.10). Bu sebeple her iki metin türü farklı okuma süreçleri içerir (Hamzadayı ve Batmaz, 2022). Prozodik okuma açısından Türkçe öğretmeni adayları, bilgilendirici metin türünü öyküleyici metin türüne göre daha

başarılı okumuşlardır. Bunun sebebi öyküleyici metinlerde duygu durumunu tam olarak yansıtamama bu sebeple vurgu ve tonlamanın metnin genelinde hissedilmeyişi olabilir.

Armut (2017) yapmış olduğu araştırmada ortaokul öğrencilerinin öyküleyici metni genel anlamda bilgilendirici metinden daha akıcı okuduklarını belirlemiştir. Armut ve Türkyılmaz (2018) da ortaokul öğrencilerinin öyküleyici metni bilgilendirici metne göre daha akıcı okuduklarını tespit etmiştir. Baştuğ (2012) ise okuyucuların hangi tür metinlerde daha akıcı okudukları ve hangi tür metinleri daha iyi anladıklarının açık olmadığını; akıcı okuma becerileri olarak doğruluk, hız ve prozodinin metin türüne göre değişip değişmediği konusunda araştırmalara ihtiyaç olduğunu belirtmektedir. Yine Bıyık'ın (2022) yapmış olduğu çalışmada da öğrencilerin bilgilendirici ve öyküleyici metin türünde yapmış oldukları okumalarda prozodi bakımından anlamlı bir fark bulunamamıştır. Özhan da (2019) ilkokul 3. sınıf öğrencilerinin akıcı okuma becerileri ve anlama düzeylerini incelediği yüksek lisans tezinde, akıcı okuma becerileri ve okuduğunu anlama düzeylerinin metin türüne göre farklılık göstermediğini tespit etmiştir. Ceylan (2013) öğrencilerin okuma prozodilerini değerlendirdiği çalışmasında öğrencilerin bilgilendirici metinde daha yüksek ifade ve ses yüksekliği puanı aldığını belirlemiştir.

Öğretmen adayları hem öyküleyici hem de bilgilendirici metin türünde 8. sınıf metinlerini 5. sınıf metinlerine göre prozodik okuma düzeyi açısından daha iyi okumuşlardır. 8. sınıf metinlerinin 5. sınıf metinlerine oranla daha iyi prozodiyle okumalarının sebepleri arasında, öğretmen adaylarının 5. sınıf metinlerini 8. sınıf metinlerine oranla kolay olduğunu varsaymaları ve bu sebeple o metinleri ciddiye almamaları olabilir. Psikolojik olarak metinlere öğretmen adaylarının yaklaşımları okumalarını etkilemiş olabilir. Örneğin, EÖ15 okuma öncesinde metinlerin çocuklar için olduğunu; bu sebeple o metinleri okumakta zorlanmayacağını belirtmiştir.

Üçüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar ve Tartışma: Araştırmanın üçüncü alt problemini, “Türkçe öğretmeni adaylarının cinsiyet, aylık kitap okuma sayısı ve AGNO’ları ile prozodik okuma düzeyleri arasında bir ilişki var mıdır?” sorusu oluşturmaktadır. Bulgular doğrultusunda kız ve erkek öğretmen adaylarının hemen hemen aynı düzeyde prozodik

okuma başarısı sergilediği tespit edilmiştir. Başka bir deyişle, öğretmen adaylarının prozodik okuma becerileri ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Literatürde bazı araştırmalar prozodi düzeyinin cinsiyete göre değiştiğini ve kızların erkeklerden daha iyi bir prozodi ile okuduklarını tespit ederken (Armut ve Türkyılmaz, 2017; Ateş, 2016; Barth, Tolar, Fletcher ve Francis, 2014; Kocaarslan, 2017) bazı araştırmalarda da prozodi düzeylerinin cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşmıştır (Baştuğ, 2012; Gözler ve Paris, 2018; Keskin vd., 2013; Sulak ve Sönmez, 2019; Kaya ve Doğan, 2016).

Filiz (2021) yüksek lisans tezinde okuma güçlüğü yaşayan ilkokul 3 ve 4. sınıfa giden kız öğrencilerin prozodik okuma ölçeğinden aldıkları puanların ortalamalarının erkek öğrencilerin prozodik okuma ölçeğinden aldıkları puan ortalamalarına göre daha yüksek olduğunu tespit etmiştir. Balcı (2019) ise özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin akıcı okuma beceri düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Bu araştırmada okuma prozodisi ile cinsiyet arasında anlamlı bir ilişkinin olmamasının sebebi olarak, katılımcıların merkezi bir sınava girip birbirlerine benzer başarı düzeyi elde etmiş olmaları, yaş aralığı ve aynı eğitimi almaları olabilir.

Aylık kitap okuma sayısı ve prozodik okuma düzeyi arasındaki ilişki incelendiğinde ise aralarında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Aylık 5 ve daha fazla kitap okuyan öğretmen adaylarından KÖ8, KÖ3 ve EÖ1 yüksek prozodi ortalamasına sahipken KÖ13, KÖ14 ve EÖ11 düşük prozodi ortalamasına sahiptir. Çok kitap okuyan öğretmen adayları arasında bazılarının iyi bazılarının kötü ortalamaya sahip olmasının; kitap okumanın sessiz (içten, gözle) yapılmasından, sesli okuma sürecinde önemli görevler üstlenen ve sesli okuma başarısını doğrudan etkileyen konuşma organlarının sessiz okuma sırasında işe koşulmamasından kaynaklandığı düşünülebilir.

Literatürde aylık kitap okuma sayısı ve kaygı arasında bir ilişki olup olmadığının araştırıldığı çalışmalar mevcuttur. Bu doğrultuda Uçgun (2016), son bir ayda okunan kitap sayısı ile okuma kaygısını arasında anlamlı bir farkın bulunmadığını tespit etmiştir. Çevik vd. (2019),

öğrencilerin en son kitap okuma zamanına göre okuma kaygılarında anlamlı bir farklılık bulamamıştır. Şahin (2019) ise 6, 7 ve 8. sınıflarda yaptığı çalışmada yılda okunan kitap sayısı değişkeninin okuma kaygıları üzerinde anlamlı bir fark oluşturduğunu belirlemiş ve öğrencilerin yıl içerisinde okudukları kitap sayısı azaldıkça okuma kaygılarının yükseldiği sonucuna ulaşmıştır. Yılmaz da (2012) yapmış olduğu çalışmada 8. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlığının eğitim başarılarını olumlu yönde etkilediğini belirlemiştir. Uçgun (2016) ve Çevik vd.nin (2019) yapmış olduğu çalışmalar ile bu çalışmanın sonuçlarının örtüştüğü söylenebilir.

AGNO ve prozodik okuma düzeyi arasında da anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Armut ve Türkyılmaz (2017) Türkçe dersinde başarılı olan ortaokul öğrencilerin genel anlamda daha akıcı okuma yaptıkları sonucuna ulaşmıştır. Alanda yapılan çalışmalarda da akıcı okumanın, okuma başarısını ve genel akademik başarıyı yordayan en önemli değişkenlerden biri olduğu belirtilmektedir (Yıldırım, Çetinkaya ve Ateş, 2013, s.265). Okuduğunu anlama akademik başarı açısından önemlidir. Akıcı okuma ile anlama arasındaki ilişki yapılan araştırmalarla da tespit edilmiştir (Kanık Uysal, 2018; Lorenza vd., 2022; Sinambela, 2017; Yıldız, Yıldırım, Ateş, Rasinski, Fitzgerald ve Zimmerman, 2014). Başarılı bir okuma için akıcı okuma ve anlama gereklidir. Okumada yetkinlik sadece yazılı metnin kodunun çözülmesine ilişkin temel süreçle tanımlanmaz; aynı zamanda kişinin metni rahatça okuyabilme ve kavrayabilme hızını da içerir (Lee ve Stoodley, 2023). Okunulan metinleri anlayan öğrencilerin akademik olarak başarılı olacağı düşünülebilir. Yıldız (2013) akıcı okumanın akademik başarıyı doğrudan anlamlı düzeyde etkilemediğini, öğrencilerin başarılı olabilmeleri için akıcı okumalarının tek başına yeterli olmayıp okuduğunu anlamaları gerektiğini belirtmektedir. Sallabaş (2008) yapmış olduğu çalışmada öğrencilerin akademik başarı düzeyi ile okuduğunu anlama becerileri arasında pozitif yönde bir ilişki tespit etmiştir. Ateş de (2008) okuduğunu anlama düzeyleri yüksek olan öğrencilerin genel akademik başarı puan ortalamalarının anlamlı düzeyde yüksek olduğunu saptamıştır. Bu çalışmada akademik açıdan başarılı öğrencilerin okuma kaygı düzeylerinin yüksek olduğu belirlenmiştir. Yüksek kaygının sesli okuma başarısını da etkileyebileceği düşünülebilir. Bu açıdan bakıldığında

akademik başarı ile sesli okuma başarısının her zaman paralel olmayabileceği söylenebilir. Bu araştırmada elde edilen bir diğer sonuç ise, genel akademik başarı ile aylık kitap okuma sayısının başarılı bir sesli okumaya etkisinin sınırlı bir şekilde olduğudur. Akar (2009) yüksek lisans tezinde, öğrencilerin bir yılda okudukları kitap sayısının artması ile öğrencilerin metinle ilgili sorulan sorulara doğru cevap vermesi arasında bir ilişki olduğunu saptamıştır. Söz konusu çalışmada öğrencilerin metin altı sorulara doğru cevap verilmesi, metnin öğrenciler tarafından doğru anlaşıldığının bir göstergesi olduğu söylenebilir. Akademik başarı için anlamamanın önemli bir unsur olduğu ve okunan kitap sayısı ile de anlama arasında bir ilişki belirlendiği söylenebilir. Bu çalışmada sesli okuma başarısı ile aylık kitap okuma sayısının ve akademik başarısının ilişkisinin sınırlı olmasının sebebi öğretmen adaylarının akademik okuma alışkanlıkları olabilir. Aylık kitap okuma sayılarından ziyade o kitapları okuma tekniklerinin bu çalışmanın sonucunu etkilemiş olabileceği ifade edilebilir.

Dördüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar ve Tartışma: Araştırmanın dördüncü alt problemini, “Sesli okuma hataları açısından Türkçe öğretmeni adaylarının 5 ve 8. sınıf öyküleyici ve bilgilendirici metinleri okuma durumları nedir?” sorusu oluşturmaktadır. Araştırmada öğretmen adaylarının 4 metinde de çeşitli sesli okuma hataları yaptığı tespit edilmiştir. Bu tespitler çerçevesinde 5. sınıf öyküleyici metni kız öğretmen adaylarının erkek öğretmen adaylarından daha fazla hata ile okudukları; erkek öğretmen adaylarının 5. sınıf bilgilendirici metni 8. sınıf bilgilendirici metne oranla daha az hatalı okudukları görülmektedir.

Erkek öğretmen adayları 8. sınıf öyküleyici metni kız öğretmen adaylarından daha az hata yaparak okumuşlardır. Ayrıca, erkek öğretmen adaylarının 8. sınıf öyküleyici metin türünü bilgilendirici metin türüne göre daha az hatalı okuduğu tespit edilmiştir.

Öğretmen adaylarının sesli okuma hataları ele alınacak olursa, hem öyküleyici hem de bilgilendirici metinlerde kız ve erkek öğretmen adaylarının metinleri okurken sırasıyla en çok yaptıkları sesli okuma hatalarının “okuduğu kelimeyi doğru telaffuz edememe”, “kelimeleri tekrar tekrar okuma” ve “kelimelerdeki harfleri eksik okuma” olduğu

görülmektedir. Pircioğlu (2016), Bilge ve Sağır (2017), Alyıldız (2011) ve Kardaş İşler ve Şahin (2016) tarafından yapılan araştırmalarda da ilkokul ve ortaokul öğrencileri arasında en çok yapılan hatanın “tekrar hatası” olduğu belirlenmiştir.

Özhan (2019) yapmış olduğu çalışmada öğrencilerin en sık atlama, tekrarlama, yanlış okuma ve ekleme hataları yaptığını tespit etmiştir. Kandemir (2023) ise yapmış olduğu doktora tezinde öğrencilerin ekleme, çıkarma, heceleme, yanlış telaffuz gibi okuma hataları yaptıklarını tespit etmiştir. Başar, Batur ve Karasu (2014) ilkokul 2. sınıf öğrencilerinin sesli okuma esnasında en çok “kelime tekrar hatası” yaptıklarını tespit etmiştir. Söz konusu araştırmaların sonuçları ile bu araştırmanın sonuçları “tekrar hatası” açısından birbirini destekler niteliktedir. Tekrar hatasını sık yapan öğretmen adayları arasında KÖ12 bulunmaktadır. KÖ12 sosyal anksiyetesinin olduğunu belirtmiştir. Sosyal anksiyete, kişilerin konuşma hızını ve konuşma akıcılığını etkilemektedir (Penn, Hope, Spaulding ve Kucera, 1992, s.279). KÖ12’nin yaşadığı kaygı onun sesli okumasını etkilemiştir denilebilir. Ateş (2016) de okuma kaygısının prozodik okuma düzeyini negatif yönde etkilediğini belirtmiştir. KÖ12’nin okuduğu kelimeye tekrar dönme ve doğru okuyup okumadığını kontrol etme ihtiyacı duymasından ötürü tekrar hatasını sık yaptığı söylenebilir.

Tekrar hatasının ilkokul, ortaokul ve üniversite öğrencilerinin sesli okumalarında ortak olmasının dikkat çekici bir bulgu olduğu düşünülmektedir. Bu sesli okuma hatasının giderilmesine yönelik araştırmaları planlama ve uygulamanın bu hatayı azaltacağı veya ortadan kaldıracığı söylenebilir. Tekrar hatası ve diğer sesli okuma hatalarının giderilmesine yönelik literatürde çeşitli teknik ve yöntemlerin kullanıldığı çalışmalar mevcuttur. Yılmaz (2008a) kelime tekrar tekniğinin kullanılması sayesinde öğrencilerin okuma hatalarında önemli derecede azalma olduğunu ve akıcı okuma becerilerinin geliştiğini tespit etmiştir. Sağlam, Baş ve Akyol (2020) üçüncü sınıf özel yetenekli öğrencilerin sesli okuma yanlışlarını gidermede ve akıcı okuma becerisini artırmada yine kelime tekrar tekniğinin faydalı olduğu sonucuna ulaşmıştır. Urul (2023) eşli okuma yönteminin okuma hatalarını düzeltmede etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bulut ve Kuşdemir (2017) yaptıkları çalışmada öğrencilerin sesli okuma hatalarını gidermek için sınıf öğretmenlerinden öneri

almışlardır. En çok öğretmenle okuma çalışmaları yapma (tekrarlı, yansıtıcı, rehberli) önerisi öğretmenler tarafından sunulmuştur. Uzunkol (2013) yapmış olduğu çalışmada ise okuma güçlüğü çeken bir ilkokul üçüncü sınıf öğrencisinin okuma sırasında yapmış olduğu sesli okuma hatalarının giderilmesi için; kelime tekrar, eko okuma, tekrarlı okuma, paylaşarak okuma, eşli okuma stratejilerini kullanmıştır. Bu çalışma sonucunda öğrencinin okuma hatalarında azalma ve kelime tanıma düzeyinde artış tespit ederken öğrencinin az da olsa hâlâ kelimeleri tekrar ettiğini tespit etmiştir. Başar, Doğan, Şener, Karasu ve Yurttaş, (2015) ilk okuma yazma sürecine açık hece ya da kapalı hece ile başlanılmasının öğrencilerin sesli okuma hatalarını nasıl etkilediğine yönelik bir çalışma yapmışlardır. Bu çalışma sonucunda, ilk okuma yazma çalışmalarında açık hece ile başlayan öğrencilerin sesli okuma hatalarının azaldığı tespit edilmiştir. Ayrıca kapalı hece ile ilk okuma yazma öğrenen öğrencilerde kelime tekrar hatası tespit edilirken açık hece ile öğrenen öğrencilerde kelime tekrar hatası tespit edilmemiştir.

Yapılan çalışmalar neticesinde, öğrenciler arasında en sık yapılan kelime tekrar hatasının ve diğer sesli okuma hatalarının, kelime tanıma düzeyinden kaynaklandığı ve öğrencilerin kelime tanıma düzeyini artıracak çalışmalarla olumlu sonuç alındığı neticesine ulaşılmıştır.

Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre, bazı öğretmen adaylarının sesli okuma esnasında yerel ağız özellikleri gösterdiği ve bazı kelimeleri sıklıkla yanlış telaffuz ettiği de belirlenmiştir. Öğretmen adaylarından KÖ9 “k” sesini çıkarırken zorlanmıştır. Erkek öğretmen adaylarından EÖ1’in de metni okurken “öteki, bıraktığı, şafaktan” gibi kelimelerde bulunan “k” sesini “h” sesi şeklinde seslendirdiği tespit edilmiştir.

Öğretmen adaylarından bazılarının “r” sesini yuttuğu veya “r” sesi yerine “l” sesi kullandığı tespit edilmiştir. KÖ14, EÖ12, EÖ13 ve EÖ15’in “r” seslerinin çoğunu yuttuğu belirlenmiştir. “r” sesini yutan erkek öğretmen adaylarından EÖ12, çoğu kelimedede “r” sesini söylememekten kaynaklı “harfleri eksik okuma” ve “kelimeyi doğru telaffuz edememe” hatasını fazla yapmıştır. Bu öğretmen adayı, 5. sınıf öyküleyici metinde 19 kez geçen “bir” kelimesinin hepsini “bi” şeklinde telaffuz etmiştir. KÖ14’ün ise “r” seslerini yuttuğu kelimelere örnek olarak, bir>bi, ediyormuş>ediyomuş, oluyor>oluyo verilebilir.

Ayrıca, EÖ1 ve KÖ14’ün “yerli” kelimesini “yelli” olarak telaffuz ettiği, “r” sesi yerine “l” sesini kullandıkları tespit edilmiştir.

Sık yapılan hatalardan olan harf değiştirme hatasında ise araştırmada öne çıkan örnekler; hatta>hadda, musiki>müziki/müsiki, nezdinde>nezzinde, müzik>müzük kelimeleridir.

Yapılan hatalardan biri de açık e kullanımıdır. KÖ5, EÖ2 ve EÖ10’un açık e kullandığı tespit edilmiştir. Sever ve Topçuoğlu Ünal (2020) 7. sınıf öğrencilerinin hazırlıksız konuşma esnasında telaffuz hatalarını ele aldıkları araştırmada öğrencilerin “r” sesinin telaffuzunda sıkıntı yaşadıklarını belirtmiştir. Aynı zamanda açık e kullanımının da yaygın olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Çevik (2002, s.73) yöresel farklılıklar sebebiyle bazı yerlerde açık e ile söylenen kelimelerin başka bir yerde kapalı e’ye dönüştüğünü belirtmiştir.

Sesli okuma, konuşma becerisiyle doğrudan ilişkili bir beceridir. Türkçe öğretmenlerinin Türkçeyi; konuşma kurallarına uygun olarak bilinçli, doğru ve özenli kullanmaları gerekmektedir (Çelik, 2006). Demir ve Özdi (2019) yaptıkları araştırmada ortaokul öğrencilerinin aile ortamının etkisiyle mahallî unsur özellikleri ile konuştuğu ve ölçünlü dil özelliklerine hâkim olmadıklarını ortaya koymuştur. Öğrencilerin bu özellikleri göstermemesi için öğretmenlerin doğru konuşma becerisine sahip olmaları gerekmektedir. Uçgun (2007, s.60), konuşma becerisinin öğrencilere gerektiği şekilde kazandırılabilmesi için öğretmenin telaffuzunun ve diksiyonunun düzgün olması gerektiğini, öğrencilerin konuşmadaki hatalarını düzeltmesinin en etkili yollarından birinin öğretmenlerini model almaları olduğunu vurgulamaktadır. Bu sebeple Türkçe öğretmeni adayları, lisans yıllarında konuşma becerisini de etkileyen sesli okuma konusunda iyi bir eğitim almalı ve eksikliklerini gidermelidir.

Beşinci ve Altıncı Alt Probleme İlişkin Sonuçlar ve Tartışma: Araştırmanın beşinci alt problemini, “*Türkçe öğretmeni adaylarının 5 ve 8. sınıf metinlerinde okurken yaptıkları sesli okuma hatalarının cinsiyet ile ilişki nedir?*” sorusu, altıncı alt problemini ise, “*Türkçe öğretmeni adaylarının 5 ve 8. sınıf metnindeki sesli okuma hatalarının AGNO ve aylık kitap okuma sayısı ile ilişkisi nedir?*” sorusu oluşturmaktadır. Okumalar sırasında yapılan

okuma hataları ele alınacak olursa; öğretmen adaylarının 5. sınıf metinlerini 8. sınıf metinlerine göre daha az hatalı okuduğu sonucuna ulaşılmıştır. Okuma hatalarının çok olduğu metinlerde okuma prozodisinin iyi olmasının nedenleri, okuduğu kelimeyi doğru telaffuz edememe veya harf değiştirme hatalarının akıcılığa doğrudan etki etmemesi olabilir. Sesli okuma hatalarına metin türü açısından bakıldığında ise öğretmen adaylarının, öyküleyici metni bilgilendirici metne oranla daha az hatalı okuduğu sonucuna ulaşılmıştır. Değirmenci Gündoğmuş ve Çayır (2023) ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin öyküleyici metin türünde daha az okuma hatası yaparken bilgilendirici metinde daha fazla hata yaptıklarını tespit etmişlerdir. Ceylan (2016) da yaptığı araştırmada okuma başarısızlığı olan öğrencilerin bilgilendirici metni daha hatalı okuduklarını tespit etmiştir. Söz konusu iki araştırmanın sonuçları ile bu araştırmada elde edilen sonuçlar birbirini destekler niteliktedir. Bu sonuçlardan hareketle bilgilendirici metinleri okumanın öyküleyici metinleri okumaya göre daha zor olduğu ve bu metinleri okurken daha fazla okuma hatası yapıldığı söylenebilir.

5 ve 8. sınıf metinlerinde yapılan okuma hataları ile cinsiyet arasındaki ilişki incelendiğinde sadece 8. sınıf öyküleyici metin türünde anlamlı bir fark bulunmuştur. Bilge ve Sağır (2017), Ö. Yılmaz (2006) ve Ghani, Muslim ve Zakaria'nın (2020) yaptığı araştırmalarda da yapılan hatalar ve cinsiyet arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Gökçe Sarıpınar ve Erden (2010) okuma güçlüğü olan kız öğrencilerin erkek öğrencilerden daha az okuma hatası yaptıklarını tespit etmiştir.

5. sınıf metinlerinde yapılan hataların AGNO ve aylık okunan kitap sayısı ile ilişkisinin incelendiği korelasyon analizi sonuçlarına göre; öyküleyici metinde yapılan hatalarla bilgilendirici metinde yapılan hatalar arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Araştırmada sadece 8. sınıf öyküleyici ve bilgilendirici metindeki sesli okuma hataları arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişki olduğu bulunmuştur. Bu durum öğretmen adaylarının her iki tür metni de benzer hatalarla okuduklarını göstermektedir. Öyküleyici metindeki sesli okuma hataları ve aylık kitap okuma sayısı arasında da çok zayıf bir pozitif korelasyon bulunmaktadır. Bu, aylık kitap okuma sayısı ile öyküleyici metindeki hatalar arasında sınırlı bir ilişki olduğunu göstermektedir. Başar, Batur ve Karasu (2014)

öğrencilerin aylık okuduğu sayfa sayısı çoğaldıkça, sesli okuma hatalarında azalma meydana geldiğini tespit etmiştir.

Sesli okuma hataları öğrencinin okuma metnine karşı tutumunu, metni anlamayıp anlamamasını ve akademik başarısını etkileyen unsurlardandır. Dağ (2010, s.64), öğrencinin metni okurken okuma hataları yapmasının metindeki anlamı tam olarak çıkaramamasına neden olacağını ve bu durumun öğrencinin akademik başarısını da olumsuz yönde etkileyeceğini belirtmektedir. Dünder ve Akyol (2014, s.365) okuma hatalarının anlamayı etkileyeceğini ve beraberinde öğrencinin akademik başarısı, okula karşı tutumu ve öğrenme süreçlerini de dolaylı ve doğrudan olumsuz etkileyeceğini belirtir. Bu araştırmada her iki metin türünde yapılan sesli okuma hataları ile AGNO arasında çok düşük düzeyde ilişki bulunmuştur. Öğretmen adaylarının yaptıkları sesli okuma hatalarının akademik başarılarını etkilememesi, onların sınavlara çalışırken veya okumalar yaparken sessiz okumayı tercih etmelerine bağlanabilir. Bilgilendirici metni sesli okuma hataları ile aylık kitap okuma sayısı arasında da oldukça düşük düzeyde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

5.2. Öneriler

Bu bölümde araştırmadan elde edilen sonuçlara göre öneriler sunulmuştur:

1. Bu araştırma öğretmen adaylarının sesli okuma becerisindeki durumlarını olduğu hâliyle ortaya koymuştur. Öğretmen adaylarına lisans eğitimi sürecinde verilecek akıcı okuma (sesli okuma), metin türüne göre okuma gibi eğitimler ile gelişimleri yapılacak araştırmalarla tespit edilebilir.
2. Bu araştırmada metinler öğretmen adaylarına zamandan tasarruf etmek için aynı gün içinde okutulmuştur. İleride yapılacak araştırmalarda farklı metinler farklı zamanlarda okutularak öğretmen adaylarının akıcı okuma durumları tespit edilebilir.
3. Öğretmen adaylarının belirli aralıklarla yapacakları sesli okumalar üzerinden durumlarının değerlendirilebileceği boylamsal araştırmalar tercih edilebilir.

4. Bu araştırma sadece son sınıf öğretmen adaylarını ele almaktadır. Sınıf seviyelerinin farklılaştırıldığı, katılımcı sayısının artırıldığı çalışma grupları üzerinde, farklı üniversitelerde öğrenim gören Türkçe öğretmeni adaylarına çeşitli metinler üzerinden uygulamalar yapılarak öğretmen adaylarının sesli okuma durumları tespit edilebilir.
5. Türkçe öğretmenliği bölümü öğrencilerinin lisans hayatı boyunca belirli aralıklarla sesli okuma beceri durumları tespit edilebilir. Okuma eğitimi dersi almadan ve aldıktan sonra sesli okuma düzeylerinde bir değişiklik olup olmadığına bakılarak lisans programında bulunan akıcı okuma konusunun öğretmen adaylarına ne düzeyde kazandırıldığı tespit edilebilir ve sonuca göre yeni eğitim çalışmaları planlanabilir.
6. Bu çalışmada öğretmen adaylarının sesli okuma düzeyleri cinsiyet, aylık kitap okuma sayısı ve AGNO gibi değişkenler açısından incelenmiştir. İlkokul ve ortaokul düzeyindeki öğrencilerin ailelerinin ekonomik durumu, ebeveynlerinin eğitim seviyesi, sosyal medya kullanım durumu, okumaya yönelik tutumları gibi çeşitli değişkenler ile okuma durumlarının incelendiği araştırmalar mevcuttur. Bu ve buna benzer değişkenler ile Türkçe öğretmeni adaylarının sesli okuma durumları arasında ilişki olup olmadığı ileride yapılacak araştırmalarda ortaya konulabilir.
7. Bu çalışmada öğretmen adaylarının sesli okuma durumlarını belirlemek için sadece “prozodik okuma ölçeği” kullanılmıştır. Sesli okuma akıcılığı doğru okuma ve okuma hızı ile de ilişkilidir. Öğretmen adaylarının ayrıca okuma hızları ölçülebilir.
8. Okuma ve anlamanın arasında bir ilişki olduğu ve birbirini etkilediği bilinmektedir. Okunulananın anlaşılmasında akıcı okumanın yeri yadsınamaz. İleride yapılacak araştırmalarla öğretmen adaylarının akıcı okuma ve okuduklarını anlama düzeyleri birlikte ölçülebilir.
9. Türkçe öğretmenleri Türkçeyi; konuşma ve yazma kurallarına uygun olarak bilinçli, doğru ve özenli kullanmalıdırlar. Sesli okuma ve konuşma becerisinin birbirini tamamladığı ve aralarında ortak yönleri bulunduğu göz önüne alınırsa öğretmenlerin

konuşmaları ile öğrencilerine örnek olmaları gerekmektedir. Konuşma ve sesli okuma esnasında yerel ağız özelliklerinden kaçınılmalıdır. Sesli okuma esnasında ğretmen adaylarından bazılarının yerel ağız özellikleri sergilediğı tespit edilmiştir. Yerel ağız özelliğı olan öğrenciler bu sorunlarını gidermek için TDK Sesli Sözlük'ten kelimelerin doğru telaffuzlarını dinleyerek; Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanan tiyatro sanatçıları ile sunucuları dinleyerek/izleyerek ve onların konuşmalarını tekrarlayabilirler.

10. Öğretmen adayları sesli okuma çalışmaları için farklı metinler belirleyebilirler. Bu metinleri belirlerken; farklı uzunlukta, çeşitli konular içeren, diyalogu bol olan düz metinler veya tiyatro metinleri seçerek sesli okuma çalışmaları yürütebilirler. Metni okurken kendi seslerini kaydedebilir ve daha sonra kaydı dinleyerek öz değerlendirme yapabilir.
11. Bilgilendirici metinleri okurken daha fazla hata yapılmasının nedenlerini tespit etmeye yönelik anlam gruplarının belirlendiğı ve okuma çalışmalarının ona göre yapıldığı uygulamalı araştırmalar gerçekleştirilebilir.
12. Sesli okuma araştırmalarında bazı ğretmen adaylarının heyecanlandığı, tedirgin olduğu gözlemlenmiştir. Heyecanın ve tedirginliğin azalması için lisans eğitimi süresince sınıf içi çalışmalar yapılabilir. Konuşma becerisi dersinde gerçekleştirilecek uygulamalı etkinlikler ile ğretmen adaylarına sınıf önünde kendilerini ifade etme fırsatı bulmaları sağlanarak yaşanabilecek heyecan ve tedirginliği kontrol altına alma yetisi kazandırılabilir.
13. Öğretmen adayları son sınıfta staja gitmektedir. Her ğretmen adayı staj sınıfında bir metni öğrencilere örnek okuma yaparak sonrasında metnin etkinliklerini yapabilir. Böylece gerçek sınıf ortamında sesli okuma deneyimi kazanabilir.
14. İleride yapılacak araştırmalarda staj sınıflarında ğretmen adaylarının öğrencilerin karşısında sesli okuma durumları tespit edilebilir.

15. Öğretmen adaylarının tespitinde adayların sadece merkezî sınavdan aldıkları puanlar göz önünde bulundurulmamalıdır. Temel dil becerilerinin ölçüldüğü ve değerlendirildiği uygulamaların eğitim fakültelerine yerleşmede kullanıldığı bir sisteme geçilebilir. Böylece üniversite öğrenimine başlayan öğretmen adaylarının temel dil becerilerini kullanma konusunda belirli bir yeterlilik düzeyinde olmaları sağlanabilir.



KAYNAKLAR

- Abd Ghani, A., Muslim, N. H. and Zakaria, M. N. (2020). The effects of gender and academic achievement on reading fluency among year 2 Malaysian school children. *International Journal of Pediatric Otorhinolaryngology*, 132, 109907. <https://sci-hub.se/downloads/2020-07-26/cc/abdghani2020.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Acat, M. B. (1996). *Okuma güçlükleri ile okuduğunu anlama becerisi arasındaki ilişki düzeyi*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Ağca, H. (2006). *Yazılı anlatım*. Ankara: Gündüz Eğitim.
- Ağca, H. (2011). *Sözlü ve yazılı anlatımda Türkçe'nin kullanımı*. Ankara: Atatürk Kültür Merkezi.
- Akar, M. (2009). *Sesli ve sessiz okumanın anlamaya etkisi üzerine bir araştırma*. Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.
- Akçamete, G. (1989). Üniversite öğrencilerinin okumalarının değerlendirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 22(2), 735-753.
- Akçin, N. (1993). *Okuma becerisinin kazanılmasında görsel algısal gelişimin rolü*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Akkuş, Z. (2022). *Akıcı okuma becerisi üzerine yapılan çalışmalardaki genel eğilimler: Bir tematik içerik analizi çalışması*. Yüksek Lisans Tezi, Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ordu.
- Akoğlu, G. ve Acarlar, F. (2014). Gelişimsel dil bozukluklarında söz dizimi anlama ve sözel çalışma belleği ilişkisinin incelenmesi. *Türk Psikoloji Dergisi*, 29(73), 89.
- Aksan, D. (2020). *Her yönüyle dil: Ana çizgileriyle dilbilim*. Ankara: Türk Dil Kurumu.
- Aksan, D. (2021). *Türkçenin söz varlığı*. Ankara: Bilgi.
- Aktaş, Ş. ve Gündüz, O. (2010). *Yazılı ve sözlü anlatım: Okuma-dinleme, konuşma-yazma*. Ankara: Akçağ.
- Aktaş, Ş. ve Gündüz, O. (2023). *Yazılı ve sözlü anlatım: Okuma-dinleme, konuşma-yazma*. Ankara: Akçağ.
- Akyol, H. (2013). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi*. Ankara: Pegem.
- Akyol, H. (2014). İlköğretimde Türkçe öğretimi. Kırkkılıç, A. ve Akyol, H. (Ed.), *Okuma içinde* (s. 15-48). Ankara: Pegem.
- Akyol, H. (2020). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi*. Ankara: Pegem.
- Akyol, M. (2014). *Yapılandırılmış akıcı okuma yönteminin üçüncü sınıf öğrencilerinin akıcı okuma ile okuduğunu anlama becerilerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Niğde Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Niğde.
- Akyol, M. (2020). *Okuma sürecinde prozodik ve anlam üniteleri ile okuma etkinliklerinin akıcı okuma ve anlama becerilerine etkisi*. Doktora Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Akyol, H. ve Kodan, H. (2016). Okuma güçlüğüne yönelik bir uygulama: akıcı okuma stratejilerinin kullanımı. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(2), s.7-2.

- Albright, L. and Arial, M. (2005). Tapping the potential of teacher read alouds in middle schools. *Adolescent And Adult Literacy*, 582-692. <https://interactivereadalouds.pbworks.com/f/Tapping+the+Potential+of+Teacher+Read-Alouds+in+Middle+School.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Albright, L. K. (2002). Bringing the Ice Maiden to life: Engaging adolescents in learning through picture bookread-alouds in content areas. *Journal of Adolescent &Adult Literacy*, 45, 418–428. <https://www.jstor.org/stable/40012231> sayfasından erişilmiştir.
- Alı, M. A. ve Baştürk, Ş. (2022). Çevre içerikli belgesel filmlerin yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin sözcük dağarcığı gelişimine katkısı yuva belgeseli örneği. *Uluslararası İnsan ve Sanat Araştırmaları Dergisi*, 7(3), 256-274.
- Alisinanoğlu, F. ve Ulutaş, İ. (2000). Çocuklarda kaygı ve bunu etkileyen etmenler. *Millî Eğitim*, 145,15-19. https://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/145/alisinanoglu.htm sayfasından erişilmiştir.
- Alkaya, E. (2003). Prof. dr. günay karaağaç, dil, tarih ve insan. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(1), 441-450.
- Allington, R. L. (1983). Fluency: The neglected reading goal. *The Reading Teacher*, 36, 556–561. <https://www.jstor.org/stable/20198272> sayfasından erişilmiştir.
- Alloway, T. P. and Alloway, R. G. (2010). Investigating the predictive roles of working memory and IQ in academic attainment. *Journal of experimental child psychology*, 106(1), 20-29.
- Alme, S. (2020). "What is the significance of reading aloud to middle school aged students in the language arts classroom as measured by the star reading assessment?" *School of Education and Leadership Student Capstone Theses and Dissertations*. 4482. https://digitalcommons.hamline.edu/hse_all/4482 sayfasından erişilmiştir.

- Altınok, Ş. (2020). Konuşma becerisi eğitiminde prozodinin yeri. *Prozodi (Bürün bilimi) ve Konuşma Çalıştayı bildirileri 1*. 139-149.
- Álvarez Cañizo, M., Cueva, E., Cuetos Vega, F. and Suárez Coalla, M. P. (2020). Reading fluency and reading comprehension in Spanish secondary students. *Psicothema*.
- Alyıldız, A. (2011). *Ses temelli cümle yöntemiyle ilkokuma yazma öğretiminde öğrenci hatalarının incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Anderson, R. C., Hiebert, E. H., Scott, J. A. and Wilkinson, I. A. G. (1985). *Becoming a nation of readers: The report of the commission on reading*. champaign, IL: The Center for the Study of Reading. <https://www.jstor.org/stable/42899086> sayfasından erişilmiştir.
- Arıcı, A. F. (2018). *Okuma eğitimi*. Ankara: Pegem.
- Arıcı, A. F. ve Taşkın, Y. (2019). Okuma becerisinin diğer dil becerileriyle ilişkisi. *International Journal of Field Education*, 5 (2), 185-194. <https://doi.org/10.32570/ijofe.650240>
- Armut, M. (2017). *Ortaokul öğrencilerinin akıcı okuma becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Yozgat ili örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırşehir.
- Armut, M. ve Türkyılmaz, M. (2017). Ortaokul öğrencilerinin akıcı okuma becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(3), 348-375.
- Armut, M. ve Türkyılmaz, M. (2018). Ortaokul öğrencilerinin okuma becerileri üzerine bir inceleme. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1), 217-236. <https://doi.org/10.17556/erziefd.330587>

- Aşıkcın, M. (2019). *Üçüncü sınıf öğrencilerinin akıcı okuma becerilerinin geliştirilmesine yönelik bir eylem araştırması*. Doktora Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Atasoy, F. O. (2009). *Türkçede noktalama sorunlar - çözümler – teklifler*. Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Ateş, M. (2008). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyleri ile Türkçe dersine karşı tutumları ve akademik başarıları arasındaki ilişki*. Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Ateş, M. (2016). Ortaokul öğrencilerinin prozodik okuma becerileri ile okuma kaygıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 4(3), 207-216.
- Ateş, S. ve Yıldırım, K. (2014). Elementary classroom teachers' reading practices: Strategy instruction and comprehension. *Elementary Education Online*, 13(1), 235-257.
- Avşar Tuncay, A. (2021). Okuma güçlüğü yaşayan ilkököl öğrencilerinin okuma hatalarının incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Bilgilerde Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, 5(1), 119-134. <https://doi.org/10.38015/sbyy.871718>
- Aytaç, A. (2024). Üstün yetenekli ilkököl öğrencilerinin prozodik okuma becerilerinin geliştirilmesi: Eylem araştırması. *The Journal of Academic Social Science*, 150(150), 237-248.
- Aytaş, G. (2015). Okuma eğitimi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(4), 461-670. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/256384> sayfasından erişilmiştir.
- Babayiğit, Ö. (2019). Ortaokul altıncı sınıf öğrencilerinin sesli okuma hızları ile sesli okuma prozodileri arasındaki ilişki. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(3), 173-185. <https://doi.org/10.18026/cbayarsos.515621>
- Baddeley, A. (2000). The episodic buffer: a new component of working memory?. *Trends in Cognitive Sciences*, 4(11), 417-423.

- Baddeley, A. (2003). Working memory and language: An overview. *Journal of Communication Disorders*, 36(3), 189-208.
- Baddeley, A. (2012). Working memory: Theories, models, and controversies. *Annual Review of Psychology*, 63(1), 1-29.
- Baddeley, A., Allen, R. J. and HITcH, G. J. (2010). Investigating the episodic buffer. *Psychologica Belgica*, 50(3-4), 223-243.
- Bakırcı, M. Ç. (2012). Sinirbilim ve beyin 14: Brodmann alanları-1. [https://evrimagaci.org/sinirbilim-ve-beyin-14-brodmann-alanlari-1-336#](https://evrimagaci.org/sinirbilim-ve-beyin-14-brodmann-alanlari-1-336#sayfasından-erişilmiştir) sayfasından erişilmiştir.
- Balcı, E. (2019). Özel öğrenme güçlüğü olan ortaokul öğrencilerinin akıcı okuma beceri düzeylerinin incelenmesi. *Yaşadıkça Eğitim*, 33(2), 262-274.
- Barnes, J. ve Shattuck-Hufnagel, S. (Eds.). (2022). *Prosodic Theory and Practice*. Cambridge (USA): MIT Press.
- Barth, A. E., Tolar, T. D., Fletcher, J. M. and Francis, D. (2014). The effects of student and text characteristics on the oral reading fluency of middle-grade students. *Journal of Educational Psychology*, 106(1), 162. DOI: 10.1037/a0033826.
- Baş, B. (2006). 1985-2005 yılları arasında çocuk edebiyatı sahasında yazılmış tahkiyeli metinlerin söz varlığı üzerine bir araştırma. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Başar, M., Batur, Z. ve Karasu, M. (2014). Süreye bağlı sesli okumanın okuduğunu anlamaya etkisi. *Millî Eğitim Dergisi*, 44 (203), 5-22.
- Başar, M., Doğan, C., Şener, N., Karasu, M. ve Yurttaş, R. (2019). İlk okuma yazma sürecine açık hece ya da kapalı hece ile başlamak. *International Journal of Language Academy*, 3(9), 442-452.

- Başaran, M. (2013). Okuduğunu anlamamanın bir göstergesi olarak akıcı okuma. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(4), 2277-2290. <https://doi.org/10.12738/estp.2013.4.1922>
- Başkan, A. (2019). Kelime bilgisi ve dil bilgisi düzeyinin yedinci sınıf öğrencilerinin yazma becerisi ile ilişkisi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 8(2), 965-982. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/739435> sayfasından erişilmiştir.
- Başkan, A. (2018). Türkçe öğretmeni adaylarının kelime bilgisi kavramına ilişkin algıları. *Journal of Turkish Studies*13(11). 297-316. Doi: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.13354> sayfasından erişilmiştir.
- Baştuğ, M. (2012). *İlköğretim birinci kademe öğrencilerinin akıcı okuma becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Baştuğ, M. ve Akyol, H. (2012). The level of prediction of reading comprehension by fluent reading skills. *Journal of Theoretical Educational Science*, 5(4), 394-411.
- Baştuğ, M. ve Keskin, H. K. (2012). Akıcı okuma becerileri ile anlama düzeyleri basit ve çıkarımsal arasındaki ilişki. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(3), 227-244.
- Baştuğ, M., Keskin, K. ve Şimşek, İ. (2019). Sesli ve sessiz okumada göz hareketleri: bir göz izleme (eye tracking) çalışması. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20, 327-337. <https://doi.org/10.17494/ogusbd.548375>.
- Baz, B. (2023). *Akıcı okuma ve dinlediğini anlama ile okuduğunu anlama arasındaki yapısal ilişkinin sırasal olarak incelenmesi*. Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.

- Beck, I. L. and McKeown, M. G. (2001). Text talk: capturing the benefits of read-aloud experiences for young children. *The Reading Teacher*, 55(1), 10–20. <http://www.jstor.org/stable/20205005> sayfasından erişilmiştir.
- Berninger, V. W., Abbott, R. D., Abbott, S. P., Graham, S. and Richards, T. (2002). Writing and reading: Connections between language by hand and language by eye. *Journal of learning disabilities*, 35(1), 39-56. <https://doi.org/10.1177/00222194020350010>
- Bıyık, Z. (2022). *Covid- 19 sürecinde ortaokul öğrencilerinin akıcı okuma becerilerinin okuduğunu anlama, okuma tutum ve kaygısıyla ilişkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırıkkale.
- Bilge, H. (2015). *Ortaokul öğrencilerinin akıcı okuma becerilerinin çeşitli değişkenlere göre karşılaştırılması*. Yüksek Lisans Tezi, Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzincan.
- Bilge, H. (2019). *Okuma, yazma ve konuşmada akıcılık ile okuduğunu anlama ve kelime hazinesi arasındaki ilişki*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- Bilge, H. ve Sağır, M. (2017). Ortaokul öğrencilerinin okuma hatalarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *İhlara Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 77-88. <http://ihead.aksaray.edu.tr/tr/download/article-file/327385> sayfasından erişilmiştir.
- Binbaşıoğlu, C. (1993). Okumanın mekanizması ve okuma aracının bazı nitelikleri. *Çağdaş Eğitim*, 18 (193), s.15-20.
- Binbaşıoğlu, C. (2004). *İlkokuma ve yazma öğretimi*. Ankara: Nobel.
- Börekçi, M. (2005). Türkçede vurgu tonlama ölçü anlam ilişkisi. *Atatürk Üniversitesi Kâzım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (12), 186-206.
- Breznitz, Z. (2006). *Fluency in reading: Synchronization of processes*. London: Routledge.
- Brown, S. (2002). English l2 reading: Getting to the bottom. *Reading in a Foreign Language*, 14(2). 151-154.

- Bulut, P. ve Kuşdemir, Y. (2017). İlkokul öğrencilerinde görülen sesli okuma hatalarının öğretmen gözlemleri ışığında değerlendirilmesi. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 5(1), 1-14. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/323112> sayfasından erişilmiştir.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2020). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem.
- Calap, N. (2022). *Oyun temelli etkinliklerin sesletim bozukluğu olan ilkokul 3. sınıf öğrencilerinin konuşma ve sesli okuma becerilerini geliştirmeye etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Rize.
- Cemiloğlu, M. (2001). *Türkçe öğretimi*. İstanbul: Alfa.
- Ceyhan, S. (2019). *Etkileşimli sesli okumanın öğrencilerin okuduğunu anlama, okuma motivasyonu ve akıcı okumalarına etkisi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ceylan, M. (2016). *Okuma başarısızlığı olan öğrencilerin farklı metin türlerinde okuma akıcılıklarının incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Chard, D. J. Vaughn, S. ve Tyler, B. J. (2002). A synthesis of research on effective interventions for building reading fluency with elementary students with learning disabilities. *Journal of learning disabilities*, 35(5), 386-406. <https://doi.org/10.1177/002221940203500501>
- Chomsky, C. (1972). Stages in language development and reading exposure. *Harvard Educational Review*, 42, 1-33.
- Chung, W. L. (2024). Oral reading prosody and the relation with reading abilities: A comparison of two rating scales. *Reading and Writing*, 37(4), 869-886.
- Coleman, H. O. (1925). Intonation and emphasis. *Le Maître Phonétique*, 3 (40), 6-26. <http://www.jstor.org/stable/44748563> sayfasından erişilmiştir.

- Coşkun, E. (2002). Okumanın hayatımızdaki yeri ve okuma sürecinin oluşumu. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, (11), 231-244.
- Coşkun, M. V. (2009). Ana dili eğitiminde parçalarüstü birimlerin önemi ve teknoloji destekli olarak kavratılması. *Bilig*, 48, 41-52.
- Coşkun, M. V. (2021). *Türkçenin ses bilgisi*. İstanbul: Bilge.
- Crain-Thoreson, C. (1992). From Listening to reading: Phonological processes in comprehension. ERIC Clearinghouse. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED351665.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Crystal, D. and Alan, C. L. (Eds.). (2008). *A dictionary of linguistics and phonetics*. John Wiley and Sons.
- Cunningham, A. E. and Stanovich, K. E. (1998). What reading does for the mind. *American Educator*, 22, 1–8.
- Cüceloğlu, D. (2021). *İnsan ve davranışı psikolojinin temel kavramları*. İstanbul: Remzi.
- Çapraz Baran, Ş. ve Diren, E. (2020). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu 5. sınıf Türkçe ders kitabı*. Ankara: Anıttepe.
- Çayır, A. (2014). *Akıcılığı geliştirme programının ilkökul ikinci sınıf öğrencilerinin okuma ve anlama becerileri üzerindeki etkisi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çelenk, S. (2008) *İlkokuma ve yazma programı ve öğretimi*. Ankara: Maya.
- Çelik, E. (2006). Sesli ve sessiz okuma ile içten okumanın karşılaştırılması. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (7), 18-30.
- Çerçi, A. (2013). *Konuşma eğitiminin telaffuz vurgu ve tonlama konularının dinleme destekli öğretimi*. Doktora Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

- Çetin, D. (2008). *Türkçe eğitimi bölümü mezunu öğrenciler ile birinci sınıf öğrencilerinin sesli okuma becerilerinin parçalarüstü birimler açısından karşılaştırılması*. Yüksek Lisans Tezi, Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Muğla.
- Çetinkaya, F. Ç., Ateş, S. ve Yıldırım, K. (2016). Prozodik okumanın aracılık etkisi: lise düzeyinde okuduğunu anlama ve akıcı okuma arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Electronic Turkish Studies*, 11(3), 809-820.
- Çevik, H., Orakçı, Ş., Aktan, O. ve Toraman, Ç. (2019). Ortaokul Öğrencilerinin Okuma Kaygılarının Çeşitli Değişkenler Bakımından İncelenmesi. *Eğitimde Kuram Ve Uygulama*, 15(1), 1-16. <https://doi.org/10.17244/eku.398683>
- Çevik, N. (2002). *Konuşma tekniği*. <http://denizcevik.net/wp-content/uploads/2017/11/Konusma-Tekniği-Nuri-Cevik.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Çifci, M. (2000). Sesli okuma. *Bilge Dergisi*, 24, 178–183.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu ve Büyüköztürk, Ş. (2021). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları*. Ankara: Pegem.
- Dağ, N. (2010). Okuma güçlüğü'nün giderilmesinde 3P metodu ile boşluk tamamlama (cloze) tekniğinin kullanımı üzerine bir çalışma. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 11(1), 63-74. https://doi.org/10.1501/Ozlegt_00000000146.
- Dechant, E. (2013). *Understanding and teaching reading: An interactive model*. Routledge. https://books.google.com.tr/books?hl=tr&lr=&id=oQfaAAAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT11&dq=Smith+vs+Dechant+reading&ots=1t9GNJUMg-&sig=TS8rcHHp-bPYYpGMGL0hN8Bw_bs&redir_esc=y#v=onepage&q=Smith%20vs%20Dechant%20reading&f=false sayfasından erişilmiştir.
- Değirmenci Gündoğmuş, H. ve Çayır, A. (2023). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin metin türüne göre okuma hatalarının incelenmesi. *Korkut Ata Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, (13), 1214-1226. <https://doi.org/10.51531/korkutataturkiyat.1372729>.

- Demir, C. (2016). Türkçe eğitim-öğretim programları ve kişisel söz varlığı. *Millî Eğitim Dergisi*, 45(210), 141-161.
- Demir, S. ve Özdil, B. G. (2019). Öğretmen görüşlerine göre ortaokul öğrencilerinin konuşma becerileri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(3), 865-881. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2019.19.49440-431301>
- Demirel, Ö. (1999). *Türkçe öğretimi*. Ankara: Pegem.
- Deniz, K. (2003). Yazılı anlatım becerileri bakımından köy ve kent beşinci sınıf öğrencilerinin durumu. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 13(13), 233-255.
- Deveci Taşçı, B. (2023). İlkokula okuma yazma bilerek ve bilmeyerek başlayan ikinci sınıf öğrencilerinin okuma hatası, okuma hızı ve okuduğunu anlama becerilerinin değerlendirilmesi. Yüksek Lisans Tezi, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Nevşehir.
- Doğan, Ö. (2022). *Yankılayıcı okuma yönteminin akıcı okuma becerisine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Bartın Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Bartın.
- Doğan, Y. (2007). *İlköğretim ikinci kademedeki dil becerisi olarak dinlemeyi geliştirme çalışmaları*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Doğan, Y. (2016). *Dinleme eğitimi*. Ankara: Pegem.
- Domingue, B. W., Dell, M., Lang, D., Silverman, R., Yeatman, J. and Hough, H. (2022). The effect of COVID on oral reading fluency during the 2020–2021 academic year. *AERA Open*, 8, 23328584221120254.
- Dowhower, S. L. (1991). Speaking of prosody: fluency's unattended bedfellow. *Theory Into Practice*, 30(3), 165-175.
- Dursun, H. (2018). *İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuma kaygıları ile Türkçe dersine yönelik tutumları arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi. Ömer Halisdemir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Niğde.

- Dursunoğlu, H. (2006). Türkiye Türkçesinde vurgu. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(1), 267-276.
- Duursma, E., Augustyn, M. and Zuckerman, B. (2008). Reading aloud to children: the evidence. *Archives of Disease in Childhood*, 93(7), 554-557. Doi:10.1136/adc.2006.106336.
- Düğeröğlu, M. (2022). *Elektronik kitaplarla yapılan serbest okuma etkinliklerinin, ilkököl birinci sınıf öğrencilerinin akıcı okuma becerileri ile okuma tutumuna etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırıkkale.
- Dündar, H. ve Akyol, H. (2014). Okuma ve Anlama Problemlerinin Tespiti ve Giderilmesine İlişkin Örnek Olay Çalışması. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 39(171), 361-377.
- Ediger, M. (1998). *Reading and vocabulary development*. ERIC Clearinghouse. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED422561.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Eğilmez, İ. N. (2010). *İlköğretim Türkçe ders kitaplarındaki söz varlığının ilköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin yazılı anlatımlarına aktarımı*. Doktora Tezi, Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.
- Eichenbaum H. Hippocampus: Cognitive processes and neural representations that underlie declarative memory. *Neuron*, 44(1): 109-120, 2004.
- Emiroğlu, S. ve Pınar, F. N. (2013). Dinleme becerisinin diğer beceri alanları ile ilişkisi. *Turkish Studies*, 8(4), 769-782.
- Emre, O. (2017). Sesli kitap okuma etkinliğinde, annenin kültürel sermayesinin çocuğun okul öncesi okuryazarlık gelişimine etkisi. *Avrasya Uluslararası Araştırmalar Dergisi*, 5(10), 235-255.
- Erdem, İ. (2017). Diksiyon. Temizyürek, F., Erdem, İ. ve Temizkan M. (Ed.), *Konuşma ve konuşmanın unsurları içinde* (93-123). Ankara: Pegem.
- Erdem, İ. (2017). Konuşma bozuklukları ve tedavisi. Temizyürek, F., Erdem, İ. ve Temizkan M. (Ed.), *Konuşma ve konuşmanın unsurları içinde* (153-169). Ankara: Pegem.

- Eselioğlu, H., Set, S. ve Yücel, A. (2021). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu 8. sınıf Türkçe ders kitabı*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.
- Esgin, A. (2016). Yurt dışında yapılmış söz varlığı çalışmalarının yöntemleri üzerine bir değerlendirme. *Millî Eğitim Dergisi*, 45(210), 55-83.
- Esmer, B. (2019). *Okuduğunu anlama ile akıcı okuma, okur benlik algısı, okumaya adanmışlık ve okuyucu tepkisi ilişkileri*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Filiz, B. (2021). *Özel öğrenme güçlüğü olan ilkokul 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin sesli okuma ve konuşma prozodileri arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi. Biruni Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E. and Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education* (8th ed.). New York: Mc Graw Hill.
- Fuchs, L. S., Fuchs, D., Hosp, M. K. and Jenkins, J. R. (2001). Oral reading fluency as an indicator of reading competence: a theoretical, empirical, and historical analysis. *Scientific studies of reading*, 5(3), 239-256. doi: 10.1207/S1532799XSSR0503_3.
- Fuchs, L. S., Fuchs, D., Hosp, M. K. and Jenkins, J. R. (2001). Oral reading fluency as an indicator of reading competence: A theoretical, empirical, and historical analysis. *In The role of fluency in reading competence, assessment, and instruction* (pp. 239-256). Routledge.
- Gagne, R. M., Briggs, L. J. and Wager, W. W. (1992). *Principles of instructional design* (4th ed.). Orlando: Harcourt Brace Jovanovich.
- Gallik, J. D. (1999). Do they read for pleasure? Recreational reading habits of collage students. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 42(6), 480-489.
- Gibson, S. (2008). Reading aloud: A useful learning tool?. *ELT journal*, 62(1), 29-36.

- Girgin, M. C. (2006). İşitme engelli çocukların konuşma edinimi eğitiminde dinleme becerilerinin önemi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*. 7(1), 15-28.
- Goodman, K. S. and Gollasch, F. V. (1980). Word Omissions: Deliberate and Non-Deliberate. *Reading Research Quarterly*, 16(1), 6–31.
<https://doi.org/10.2307/747347>
- Goodman, Y. M. and Flurkey, A. (1995). A message from the issue editors. In Y. M. Goodman and A. Flurkey (Eds.), *Miscue analysis for classroom teachers. Primary Voices K-6*, 3(4), 2-9.
<https://static1.squarespace.com/static/53adc3ffe4b0788618e31a92/t/53b437cbe4b0efba331dd97e/1404319691938/Primary+Voices-Miscue+Analysis+for+Classroom+Teachers.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Gough, P. B. and Tunmer, W. E. (1986). Decoding, reading, and reading disability. *Remedial and Special Education*, 7, 6-10. <http://dx.doi.org/10.1177/074193258600700104>
- Göçer, A. (2019). *Yazma eğitimi*. Ankara: Pegem.
- Göğüş. B. (1978). *Türkçe ve yazın eğitimi*. İstanbul: Gül.
- Gökçe Sarıpınar, E. ve Erden, G. (2010). Okuma güçlüğünde akademik beceri ve duyuşal-motor işlevleri değerlendirme testlerinin kullanılabilirliği. *Türk Psikoloji Dergisi*, 25(65), 56-66.
- Göksel, A. (2022). Okumayı etkileyen psikolojik faktörler. *Korkut Ata Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, (8), 946-962.
- Görgün, B. (2018). *Akıcı okuma ve okuduğunu anlama destek eğitim programının (Oka2dep) özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuma becerilerine etkisi*. Doktora Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Gözler, A. ve Paris, H. (2018). İlkokul öğrencilerinin akıcı okuma becerilerinin okul türlerine göre incelenmesi. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*(14), 72-84.

- Green, J.L. and Harker, J. O. (1982). Reading to children: A communicative process. In J.A. Langer ve M.T. Smith- Burke (Eds.), *Reader meets author/bridging the gap: A psycholinguistic and sociolinguistic perspective* (pp.196-221). Newark, DE: International Reading Association.
- Güler, E. ve Hengirmen M. (2005). *Ses bilimi ve diksiyon*. Ankara: Engin.
- Gülerer, S. ve Batur, Z. (2004). Yanlış okuma tutum ve davranışları. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(2), 1-12.
- Güneş, F. (1997). *Okuma yazma öğretimi ve beyin teknolojisi*. Ankara: Ocak.
- Güneş, F. (2011). İlköğretimde sesli okumanın önemi ve yararları. *Millî Eğitim*, 40(191), 7-23.
- Güneş, F. (2019). *İlk okuma yazma öğretimi yaklaşım ve modeller*. Ankara: Pegem.
- Güngör, H. (2019). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde akıcı okuma: durum çalışması*. Doktora Tezi, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Gürer, N. (2019). *Yaratıcı okuma etkinliklerinin ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, yaratıcı okuma, akıcı okuma ve eleştirel okuma becerilerine etkisi*. Doktora Tezi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Hamzadayı, E. ve Batmaz, Ö. (2022). Okuduğunu anlamayı etkileyen etmenlere yönelik bir inceleme. *Ege Eğitim Dergisi*, 23(2), 190-209.
- Hasbrouck, J. E., Ihnot, C. and Rogers, G. H. (1999). "Read naturally": A strategy to increase oral reading fluency. *Reading Research and Instruction*, 39(1), 27–38. <https://doi.org/10.1080/19388079909558310>.
- Hocaoğlu, N. ve Baysal, A, E. (2019). Nicel araştırma modelleri-desenleri. Ocak, G (Ed.), *Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri içinde* (s. 66-119). Ankara: Pegem.
- Hudson N, Scheff J, Tarsha M. and Cutting L (2016). Reading comprehension and executive function neurobiological findings. *Perspectives on Language and Literacy*, 42(2), 23.

- Hudson, R. F., Lane, H. B. and Pullen, P. C. (2005). Reading fluency assessment and instruction: what, why, and how? *The Reading Teacher*, 58(8), 702–714. <http://www.jstor.org/stable/20204298> sayfasından erişilmiştir.
- Isbell, R., Sobol, J., Lindauer, L. and Lowrance, A. (2004). The effects of storytelling and story reading on the oral language complexity and story comprehension of young children. *Early Childhood Education Journal*, 32 (2), 157–163.
- Ivey, G. (2002). Getting started: Manageable literacy practices. *Educational Leadership*, 60(3). <https://www.ascd.org/el/articles/getting-started-manageable-literacy-practices> sayfasından erişilmiştir.
- Ivey, G. and Broaddus, K. (2001). “Just plain reading”: A survey of what makes students want to read in middleschool classrooms. *Reading Research Quarterly*, 36, 350–377. doi:10.1598/RRQ.36.4.2.
- İlhan, M., Güler, N. ve Taşdelen Teker, G. (2020). Kuramdan uygulamaya eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri Oral, B. ve Çoban, A. (Ed.), *Nicel veri toplama araçları içinde* Ankara: Pegem.
- İşeri, K. (1998). Okuma ediminin eğitimsel işlevi. *Dil dergisi*, 70, 5-18.
- Jacobs, J.S., Morrison, T.G. and Swinyard, W.R. (2000). Reading Aloud to Students: A National Probability Study of Classroom Reading Practices of Elementary School Teachers. *Reading Psychology*, 21, 171-193.
- Jalongo, M. R. and Hirsh, R. A. (2010). Understanding reading anxiety: New insights from neuroscience. *Early Childhood Education Journal*, 37(6), 431-435.
- Kahveci, G. (2019). Üç farklı tekrarlı okuma stratejisinin dikkat eksikliği ve hiperaktivitesi olan bir öğrenci üzerindeki etkililiği. *Folklor/Edebiyat*, 25(97-1), 611-638.
- Kalfa, M. (2000). *Noktalama işaretlerinin Türkçenin öğretimindeki yeri ve önemi*. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

- Kaman, Ş. (2012). *Akıcı okuma stratejilerini kullanmanın ilköğretim üçüncü sınıf öğrencilerinde okuma becerisini geliştirmeye etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırşehir.
- Kandemir, M. (2023). *İlkokul Türkçe dersinde dijital hikâye kullanımının 4. sınıf öğrencilerinin akıcı okuma, okuduğunu anlama ve yazma becerilerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Kanık Uysal, P. (2018). *Akıcı okuma odaklı okuma öğretiminin beşinci sınıf öğrencilerinin okuma ve okuduğunu anlama becerileri üzerindeki etkisi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kaplan, M. (2002). *Sevgi ve İlim*. İstanbul: Dergâh
- Karaçay, B. (2011). Okuyan beyin. *Bilim ve Teknik Dergisi*, 526, 20-27.
- Karadağ, Ö. (2005). *İlköğretim I. kademe öğrencilerinin kelime hazinesi üzerine bir araştırma*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Karakaya, İ. (2014). Bilimsel araştırma yöntemleri. Tanrıöğren, A. (Ed.), *Bilimsel araştırma yöntemleri içinde* (s. 57-84). Ankara: Pegem.
- Karatay, H. (2007). Kelime öğretimi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(1), 141–153.
- Kardaş İşler, N. ve Şahin, A. E. (2016). Bir ilkokul 4. sınıf öğrencisinin okuma bozukluğu ve anlama güçlüğü: bir durum çalışması. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 4(2), 174-186. <https://doi.org/10.16916/aded.23121>.
- Kargın, T., Güldenoğlu, B. ve Ergül, C. (2016). Dinlediğini anlama becerisinin okuduğunu anlama üzerindeki yordayıcılığının incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25 (6). 2369-2384. x
- Katrancı, M. ve Kuşdemir, Y. (2016). Okumada kaygı ve anlama: ana fikri bulamıyorum öğretmenim! *Eğitim ve Bilim*, 41(183), 251-266.
- Kavcar, C., Oğuzhan F. ve Aksoy, Ö. (2011). *Yazılı ve sözlü anlatım*. Ankara: Nobel.

- Kaya Tosun, D. (2018). *Okuma çemberlerinin okuduğunu anlama, akıcı okuma, okuma motivasyonu ve sosyal beceriler üzerindeki etkisi ve okur tepkilerinin belirlenmesi*. Doktora Tezi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Kaya, D. (2016). Akıcı okuma gelişiminin değerlendirilmesine yönelik boylamsal bir çalışma. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 4(2), 14-25.
- Kaya, D. ve Doğan, B. (2016). Birinci sınıf öğrencilerinin akıcı okumalarının değerlendirilmesi. *Electronic Turkish Studies*, 11(3). 1435-1456.
- Kendeou, P., Lynch, J., van den Broek, P., Espin, C., White, M.J. and Kremer, K. (2005). Developing successful readers: building early comprehension skills through television viewing and listening. *Early Childhood Education Journal*, 33(2), 91-98. doi: 10.1007/s10643-005-0030-6.
- Kesin, H. K. (2012). *Akıcı okuma yöntemlerinin okuma becerileri üzerindeki etkisi*. Doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Keskin, H. ve Akyol, H. (2014). Yapılandırılmış okuma yönteminin okuma hızı, doğru okuma ve sesli okuma prozodisi üzerindeki etkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 2(4), 107-119. <https://doi.org/10.16916/aded.09329>
- Keskin, H. ve Baştuğ, M. (2011). İlköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin sesli okuma ve konuşma prozodileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *10. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Sempozyumu*, 5-7 Mayıs, Sivas.
- Keskin, H., Baştuğ, M. ve Akyol, H. (2013). Sesli okuma ve konuşma prozodisi: İlişkisel bir çalışma. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9 (2), 168-180. 10. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu'nda sunulmuş bildiri, Cumhuriyet Üniversitesi, Sivas.
- Kılıç, S. (2016). Cronbach's alpha reliability coefficient. *Psychiatry and Behavioral Sciences*, 6 (1), 47-48.

- Kızgın, A. ve Baştuğ, M. (2020). Okuma motivasyonu ve okuduğunu anlama becerisinin akademik başarıyı yordama düzeyi. *Journal of Language Education and Research*, 6(2), 601-612. <https://doi.org/10.31464/jlere.767022>
- Kızıлтаş, Y. (2019). *Ana dili farklı ilköğrencilerinin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin incelenmesi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kocaarslan, M. (2017). A research about oral reading fluency of first grade students: Text type and genderfactor, *Journal of Education and Practice*, 8(23), 40-51.
- Kodan, H. (2015). *Koro, tekrarlı ve yardımcı okuma yöntemlerinin zayıf okuyucuların okuma ve anlama becerileri üzerine etkisi*. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Korkmaz, Ö. ve Mahiroğlu, A. (2007). Ayrıntılama kuramına dayalı bir öğretimde bellek destekleyicilerin öğrencilerin başarılarına ve öğrenmenin kalıcılığına etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 1-17.
- Korkmaz, Zeynep. (1992). *Grammer terimleri sözlüğü*. Ankara: Türk Dil Kurumu.
- Kuhn, M. R. and Stahl, S. A. (2003). Fluency: A review of developmental and remedial practices. *Journal of Educational Psychology*, 95(1), 3-21.
- Kuhn, M. R., Schwanenflugel, P. J. and Meisinger, E. B. (2010). Aligning theory and assessment of reading fluency: Automaticity, prosody, and definitions of fluency. *Reading Research Quarterly*, 45(2), 230-251.
- Kupetz, B. N. and Green, E. J. (1997). Sharing books with infants and toddlers: Facing the challenges. *Young Children*, 52(2), 22-27.
- Kurudayıoğlu, M. (2003). Konuşma eğitimi ve konuşma becerisini geliştirmeye yönelik etkinlikler. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, (13), 287-309.
- Kurudayıoğlu, M. (2005). *İlköğretim II. kademe öğrencilerinin kelime hazinesi üzerine bir araştırma*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Kurudayıoğlu, M. (2011). Zihinsel ve fiziksel bir süreç olarak okuma. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31 (1) , 15-29.
- Kurudayıoğlu, M. (2018). Kelime hazinesinin zihinsel boyutu. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6(1), 1-16. <https://doi.org/10.16916/aded.316706>.
- Kuruoğlu, G. ve Şen, N. (2018). Okuma güçlüğü yaşayan ortaokul öğrencilerin yaptıkları okuma hatalarının incelenmesi. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 101-110. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ekuat/issue/38280/448924> sayfasından erişilmiştir.
- Lane, H. B. and Wright, T. L. (2007). Maximizing the effectiveness of reading aloud. *The Reading Teacher*, 60(7), 668-675. <https://doi.org/10.1598/RT.60.7.7>
- Laubrock, J. and R. Kliegl. (2015). The eye-voice span during reading aloud. *Frontiers in Psychology*, 6, 1432.
- Lee, M. M. and Stoodley, C. (2024). Neural bases of reading fluency: A systematic review and meta-analysis. *Neuropsychologia*, 202, 108947.
- Logan, G. D. (1997). Automaticity and reading: perspectives from the instance theory of automatization. *Reading & Writing Quarterly: Overcoming Learning Difficulties*, 13(2), 123-146.
- Lorenza, V., Munifattullah, F. and Suka, R. G. (2022). The correlation between students' reading fluency and their reading comprehension. *U-Jet Unila Journal of English Language Teaching*, 11(2), 130-136.
- Loukas, M., Pennell, C., Groat, C., Tubbs, R. S. and Cohen-Gadol, A. A. (2011). Korbinian brodmann (1868-1918) and his contributions to mapping the cerebral cortex. *Neurosurgery*, 68(1), 6–11.
- Maden, A. (2021). Söz varlığını zenginleştirme açısından Türkçe dersi öğretim programı. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 10(2), 756-777.

- Marr, M. B., Algozzine, B., Nicholson, K. and Dugan, K. K. (2011). Building oral reading fluency with peer coaching. *Remedial and Special Education*, 32(3), 256–264. <https://doi.org/10.1177/0741932510362202>
- McCormick, S. (1977). Should you read aloud to your children? *Language Arts*, 54(2), 139–163. <http://www.jstor.org/stable/41404495> sayfasından erişilmiştir.
- MEB, (2019). *Türkçe dersi öğretim programı (1-8. Sınıflar)*. Ankara.
- Mellard, D., Woods, K. and Fall, E. (2011). Assessment and instruction of oral reading fluency among adults with low literacy. *Adult Basic Education and Literacy Journal*, 5(1), 3.
- Memiş, M. ve Kansızoglu, H. B. (2022). Türkçe öğrenenlerin noktalama işaretlerinin kullanımı konusundaki yetkinlik düzeyleri. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(33), 54-72.
- Mesnager, J. (1997). Lecture et comprehension. <http://ameds.free.fr/conferences/rtf-pdf/mesnager%20lecture%20et%20compr%E9hension.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Miller, G. A. and Gildea, P. M. (1987). How children learn words. *Scientific American*, 257(3), 94–99. <https://doi.org/10.1038/scientificamerican0987-94>
- Miller, J. and Schwanenflugel, P. J. (2006). Prosody of syntactically complex sentences in the oral reading of young children. *Journal of educational psychology*, 98(4), 839–843. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.98.4.839>
- Miller, J. and 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. <https://doi.org/10.1598/RRQ.43.4.2>
- Morton, J. (1964). The effects of context upon speed of reading, eye movements and eye-voice span. *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 16(4), 340-354.

- National Institute of Child Health and Human Development. (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*. NIH Publication No. 00-4754. Washington, DC: US Government Printing Office.
- Nevo, E., Vaknin-Nusbaum, V., Brande, S. and Gambrell, L. (2020). Oral reading fluency, reading motivation and reading comprehension among second graders. *Reading and Writing*, 33, 1945-1970.
- Oflaz, A. (2015). *Yabancı dil öğretiminde duygu temelli bellek stratejileri uygulamalarıyla kelime bilgisi geliştirmenin öğrencilerin edim ve edinç düzeylerine etkileri*. Doktora Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.
- Oğuzhan, F., Kavcar, O. ve Hasırcı, S. (2016). *Türkçe öğretimi: Türkçe ve sınıf öğretmenleri için*. Ankara: Anı.
- Onan, B. (2016). Söz varlığı terminolojisi üzerine bir analiz çalışması. *Millî Eğitim Dergisi*, 45(210), 11-29.
- Özbay, M. (2005). Bilim ve kültür aktarıcısı olarak yazı. *Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları* (2), 67-74. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/326935> sayfasından erişilmiştir.
- Özbay, M. (2009). *Anlama teknikleri: Okuma eğitimi*. Ankara: Öncü.
- Özbay, M. (2011a). *Anlama teknikleri 1: Okuma eğitimi*. Ankara: Öncü.
- Özbay, M. (2011b). Yazma eğitiminde noktalama ve imla. Özbay, M. (Ed.), *Yazma Eğitimi* içinde (s.177-192). Ankara: Pegem.
- Özbay, M. ve Çetin, D. (2011). Dinleme becerisinin geliştirilmesinde prozodik farkındalığın önemi. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*(26), 155-175.
- Özbay, M. ve Melanlıoğlu, D. (2008). Türkçe eğitiminde kelime hazinesinin önemi. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 30-45.

- Özenici, S. (2009). İşleyen belleğin okuma anlama sürecindeki rolü ve işlevi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*(22), 467-476.
- Özer, E. ve Özdemir, S. (2021). Yetkin ve zayıf okurların okuma performansları ile göz hareket parametrelerinin ilişkisi. *Eğitim ve Bilim*. 46(208). doi:http://dx.doi.org/10.15390/EB.2021.9777
- Özgür Yılmaz, Ç. (2016). 5-10 yaş grubu çocuklara yönelik çalışma belleği ölçeğinin geçerlik-güvenirlilik çalışması. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Özhan, T. (2019). *İlkokul 3. Sınıf öğrencilerinin akıcı okuma becerilerinin ve anlama düzeylerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.
- Özhan, T. (2019). *İlkokul 3. Sınıf öğrencilerinin akıcı okuma becerilerinin ve anlama düzeylerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Öztürk, M. (2019). *Kelime duvarı yönteminin ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Paris, S. G., Hamilton, E. E., Israel, S. and Duffy, G. (2009). The development of children's reading comprehension. *Handbook of Research on Reading Comprehension*, 1, 32-53.
- Pearce, J. M. S. (2005). Brodmann's cortical maps. *Journal of Neurology, Neurosurgery & Psychiatry*, 76(2), 259-259.
- Penn, D. L., Hope, D. A., Spaulding, W. and Kucera, J. (1994). Social anxiety in schizophrenia. *Schizophrenia Research*, 11(3), 277-284. https://doi.org/10.1016/0920-9964(94)90022-1

- Perfetti, C. A. (2001). International encyclopedia of the social & behavioral sciences. *Psychiatry*. In N. J. Smelser ve P. B. Baltes (Eds.), *Reading skills*. (pp. 12800-12805). Oxford: Pergamon.
- Perfetti, C. A. and Marron, M. A. (1995). Learning to read: literacy acquisition by children and adults. *Pittsburgh, PA: National Center on Adult Literacy*.
- Pikulski, J. J. and Chard, D. J. (2005). Fluency: bridge between decoding and reading comprehension. *The Reading Teacher*, 58(6), 510-519.
- Pircioğlu, A. (2016). *Ölçünlü Türkiye Türkçesini okulda öğrenen çocukların okuma yanlışlarını düzeltmede ve onları akıcı okumaya ulaştırmada tekrarlı okuma yaklaşımının etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Rize.
- Price, C. J., Wise, R. J. S., Watson, J. D., Patterson, K., Howard, D. and Frackowiak, R. S. J. (1994). Brain activity during reading The effects of exposure duration and task. *Brain*, 117(6), 1255-1269.
- Rahmawati, A., Rosmalina, I. and Anggraini, H. W. (2020). Prosodic reading and reading comprehension in university. *EduLite: Journal of English Education, Literature and Culture*, 5(1), 89-108. DOI: 10.30659/e.5.1.89-108.
- Rasinski, T. V. (2004a). Creating fluent readers. *Educational Leadership*, 61(6).
<https://www.ascd.org/el/articles/creating-fluent-readers> sayfasından erişilmiştir.
- Rasinski, T. V. (2014). Fluency matters. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 7(1), 3-12.
- Rasinski, T.V. (2004b). *Assessing reading fluency*. Pacific Resources for Education and Learning. Honolulu, HI. <https://eric.ed.gov/?id=ED483166> sayfasından erişilmiştir.
- Rayner, K. (1983). Eye movements, perceptual span, and reading disability. *Annals of Dyslexia*, 163-173.

- Rudner, M. and Rönnerberg, J. (2008). The role of the episodic buffer in working memory for language processing. *Cognitive processing*, 9, 19-28.
- Ruivo, P. (2006). Reading aloud: companion reader vs. no companion reader an experimental research study. *Online Submission*.
- Ruşen, M. (1997). *Hızlı okuma*. İstanbul: Alfa.
- Ruşen, M. (2003). *Hızlı okuma*. İstanbul: Alfa.
- Saat, F. (2019). *İlkokulda öz değerlendirmeye dayalı sesli okuma yönteminin akıcı okuma ve okuduğunu anlamaya etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Niğde.
- Sağlam, A, Baş, Ö. ve Akyol, H. (2020). Kelime tekrar tekniğinin üçüncü sınıf özel yetenekli öğrencilerin akıcı okuma düzeylerine etkisi. *Tarih Okulu Dergisi*, 46.
- Sallabaş, M. E. (2008). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumları ve okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişki. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(16), 141-155.
- Salvador, S. K., Schoeneber, J., Tingle, L. and Algozzine, B. (2012). Relationship between second grade oral reading fluency and third grade reading. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 19(3), 341–356. Doi: 10.1080/0969594X.2011.613368
- Sanacore, J. (1992). Reading aloud: a neglected strategy for older students. *Viewpoints*, 2-14. ERIC Clearinghouse.
- Santoro, L. E., Chard, D. J., Howad, L. and Baker, S. K. (2008). Making the very most of classroom read-alouds to promote comprehension and vocabulary. *The Reading Teacher*, 61, 396- 408. DOI: 10.1598/RT.61.5.4

- Saraçlı, Çelik, S. (2019). *İlkokul 4. Sınıf öğrencilerinin doğru ve akıcı sessiz sözcük okuma düzeyinin öğrencilerin okuduğunu anlama becerisi ve okuma motivasyonu ile ilişkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Satılmış, A. (2021). *Okuma güçlüğü olan öğrencilerde akıcı okuma stratejilerinin etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Erzincan.
- Schreiber, P. (1980). On the acquisition of reading fluency. *Journal of Reading Behavior*, 12, 177–186.
- Sedita, J. (2020). *How the brain learns to read*. <https://keystoliteracy.com/blog/how-the-brain-learns-to-read/> sayfasından erişilmiştir.
- Senemoğlu, N. (2020). *Gelişim öğrenme ve öğretim kuramdan uygulamaya*. Ankara: Anı.
- Sever, A. ve Topçuoğlu Ünal, F. (2020). Ortaokul öğrencilerinin telaffuz hataları üzerine bir inceleme. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 24(3), 683-700.
- Sever, S. (1998). Dil ve iletişim (etkili yazılı ve sözlü anlatım). *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 31(1). https://doi.org/10.1501/Egifak_00000000244.
- Sever, S. (2015). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme*. Ankara: Anı.
- Shanahan, T. (2016). Relations among oral language, reading, and writing development. In C. MacArthur, S. Graham, ve J. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of writing research* (pp. 171–183). New York, NY: Guilford. https://www.researchgate.net/profile/Timothy-Shanahan2/publication/284035353_Relations_among_oral_language_reading_and_writing_development/links/5f1b8262299bf1720d6263ef/Relations-among-oral-language-reading-and-writing-development.pdf sayfasından erişilmiştir.

- Sidekli, S. (2010). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuma ve anlama becerilerini geliştirme (eylem araştırması)*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Sidekli, S. ve Yangın, S. (2005). Okuma güçlüğü olan öğrencilerin okuma becerilerinin geliştirilmesine yönelik bir uygulama. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11, 393-413.
- Sinambela, S. E. (2017). Prosody as a tool for assessing reading fluency of adult esl students. *Advances in Language and Literary Studies*, 8(6), 83-87.
- Stahl, S. A., Osborn J. and Lehr, F. (1990). "Beginning to read: thinking and learning about print" by marilyn jager adams. A summary. Washington, DC. University of Illinois. <https://eric.ed.gov/?id=ED315740> sayfasından erişilmiştir.
- Sulak, S. E. ve Sönmez, Y. (2019). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin sesli okuma prozodileri ve okuduğunu anlama düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 9(3), 521-527.
- Supraba, A., Wahyono, E. and Syukur, A. (2020). The Implementation of Reading Aloud in Developing Students' Speaking Skill. *IDEAS: Journal on English Language Teaching and Learning, Linguistics and Literature*, 8(1), 145-153.
- Şahin A. (2020). Türkçe öğretimi öğretmen adayları ve öğretmenler için. Akyol, H. ve Şahin, A. (Ed.) *Konuşma eğitimi* içinde (103-128). Ankara: Pegem
- Şahin, N. (2019). Çeşitli değişkenler açısından ortaokul öğrencilerinin okuma kaygılarının incelenmesi. *Turkish Studies Educational Sciences*, 14(5), 2675-2691.
- Şencan, H. (2005). *Sosyal ve davranışsal ölçümlerde güvenilirlik ve geçerlilik*. Ankara: Seçkin.
- Taşkaya, S. M. (2019). İlk okuma yazma öğretimi: Yeni programa uygun. Susar Kırmızı, F. ve Ünal, E. (Ed.), *İlk okuma yazma öğretiminde karşılaşılan sorunlar ve çözüm yolları* içinde (233-298). Ankara: Anı.

- Tonka, H. (2020). *Ortaokul öğrencilerinin kitap okuma alışkanlıkları ile okuma kaygıları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Töreyin, A. M. (2019). Türkçeyi müzikal konuşma. İ. Çetin (Ed.), *Prozodi (bürün bilimi) ve konuşma çalıştay bildirileri* (28 Haziran 2019) içinde (1. Basım ss. 19-41). Türk Dil Kurumu.
- Tulving, E. (2002). Episodic memory: From mind to brain. *Annu. Rev. Psychol.* 53, 1–25.
- Turan, F. ve Yüksel Doğan, R. (2022). Sosyoekonomik risk faktörlerinin ebeveyn-çocuk etkileşimindeki rolü: Paylaşımlı kitap okuma, çocuğa yöneltilen dil, sözcük dağarcığı farkı. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 10(1), 15-31.
- Türk Dil Kurumu. (2011). *Türkçe sözlük*. <https://tdk.gov.tr/icerik/yazim-kurallari/noktalama-isaretleri-aciklamalar/sayfasından> erişilmiştir.
- Türkben, T. (2018). Söz varlığını belirlemeye ve geliştirmeye yönelik araştırmaların değerlendirilmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 22(4), 993-1032.
- Türkmenoğlu, M. ve Baştuğ, M. (2017). İlkokulda akran öğretimi aracılığıyla okuma güçlüğüünün giderilmesi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 5(3), 36-66.
- Türkoğlu, S., Çetin, F. H., Tanır, Y. ve Karatoprak, S. (2019). Çalışma belleği ve nörogelişimsel hastalıklar. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 26(2), 52-62.
- Uçgun, D. (2007). Konuşma eğitimini etkileyen faktörler. *Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 22(1), 59-67.
- Uçgun, D. (2016). Ortaokul öğrencilerinin okuma ve dinleme kaygıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Dergisi*, 5(4), 1958-1970.
- Uğur, S. ve Tavşanlı, Ö. F. (2022). Öğretmen rolüyle etkileşimli okuma uygulamalarının dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarısına etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 20 (2), 655-678. DOI: 10.37217/tebd.1086345

- Ulusoy, M., Ertem, İ. S. ve Dedeoğlu, H. (2011). Öğretmen adaylarının 1-5. sınıf öğrencilerine yönelik hazırladıkları sesli okuma kayıtlarının prozodi yeterlikleri açısından değerlendirilmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31 (3), 759-774.
- Ungan, S. (2008). Okuma alışkanlığımızın kültürel altyapısı. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 7(1), 218-228. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/223512> sayfasından erişilmiştir.
- Urul, Ü. (2023). *Eşli okuma yönteminin okuma güçlüğünü gidermedeki etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Bartın Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Bartın.
- Uzunkol, E. (2013). Akıcı okuma sürecinde karşılaşılan sorunların tespiti ve giderilmesine yönelik bir durum çalışması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1), 70-83.
- Ünal, G. ve Ayhan, İ. (2020). İşlevsel özelleşmeye yeni bir bakış: Nöronal saatler. *Nesne*, 8 (17), 270-283.
- Ünalan, Ş. (2014). *Dil ve kültür*. Ankara: Nobel.
- Vardar, B. (2002). *Açıklamalı dilbilim terimleri sözlüğü*. İstanbul: Multilingual.
- Waugh, D. (1998). Practical approaches to teaching punctuation in the primary school. *Reading*, 32(2), 14-17.
- Whalley, K. and Hansen, J. (2006). The role of prosodic sensitivity in children's reading development. *Journal of Research in Reading*, 29(3), 288–303. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9817.2006.00309.x>
- Wise, J. C., Sevcik, R. A., Morris, R. D., Lovett, M. W. and Wolf, M. (2007). The relationship among receptive and expressive vocabulary, listening comprehension, pre-reading skills, word identification skills, and reading comprehension by children with reading disabilities. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 50, 1093-1109.

- Wulandari, S. and Islamy, F. (2022). Reading anxiety and its effect towards reading comprehension on grade eight students of smp negeri 1 baubau. *English Education Journal*, 119-126.
- Yalçın, A. (2018). *Türkçenin öğretim yöntemleri-son bilimsel gelişmeler ışığında*. Ankara: Akçağ.
- Yamaç, A. (2015). İlkokul dördüncü sınıf düzeyinde bir öğrencinin sesli okuma akıcılığını artırmaya yönelik bir uygulama. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(2), 631-644.
- Yamaç, A. ve Çeliktürk Sezgin, Z. (2018). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma kaygıları, akıcılıkları, motivasyonları ve okuduğunu anlamaları arasındaki ilişkiler. *Eğitim ve Bilim*, 43(194). doi:http://dx.doi.org/10.15390/EB.2018.7555
- Yıldırım, K., Çetinkaya, Ç. ve Ateş, S. (2013). Akıcı okumaya yönelik öğretmen bilgisi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(22), 263-281.
- Yıldırım, K., Yıldız, M. ve Ateş, S. (2011). Is vocabulary a strong variable predicting reading comprehension and does the prediction degree of vocabulary vary according to text types? *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11, 1531-1547. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ936333.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Yıldırım, K., Yıldız, M., Ateş, S. ve Rasinski, T. (2010). İlköğretim beşinci sınıf Türk öğrencilerin metin türlerine göre okuduğunu ve dinlediğini anlama düzeyleri. *Kuram ve Uygulama Eğitim Bilimleri*, 10(3), 1855-1891.
- Yıldız, M. (2013). Okuma motivasyonu, akıcı okuma ve okuduğunu anlamamanın beşinci sınıf öğrencilerinin akademik başarılarındaki rolü. *Electronic Turkish Studies*, 8(4), 1461-1478. DOI:10.7827/TurkishStudies.4780.
- Yıldız, M. ve Ceyhan, S. (2016). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuma ve yazma kaygılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Turkish Studies International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 11(2), 1301-1316. DOI:http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.9370

- Yıldız, M., Yıldırım, K., Ateş, S. ve Çetinkaya, Ç. (2009). An evaluation of the oral reading fluency of 4th graders with respect to prosodic characteristic. *Online Submission*, 6(1), 353-360.
- Yıldız, M., Yıldırım, K., Ateş, S., Rasinski, T., Fitzgerald S. and Zimmerman B. (2014) The relationship between reading fluency and reading comprehension in fifth-grade turkish students, *International Journal of School & Educational Psychology*, 2:1, 35-44, DOI: 10.1080/21683603.2013.854187.
- Yılmaz Alkan, Z. (2019). *İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin akıcı okuma becerilerini geliştirmede tekerlemelerin etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ordu.
- Yılmaz, B. (2012). Okuma alışkanlığının okul başarısına etkisi: Ankara keçiören atapark ilköğretim okulu öğrencileri üzerine bir araştırma. <https://bby.hacettepe.edu.tr/yayinlar/Y%C4%B1lmaz.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Yılmaz, H. (2020). *İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin akıcı okuma düzeyi ile okuduğunu anlama ve rutin olmayan problem çözme başarısı arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırıkkale.
- Yılmaz, M. (2006). *İlköğretim 3. Sınıf öğrencilerinin sesli okuma hatalarını düzeltmede ve okuduğunu anlama becerilerini geliştirmede tekrarlı okuma yönteminin etkisi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yılmaz, M. (2008a). Kelime tekrar tekniğinin akıcı okuma becerilerini geliştirmeye etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(2), 323-350.
- Yılmaz, M. (2008b). Türkçede okuduğunu anlama becerilerini geliştirme yolları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(9), 131-139. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/183191> sayfasından erişilmiştir.
- Yılmaz, M. (2009). Sesli okuma hatalarının tekrarlı okuma yöntemiyle düzeltilmesi. *Millî Eğitim*, 182, s.19-41.

- Yılmaz, Ö. (2006). *Okuma becerisinde çözümleme yöntemi ile kazanan ilköğretim okulu dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, okuma hızı ve okumada doğruluk düzeyleri*. Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Yiğit, N. ve Nuro, S. (2012). Spikerlik eğitiminde boğumlama ve ses bozukluklarının düzeltilmesinde ses eğitimi yöntemlerinin etkisi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (28), 237-246.
- Yıldırım, K., Rasinski, T., Ateş, S., Fitzgerald, S., Zimmerman, B. and Yıldız, M. (2014). The relationship between reading fluency and vocabulary in fifth grade Turkish students. *Literacy Research and Instruction*, 53(1), 72-89.
- Young, C. and Rasinski, T. (2009). Implementing readers theatres as an approach to classroom fluency instruction. *The Reading Teacher*, 63(1), 4–13.
- Yükseköğretim Kurulu, Türkçe Öğretmenliği Lisans Programı (2018), https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Yeni-Ogretmen-Yetistirme-Lisans-Programlari/Turkce_Ogretmenligi_Lisans_Programi.pdf. (Erişim Tarihi: 25.08.2023).
- Zarain, X. U. (2007). *Growth mixture modeling with a distal outcome: an application to reading and high stakes testing*. Doctoral Dissertation. University of Delaware.
- Zbornik, J. (2001). Test anxiety: Conceptualization and remediation strategies. New York: American Psychiatric Association.

EKLER



EK 1. Metin Seçimi İçin Alan Uzmanlarına Gönderilen Değerlendirme Formu

Değerli Alan Uzmanı,

Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Bilim Dalında, Prof. Dr. Yusuf Doğan danışmanlığında “Türkçe Öğretmeni Adaylarının Sesli Okuma Becerileri Üzerine Bir Araştırma” başlıklı yüksek lisans tez çalışması yürütmekteyim. Türkçe öğretmenliği 3. sınıf öğrencilerinin sesli okuma becerileri üzerine yürüteceğim bu çalışmada, 5 ve 8. sınıf Türkçe ders kitaplarından seçilecek toplam dört metin kullanılacaktır. Araştırmada yararlanılacak metinlerin tespitinde siz değerli alan uzmanlarının görüşüne ihtiyaç duymaktayız. Bu kapsamda 5. sınıf Türkçe ders kitabından **üç öyküleyici, üç bilgilendirici** metin ve 8. sınıf Türkçe ders kitabından da **üç öyküleyici, üç bilgilendirici** metin belirlenmiştir. Çalışmada **5. sınıf düzeyinde bir bilgilendirici ve bir öyküleyici; 8. Sınıf düzeyinde de bir bilgilendirici ve bir öyküleyici** metin kullanılacaktır. Araştırmada kullanılacak metinlerin belirlenmesi için sizden, aşağıdaki her bir metni okumanızı ve metinlere 10 üzerinden puan vermenizi bekliyoruz. Bunun için her metnin altında bulunan “..... Metni İçin Verilen Puan” kısmına o metin için takdir ettiğiniz puanınızı yazınız. Araştırmama vereceğiniz destekten dolayı teşekkür eder, saygılarımı sunarım.

Selen Diren TOPBULUT

Yüksek Lisans Öğrencisi

EK.2. Araştırmada Kullanılan Metinler

GEYİK ANA

(Dünyaca ünlü Kırgız yazar Cengiz Aytmatov'un kitabı olan Beyaz Gemi'de Mümin dedenin torunu ile yaşadıkları anlatılmaktadır. Mümin dede, her gün torununa Kırgızlarla ilgili efsaneler anlatmaktadır. Dedesine göre Kırgızlar, "Boynuzlu Geyik Ana" soyundan gelmektedir. Bu efsanelerden etkilenen çocuk da bir balık olmayı ve her gün Issık Gölü'nde geçen beyaz gemiye gidip babasını bulmayı hayal eder. Okuyacağınız aşağıdaki bölümde, bu efsanelerden biri anlatılmaktadır.)

(...)

Geyik Ana:

— Şimdi ben sizin ananızım, siz de yavrularımsınız, demiş. Sizi ben çok uzaklara götüreceğim, o yerlerde karla örtülü dağlar arasında ılık bir deniz var. Adı Issık Göl.

Oğlanla kız bir sevinmiş, bir sevinmiş, güzel boynuzlu Geyik Ana'nın peşinde sevinçle koşmuşlar. Ne var ki bir süre sonra yorulmaya başlamışlar, hâlsiz düşmüşler. Yol ise daha çok uzakmış, dünyanın bir ucundan bir ucuna kadar. Ve de uzak bir yere gidemezlermiş, Geyik Ana onlara sütünü emzirmeseymiş, geceleyin kendi vücudu ile onları ısıtmıyormuş.

Az gitmişler, uz gitmişler. Ana toprakları Enesay arkalarında kalmış çoktan, yeni ülkeleri Issık Göl'e yol daha çok çok varmış. Bir yaz, bir kış sonra bir bahar, bir yaz ve yine bir güz gibi kış ve birçok bahar, yaz, kış yürümüşler. Sık ormanlardan geçerek, çıplak bozkırlardan, insan ayağının batıp çıktığı çöl kumlarından yürüyerek, yüksek dağları aşarak, coşkun ırmaklarda yüzerek durmadan ilerliyorlarmış. Kurt sürüleri saldırmış, Geyik Ana sırtlamış yavrularını, rüzgâr gibi uçurmuş âdeta... Atlı avcılar mı düşmemiş peşlerine kaç kez, okları, yayları ile. "Geyik çocukları alıp kaçıyor! Tut! Tut! Vur!" diye bağışıyor, oklarını fırlatıyorlarmış.

Geyik Ana oktan daha hızlı koşuyor ve fısıldıyormuş:

— Sıkı tutunun yavrularım, sıkı tutunun! Bizi takip eden var.

Ve sonunda Geyik Ana çocuklarını Issık Göl'ün kıyısına getirmiş. Dağın tepesinde duruyor, çevrelerine bakıyormuş hepsi de hayretler içinde. Her taraf karlı tepeler, yeşil ormanlarla çevriliymiş. Ve dağların arasında, göz alabildiğine bir deniz dalgalanıyormuş, kabarıyormuş durmadan. Masmavi suda ak köpüklü dalgalar koşuşuyor, koşuşuyormuş. Çok uzaktan gelen rüzgârlar onları kovalıyor, sürüklüyormuş. Baş neresiymiş Issık Göl'ün, sonu neresi, bilinmez. Bir kıyısında güneş doğarken bir kıyısı karanlıkmiş. Ve Issık Göl'ün dört bir yanını kaç dağ sarıyor, bilinmezmiş. Bu dağların ötelerinde daha ne kadar karlı dağlar varmış, sayılmazmış, bilinemezmiş...

— İşte, demiş Geyik Ana, burası yeni ana topraklarınız olacak. Burada yaşayacaksınız, toprak süreceksiniz, balık tutacaksınız, hayvan yetiştireceksiniz. Barış içinde yaşayın binlerce yıl. Soyunuz çoğalsın. Torunlarınızın torunları buraya getirdiğiniz ana dilinizi de unutmasın çünkü ana dilini konuşmak, ana dilinde türkü söylemek çok tatlı gelir insana. İnsanlara yakışacak bir biçimde yaşayınız. Ben de sizinle olacağım, çocuklarınızın çocuklarıyla birlikte yaşayacağım bugün, yarın ve sonsuzluğa dek...

İşte, Kırgız soyunun en son iki insanı, oğlanla kız. Tanrı'nın kutsal saydığı bu ölmez Issık Göl topraklarında kendilerine yeni bir yurt bulmuşlar.

(...)

Cengiz AYTMATOV



HOŞÇA KALIN, GÜLE GÜLE

Kafayı takacak başka şey kalmamış gibi vedalaşmalara, iyi dileklere taktım bugünlerde. Geçenlerde bir öğretmen arkadaşımın okuldan çıkarken vedalaştığımız sekreter kız “Hoşça kalın!” diye uğurlayınca bizi, arkadaşın ağzını aradım. Beni çileden çıkaran bu karıştırmalar onu da rahatsız ediyor mu diye, ediyormuş. Biz yaştakilerin huysuzluğu mu bu yoksa gençler vedalaşmaları, selamlaşmaları da mı unuttular? “Bay bay!” diyenler “Çav!” diyenler arttıkça Türkçe konuşanlara da bir şeyler oluyor. Batı hayranlığı, yabancı dillerdeki kullanım mı akıllarını karıştırdı yoksa bunları öğretmeyi unuttuk mu çocuklarımıza? Her durumda aynı şeyler söylenmez, diye uyarmadık mı? Kalana “Hoşça kal!” denir, gidene “Güle güle!”, tersi yakışık almaz, demedik mi? Amerikan filmlerinde ayrılan kişilerin birbirlerine yalnızca “Bye!” dediklerini duya duya mı böyle oldu bu işler bilmiyorum.

Oğlumu arıyorum iş yerinden, arkadaşı açıyor telefonu. Oğlum o anda orada değil.

— Aradığımı söyler misiniz? Ben annesiyim, diyorum.

Yanıt:

— Neden olmasın!

Bu “Peki, söylerim.” demek, biliyorum. Alınmamam gerek, onu da biliyorum ama elimde değil, alınıyorum. Olmayacak bir şey değil ki söylediğim, neden böyle dedi bu delikanlı bana? Dershanede yeni program çıkmış. Genç rehber arkadaşlara programımı getirdiği için teşekkür ediyorum.

— Önemli değil, diyor.

Hangisi? Program mı, getirip vermesi mi, teşekkürüm mü, hangisi önemli değil? Hem teşekkür niye önemli olmasın? Çok önemlidir.

Bir telefon konuşmasını bitirirken yarı yaşınızdaki bir insan, telefonu “Güle güle!” deyip kapatırsa o telefon yüzünüze kapatılmış gibi geliyor mu size de? Kızımın arkadaşlarından herhangi biriyle günde beş kez şöyle bir konuşma geçebilir aramızda:

— Merhaba Feyza teyze, Pelin evde mi?

— Henüz gelmedi kızım.

— Tamam, görüşürüz. Güle güle...

Bu uzatılarak pek bir ahenkle söylenen “güle güleee”ler sinirime dokunuyor benim.

“Tamam” kısmı da sinirime dokunuyor aslına bakarsanız, “görüşürüz” kısmı da ama ille de ille de o “güle güleeeee”ler... Kendi evimde oturup dururken nereye gönderiliyorum, bir bilsem! Geçenlerde bize uğradığında bu arkadaşlardan birini, punduna getirip şakayla karışık söyledim bunu: “Telefonu eden, dolayısıyla ‘gelen’ sensin.” dedim. Sonra da bana ‘Güle güle!’ diyorsun.

Nereye gönderiyorsun ki beni?" Gülüştük. Bir rahatladım, bir hafifledim o kadar olur. Sırtımdan bir yük kalktı.

Sonraki günlerde yine aynı kişiyle benzer bir telefon konuşması... O "İyi günler!" deyince ben de "Güle güle!" demişim. "Annen benim taklidimi yaptı, dalga geçti benimle." diye dert yanmış kızıma. Anlatmaya çalıştım taklit falan yapmadığımı, benim ona "Güle güle!" dememin doğal olduğunu ama bunu başardığımdan emin değilim.

Daha sonra dikkat ettim, yerli dizilerde de böyle oluyor konuşmalar. "Baba Evi"nde Uzun Şevki gelmiş, yeni tutulan evin badanasına yardım etmiştir. Şevki giderken "Hoşça kalın!" der, evin küçük kızı Bilge karşılık verir: "Teşekkür ederiz Şevki ağabey, hoşça kal." Ne "kal"ması? Adam gidiyor, kalmıyor ki! Şu "İyi günler!" dileği de az karışık değil. Akşamın alacasında hangi günlerin "iyi" olmasını diliyoruz? Gündüz kısmı bitip günün gece kısmı için mi söyleniyor bu dilek? Mızımız insanlara benzediğimin farkındayım ama merak ediyorum "gün"dü, "gece"ydi, ayrım yapmadan mı konuşacağız?

Sabaha karşı, evlerine dönerken sokaktan geçenlerin birbirine "İyi akşamlar!" dileklerini duyunca kahroluyorum. Camı açıp "Ne akşamı beyefendi? Gece bitti, sabah oluyor, sabah!" diye sesleneceğim ama durduruyorum kendimi. Aman ha, neme lazım! Ve tam şu anda, bunu yazarken dışarıdan bir ses, benimle alay eder gibi "Baba iyi akşamlar!" diye sesleniyor birine. Saate bakıyorum, gece yarısına yalnızca on dakika var.

Şimdi, nasıl öğreteceğim bu adamlara ben "akşam" ne zamandır, hangi zamana "gece" denir, sabaha karşı beşte de "İyi akşamlar!" denmez, öğleden sonra üçte de denmez diye.

Feyza HEPÇİLİNGİRLER

GÜNDÜZÜNÜ KAYBEDEN KUŞ

Martılardan söz etmiyorum. Onları sayısız çığırış ve çırpınışlarıyla kıyılarda görür, durur ve görmesini de severiz. Ama o bildiğimiz martılardan çok daha büyük ve kanatları çok daha uzun bir açık deniz martısı vardır. Onlara Güney Akdeniz’de “miho” derler. İşte onlardan söz etmek istiyorum.

Sanki kuş değildir de kanatlanmış bir köpük parçası -ne bileyim- bir ıssızlık parçasıdır. Denizin o hırlayan uçurumları, tepetakla dönmüş Niagara (Niyagara) Şelaleleri gibi havaya yükselirken onlara gün doğdu demektir. İşte o zaman fırtınayı da kara bulutları da ta aşağılarda bırakırlar. İnsanın hayalini bile korkutan, çıldırtacak yüksekliklere çıkarlar. Göklerin koynunda küçücük mavi bir nokta olurlar. O nokta, çıkar çıkar da maviliklerde erir. Ve acayip kuş, maviler sahrasında, sükût ve sükûnet içinde yapayalnız kalır. Fırtınasız, açık havada başka bir âlemde geliyormuş gibi, ara sıra uzak bir çağırış duyulur gibi olur. İnsan, “Acaba gök mavileri mi dile geldi?” diye dört yana bakınır durur. Oysa öten, denizin kartalıdır. Bu fırtınalar imparatorunun hızı kasırgayı aşar. Rakibi ancak şimşektir. Denizin ve sonsuzlukların bu kayıtsız seyircisi, karaların kartalı ve akbabası gibi yırtıcı gagalı ve pençeli değildir. Enginin bu kuşu en yükseklerde uçan bir ak bulutun hayatını yaşar.

Hacı Süleyman şafaktan beri elde çifte, önde köpek, kıyı kıyı taban tepiyordu. Tan yeri uyanırken keklikler derelerden, yamaçlardan cak cacak cak, cak cacak cak ederek yeni doğan günü bütün kuşlar, böcekler, çalılar, dağlar, taşlar ve denizlerle selamlıyorlardı. Ne bir kuş, ne de bir böcek olmayan Goethe’nin (Göthe) bile ölürken ve kapkara ebediyete geçerken son çağırışı “Işık! Işık! Işık!” değil miydi? Çiçek, balık, kuş, insan... Hepsinin aradığı ışık işte ağarmaktaydı. Keklikler, hamam böceği, solucan, akrep, tespih böceği degillerdi ki karanlıkları arasınlar. Onlar güneşle ve güneşten yaşıyorlardı. Zavallılar o ışığı sesleriyle, şarkılarıyla içlerinin ışığından gelme ışıklarıyla esenliyorlardı. Günün

ışığı keklik için güvenlik demektir. Hem kendisi hem de palazları için karanlıklardan gelen korkuların sonu idi bu. Artık çalılıkların en kuytu ve esrarlı boşlukları bile aydınlanıyordu. Bütün ana keklikler yuvalarının kenarına oturmuşlar, “Merhaba!” diyerek gevezelik ediyor ve “Bir karanlık gece daha atlattık.” diye birbirlerini kutluyorlardı.

Hacı Süleyman yürüye yürüye dik bir kayalığın dibine vardı. Her yan keklik ötüşü kesilmişti. Gelgelelim binlerce kekliğin bir taneciği bile meydanda yoktu. Hacı Süleyman köpeğine kızdı, “Senin burnun mu yok ne?” ... Köpek kuyruğunu ardına kıstı ve beş on adım öteye kaçtı. Hacı Süleyman’ın gözlerini kan bürümüşü. Bu keklik bolluğundan üç dört çift olsun vuramasın ha?..

ATATÜRK VE MÜZİK

Cumhuriyetin ilanından sonra siyasal gelişmelerin yanı sıra kültürel faaliyetlerle de yakından ilgilenilmiş ve önemli değişimlere imza atılmıştır. Atatürk bu süreçte gittiği her yerde, yaptığı hemen her konuşmada Türk sanatından ve sanatın milletin hayatındaki öneminden bahsetmeye çalışmıştır.

Sanatın her dalıyla yakından ilgilendiğini gördüğümüz Atatürk, özellikle müzik için yoğun mesai harcamıştır. 1930'lu yıllara damgasını vuracak olan musiki inkılabının en büyük hedefi klasik Türk müziğinin evrensel boyutlarda bir müzik türü hâline gelebilmesi ve çok sesli müziğin Türk halkına benimsetilmesidir. Aslında bir asker ve bir devlet başkanı olarak Atatürk'ün müzik sanatına olan ilgisi gençlik yıllarına dayanmaktadır.

(...)

Atatürk'ün müziğe olan ilgisinde Montesquieu'nun (Montesku) da özel bir yeri vardır. Şöyle ki Montesquieu "Kanunların Ruhu" adlı eserinin bir yerinde, müzikte yapılacak en küçük bir değişikliğin devletin yapısında da değişiklik yapılmasını gerektirdiğini söylemektedir ki Atatürk bunu 1934 yılında Meclis'te yaptığı bir konuşma sırasında dile getirmiştir. Meclis açılış konuşmasında, güzel sanatlar bahsinde müzik konusuna da değinmiş ve milletvekillerine bunu "Bir ulusun yeni değişikliğinde ölçü; musikide değişikliği alabilmesi, kavrayabilmesidir." şeklinde ifade etmiştir. Hatta bununla da kalmamış, çevresindekilere sık sık Montesquieu'dan bahsederek onun bu sözlerini tasdiklediğini anlatmıştır.

Atatürk, bir anlamda kendisinin musikiye gösterdiği ihtimamın açıklamasını yapmaya çalışmıştır. Onun müzikle bu kadar yakından ilgilenmesi ve iyi bir Türk müziği dinleyicisi olması, bu müzik bilgisine nasıl sahip olduğu sorusunu akla getirmektedir. Hatta Sadi Yaver Ataman, bir ara en azından öğrencilik yıllarında müzik eğitimi alıp almadığını öğrenebilmek için meseleyi en yakın arkadaşlarına kadar soruşturmuştur. Bu araştırmanın sonunda ise Atatürk'ün müzik dersi almadığını ancak Harp Akademisinde iken bazı arkadaşları ile özel fasıllar yaptığını hatta Mustafa Kemal'in de bu fasıllarda amatör olarak şarkı söylediğini tespit edebilmiştir. Atatürk fasıllara iştirak etmesinin ve buralarda şarkı söylemesinin ötesinde her şeyden önce iyi bir Türk müziği dinleyeni olarak karşımıza çıkmaktadır.

(...)

Aslında Atatürk'ün nezdinde halk müziğinin de ayrı bir yeri vardır. Onun özellikle Rumeli türkülerini severek dinlediği herkesin malumudur. En sevdiği türküler arasında, "Aliş'imın Kaşları Kare, Atladım Bahçeye Girdim, Ayağına Giymiş Sedef Nalini, Bülbülüm, Dağlar Dağlar, Gide Gide Yarelerin Derildi, Köşküm Var Deryaya Karşı, Maya Dağ'dan Kalkan

Kazlar, Manastır, Şahane Gözler, Yemenimin Uçları, Zeynep” gibi türküler yer almıştır. O günlerde bu türküler en iyi icra edenlerden biri de Safiye Ayla’dır. Ayla’nın şarkı okumak üzere sık sık Dolmabahçe Sarayı’na çağrıldığı ve Atatürk’ün huzurunda konserler verdiği bilinmektedir. Atatürk’ün müziği özellikle de klasik Türk musikisini çok seven bir insan olduğunu ve gün içinde müziğe sürekli yer verdiğini yakın çevresinin anlattıklarından öğrenebiliyoruz.

(...)

Atatürk, özellikle son dönemde her ne kadar alafranga müziğe yönelip halkını buna teşvik etmişse de kendisi Türk musikisi ile olan bağına hiçbir zaman kopartmamıştır. Bu konuda yakın çevresinde bulunan kişiler de aynı doğrultuda bilgiler vermişlerdir.

(...)

İyi bir Türk müziği dinleyicisi olduğunu gördüğümüz Atatürk’ün her zaman için adını duyduğu Türk müziği sanatçıları dinlediği ve onlara iltifatlarda bulunduğu bilinmektedir.

(...)

Çankaya, her türlü müziğin çalınıp dinlendiği ve çok sayıda konserin verildiği bir merkez hâline gelmiştir. Nitekim Atatürk burada klasik Türk müziğini çok sevmesine rağmen diğer müzik türlerini de her zaman dinlemiş, müzisyenlere de saygı gösterip onlara iltifat etmeyi ihmal etmemiştir. Bu yaklaşım Atatürk’ün müziğe, müzik adamına olan saygısının, müzik alanındaki gelişmelerin hız kazanmasındaki rolünün en açık göstergesidir.

(...)

Atatürk Türk müziğinin gelişmesi ve evrensel boyutlara ulaşması için müzik sanatında âdeta bir inkılap gerçekleştirmiştir. O, bu amaca ulaşmanın ilk adımını da müzik eğitimi ve bu eğitimi veren kurumların oluşturulması şeklinde belirlemiştir. Nitekim verilen uğraşlar sonuçsuz kalmamış ve hareket 1934’te Ankara’da bir konservatuvarın oluşturulmasıyla hız kazanmıştır. Geçen sürede ise meselenin detayları düşünüp tartışılmış ve konu halka yavaş yavaş sunularak nabız yoklaması yapılmıştır.

Bir arayış içinde olduğu görülen Atatürk bu esnada enteresan bulduğu satırların altını çizerek yerli yabancı kaynakları incelemiş, Ziya Gökalp’in eserlerini devamlı surette okumuş ve onlardan etkilenmiştir. Yurt dışında müzik eğitimlerini tamamlayarak dönen gençlerle tanışmış ve onlara akşam yemeklerinde yer vermiştir. Atatürk, akşam yemeklerini zaman zaman bir müzik akademisine dönüştürmüştür. Bu toplantılarda Batı’dan getirilen müzik kültürünü ayrıntılarına kadar öğrenmek istemiştir.

Yerli ve yabancı kişilerle görüşmeye, tartışmaya, önem vermiştir Atatürk aynı günlerde kendisine özgü yöntemlerle çevresinde bulunan kişilerin tepkilerini de ölçmeye çalışmıştır. Çünkü onun nezdinde bu çok zor bir görevdir. Bu yüzden Atatürk, “en zor inkılap” olarak nitelendirdiği müzik inkılabı için çok mesai harcamış ve bunu her fırsatta dile getirmekten de asla kaçınmamıştır.

(...)

Atatürk, musiki konusundaki başka bir söyleşisinde ise müziğin gerekliliği üzerinde durmuştur. 1925 yılında İzmir Kız Öğretmen Okulunda öğrencilerle yaptığı bir sohbette öğrencilere “Hayatta musiki lâzım mıdır?” şeklinde bir soru yöneltilmiş fakat istediği cevabı alamamıştır. Bunun üzerine etrafında bulunanlara hitaben “Hayatta musiki lazım değildir. Çünkü hayat musikidir.” demiştir.

(...)

Görüldüğü üzere Gazi; gittiği her yerde, katıldığı hemen her toplantıda, etrafındakilerle yaptığı söyleşilerde müzik konusuna mutlaka değinmiş ve topluma önemli mesajlar vermeye çalışmıştır.

Seda BAYINDIR ULUSKAN

(Kısaltılmıştır.)



EK. 3. Prozodik Okuma Ölçeği

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

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

EK. 4. Etik Kurul İzni

Evrak Tarih ve Sayısı: 10.05.2023-E.652783



T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Etik Komisyonu

Sayı : E-77082166-302.08.01-652783
Konu : Bilimsel ve Eğitim Amaçlı

10.05.2023

Dağıtım Yerlerine

Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı **Yüksek Lisans Öğrencisi Selen Diren TOPBULUT'un, Prof.Dr.Yusuf DOĞAN'ın** danışmanlığında yürüttüğü *"Türkçe Öğretmeni Adaylarının Sesli Okuma Becerileri Üzerine Bir Araştırma"* adlı tez çalışması ile ilgili konu Komisyonumuzun **18.04.2023** tarih ve **08** sayılı toplantısında görüşülmüş olup,

İlgilinin çalışmasının, yapılması planlanan yerlerden izin alınması koşuluyla yapılmasında etik açıdan bir sakınca bulunmadığına oybirliği ile karar verilmiş ve karara ilişkin imza listesi ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi rica ederim.

Araştırma Kod No: 2023 - 635

Prof. Dr. İsmail KARAKAYA
Komisyon Başkanı

Ek:1 Liste

DAĞITIM

Gereği:

Sayın Prof. Dr. Yusuf DOĞAN

Bilgi:

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne

Belge Doğrulama Kodu :BSC7YMUYVZ

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Takip Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/gazi-universitesi-ebys>

Emniyet Mahallesi Basmacılar Caddesi No :6/1 06560 Yenimahalle/ANKARA
Tel:0 (312) 202 20 57 - 0 (312) 2... Faks:0 (312) 202 38 76
İnternet Adresi :<http://etikkomisyon.gazi.edu.tr/>
Kep Adresi: gaziuniversitesi@ts01.kep.tr

Bilgi için :Nursel Güner
Genel Evrak Sorumlusu
Telefon No:202 20 57



Bu belge,güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.



GAZİLİ OLMAK AYRICALIKTIR..