
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
Gazi
1926

AKICILIĞI GELİŞTİRME PROGRAMININ İLKOKUL İKİNCİ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN OKUMA VE ANLAMA BECERİLERİ ÜZERİNDEKİ ETKİSİ

Aybala ÇAYIR

DOKTORA TEZİ
İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI

GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

TEMMUZ, 2014

TELİF HAKKI ve TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren 2 (iki) yıl sonra tezden fotokopi çekilebilir.

YAZARIN

Adı	: Aybala
Soyadı	: ÇAYIR
Bölümü	: Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı
İmza	:
Teslim Tarihi	:

TEZİN

Türkçe Adı	: Akıcılığı Geliştirme Programının İlkokul İkinci Sınıf Öğrencilerinin Okuma ve Anlama Becerileri Üzerindeki Etkisi
İngilizce Adı	: The Effects of Fluency Development Program on the Second Graders' Reading and Comprehension Skills

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 : Aybala ÇAYIR

İmza :

JÜRİ ONAY SAYFASI

Aybala ÇAYIR tarafından hazırlanan "Akıcılığı Geliştirme Programının İlkokul İkinci Sınıf Öğrencilerinin Okuma ve Anlama Becerileri Üzerindeki Etkisi" adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği / oy çokluğu ile Gazi Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Anabilim Dalında Yüksek Lisans / Doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Doç. Dr. Mustafa ULUSOY
Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Anabilim Dalı Gazi Üniversitesi .....

Başkan : Prof. Dr. Hayati AKYOL .....

Üye : Yrd. Doç. Dr. Hakan Dedeoğlu .....

Üye : Yrd. Doç. Dr. İhsan Seyit ERTEM .....

Üye : Yrd. Doç. Dr. Seyit ATEŞ .....

Tez savunma tarihi: 07../07/2014

Bu tezin Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Anabilim Dalı'nda Yüksek Lisans/Doktora tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Prof. Dr. Servet KARABAĞ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü .....

TEŞEKKÜR

Okuma ve anlama günümüz eğitim bilimleri araştırmalarında sıklıkla ele alınan bir konudur. Bu çalışmada da, tasarlanan bir Akıcılığı Geliştirme Programının ilkokul ikinci sınıf öğrencilerinin akıcı okuma ve anlama becerilerine etkisini belirlemek amaçlanmıştır. Araştırma, Akıcılığı Geliştirme Programı uygulamalarıyla ile ilgili alanyazına katkı getirmeyi hedeflemiştir.

Eylem araştırması olarak desenlenen çalışmanın gerçekleştirilmesinde desteklerini ve katkılarını esirgemeyen pek çok kişi olmuştur. Öncelikle tüm yoğunluğuna rağmen araştırmanın her aşamasında vermiş olduğu akademik desteğin yanında manevi desteğini de esirgemeyen değerli hocam ve danışmanın Doç. Dr. Mustafa ULUSOY'a içten teşekkürlerimi sunarım.

Tez izleme komitemde yer alma inceliğini gösteren ve araştırmama katkı sağlayan hocalarım Yrd. Doç. Dr. İhsan Seyit ERTEM'e ve Yrd. Doç. Dr. Hakan DEDEOĞLU'na, doktora eğitimimde bana yol gösteren değerli hocam Prof. Dr. Hayati AKYOL'a ve Yrd. Doç. Dr. Beyhan Nazlı KOÇBEKER EİD'e, Lisans ve lisansüstü öğrenimimde akademik olarak her zaman desteklerini gördüğüm Gazi Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı'ndaki bütün hocalarıma, araştırmaya katılmayı kabul ederek sınıfında beni konuk eden SINIF ÖĞRETMENİ'ne yürekten teşekkürlerimi sunarım.

Lisansüstü eğitimim boyunca bilgi birikimi ve deneyimleri ile bana destek olan ve yol gösteren, öğrenme sürecime büyük katkıları olan hocam Yrd. Doç. Dr. Gökhan DUMAN'a çok teşekkür ederim.

Her zaman ve her koşulda yanımda olan, maddi ve manevi olarak hiçbir fedakârlıktan kaçınmayan, emeklerini hiçbir şekilde ödeyemeyeceğim çok değerli canım annem ve babam Nejla ve Yaşar ÇAYIR'a, canım ablalarım ve eşleri Hilal ve Ali Özkan EKMEKÇİ'ye, Neslihan ve Ekrem BAYAR'a bana inandıkları için ne kadar teşekkür etsem azdır.

AKICILIĞI GELİŞTİRME PROGRAMININ İLKOKUL İKİNCİ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN OKUMA VE ANLAMA BECERİLERİ ÜZERİNDEKİ ETKİSİ
(Doktora Tezi)

Aybala ÇAYIR
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
Temmuz 2014

ÖZ

Bu çalışmanın amacı; tasarlanan bir Akıcılığı Geliştirme Programının (AGP) ilkokul ikinci sınıf öğrencilerinin akıcı okuma ve anlama becerilerine etkisini belirlemektir.
Çalışma, nitel araştırma yöntemlerinden *"Eylem araştırması"* ile desenlenmiştir. Araştırma; Ankara İli, Pursaklar İlçesinde bulunan bir ilkokulun ikinci sınıfında öğrenimlerine devam eden 36 öğrenci ile yürütülmüştür. Araştırmada veri toplama aracı olarak, "Yanlış Analiz Envanteri", "Prozodik Okuma Ölçeği", "Okuduğunu Anlama Testleri" kullanılmıştır. Verilerin değerlendirilmesinde *"İçerik analizi"* tekniğinden yararlanılmıştır.
Öğrencilerin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerini geliştirmek amacıyla tasarlanan AGP tüm akıcılık programları incelenerek oluşturulmuş esnek bir uygulamadır. Literatürde etkisi kabul edilen akıcılık stratejilerinin birlikte kullanıldığı ve tüm sınıfa yönelik olarak hazırlanan bir akıcılık öğretimi için tasarlanmıştır. Araştırma, pilot ve asıl uygulama olmak üzere iki basamakta gerçekleştirilmiştir. Pilot uygulama, 2012 – 2013 eğitim öğretim yılı bahar döneminde 2. sınıf öğrencileri (N= 28) ile yürütülmüştür. Pilot çalışma sonunda yapılan değişiklikler neticesinde AGP'ye son şekli verilmiş ve asıl uygulamaya geçilmiştir. Asıl uygulama 2013- 2014 güz döneminde 2. sınıf öğrencileri (N= 36) ile yürütülmüştür. Asıl uygulama öğrencilerin mevcut durumlarının tespiti ile başlamıştır. Öğrencilerin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerinde, sınıf seviyesinin altında bir başarı gösterdiği belirlenmiştir. Daha sonra öğrencilerin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerini geliştirmek için Akıcılığı Geliştirme Programı (AGP) uygulanmıştır. Araştırma sürecinde toplam 4 test uygulanmış, her testte akıcılığı (doğru okuma, okuma hızı ve prozodi) ölçmek için bilgi verici metinler, anlamayı ölçmek için de hikaye edici metinler tercih edilmiştir.
Süreç sonunda AGP'nin uygulandığı öğrencilerin yaptıkları sesli okuma hatalarında azalmalar görülmüş, öğrencilerin okuma hızları artmış ve prozodik okuma, okuduğunu anlama becerilerinde ilerlemeler olduğu tespit edilmiştir.

Bilim Kodu :
Anahtar Kelimeler : Okuma, Akıcı okuma, Okuduğunu anlama, Akıcılığı Geliştirme Programı (AGP)
Sayfa Adedi : 287
Danışman : Doç. Dr. Mustafa ULUSOY

THE EFFECTS OF FLUENCY DEVELOPMENT PROGRAM ON THE SECOND GRADERS'READING AND COMPREHENSION SKILLS
(Ph.D Thesis)

Aybala ÇAYIR
GAZI UNIVERSITY
GRADUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL SCIENCES
July 2014

ABSTRACT

The purpose of this study is to investigate the effects of designed Fluency Development Program (FDP) on the second grade students' fluent reading and comprehension skills.
The study designed as a "action research" of the qualitative research methods and conducted with 36 students who continue their education in the second grade of primary school in the province of Pursaklar in Ankara. "Running Record Technique", "the Scale of Prosody Reading", "the Test of Reading Comprehension" were used as data collection methods. The "Content Analysis" were utilized in order to evaluate the data.
The FDP is a flexible application which has been formed by examining all of the fluency programmes for improving the students' reading fluency and reading comprehension skills. To create the FDP, the literature related to fluent reading and reading comprehension was reviewed. The research is including the pilot and the actual application which is conducted in two steps. A pilot application was carried out with 2nd grade students (N: 28) in Spring Semester of 2012-2013 academic year. As a result of the changes made at the end of the pilot application the study was finalized and the actual application of FDP has been started. The main application was carried out with 2nd grade students (N = 36) 2013-2014 Fall Semester. Actual implementation began with the determination of the current status of the students. The results revealed that reading fluency and reading comprehension skills of the students in the class were below the grade level. Then, the students to improve their reading fluency and reading comprehension skills, Fluency Development Program (FDP) has been applied. During the research process, in total 4 tests were conducted including correct reading, reading rate, prosody tests on intermative texts; and comprehension tests on narrative texts.
At the end of the FDP process the students' reading errors are decreaeed and their prosodic reading level, reading speed and comprehension levels are increased.

Science Code :
Key Words : Reading, Fluency Reading, Understanding of Reading, Programme of Improving of Fluency (FDP)
Page Number : 287
Supervisor : Assoc. Prof. Dr. Mustafa ULUSOY

İÇİNDİKEKİLER

TELİF HAKKI ve TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU i
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI ii
JÜRİ ONAY SAYFASI iii
TEŞEKKÜR iv
ÖZ v
ABSTRACT vi
İÇİNDEKİLER vii
TABLOLAR LİSTESİ xiii
ŞEKİLLER LİSTESİ xvi
KISALTMALAR LİSTESİ xvii

BÖLÜM I
GİRİŞ 1
1.1. Problem Durumu 2
1.2. Problem Cümlesi 5
1.3. Araştırmanın Amacı 5
1.4. Araştırmanın Önemi 6
1.5. Varsayımlar 8
1.6. Sınırlılıklar 8
1.7. Tanımlar 9

BÖLÜM II
KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR 11
2.1. Okuma 11
2.2. Akıcı Okumanın Tarihi 12
2.3. Akıcı Okuma 14
2.3.1. Doğru Okuma 17

2.3.2. Okuma Hızı 18
2.3.3. Prozodi 20
2.4. Akıcı Okuma Öğretimi 21
2.5. Akıcı Okuma Öğretiminde Kullanılacak Metinler 25
2.6. Akıcı Okuma Yöntemleri 27
2.6.1. Tekrarlı Okuma 28
2.6.2. Koro Okuma 31
2.6.3. Eşli Okuma 32
2.6.4. Prozodi Modelleme 33
2.6.5. Eko Okuma 34
2.6.6. Okuyucu Tiyatroları 35
2.7. Anlama 37
2.8. Akıcı Okuma ve Anlama 38
2.9. Akıcı Okuma Modelleri 39
2.9.1. Okuma Dersi (Orite-Reading Lesson – ORL) 40
2.9.2. Akıcılığa Yönelik Okuma Öğretimi (Fluency Oriented Instruction-FORI) ... 41
2.9.3. Akıcılığı Geliştirme Dersi (Fluency Development Lesson-FDL) 43
2.9.4. Hızlı Başlangıç (Fast Start) 44
2.9.5. Akıcılık Öğretimi Programlarının Ortak Noktaları 46
2.10. Yapılandırmacı Yaklaşım 46
2.11. Okunabilirlik 49
2.12. İlgili Araştırmalar 50
2.12.1. Yurtiçi 50
2.12.2. Yurtdışı 57

BÖLÜM III

YÖNTEM 63
3.1. Araştırmanın Modeli 63
3.2. Eylem Araştırma Süreci 65
3.2.1. Araştırmada Kullanılan Yöntemin Belirlenmesi 66
3.2.2. Araştırma Konusunun Belirlenmesi 67
3.2.3. Araştırma İçin Gerekli İzinlerin Alınma Süreci ve Araştırma Ortamının Belirlenmesi 68

3.3. Araştırmanın Katılımcıları 70
3.3.1. 2/A Sınıfı Öğrencileri 70
3.3.2. Sınıf Öğretmeni: Zeynep Hanım 81
3.3.3. Araştırmacı 81
3.4. Akıcılığı Geliştirme Programı (AGP) 82
3.4.1. AGP'nin Vizyonu 83
3.4.2. AGP'nin Temel Yaklaşımı 83
3.4.3. AGP İçin Gerekli Olan Materyaller 83
3.4.4. AGP'nin Özellikleri 84
3.4.5. AGP'nin Klavuzu 85
3.5. Pilot Çalışma 88
3.6. Pilot Uygulamanın Katılımcıları 89
3.6.1. Sınıf Öğretmeni: Şule Hanım 89
3.6.2. 2/B Sınıf Öğrencileri 90
3.7. Pilot Uygulamanın Aşamaları 96
3.7.1. Hazırlık 96
3.8. AGP'nin Ön Uygulaması 100
3.9. Pilot Uygulama Sürecinde Yaşanan Sorunlar ve Alınan Eylem Kararları 102
3.10. Pilot Uygulamanın Sonuçları 103
3.11. Pilot Uyulama Sonunda Ortaya Çıkan Son Eylem Planı 105
3.12. Asıl Uygulama Verilerinin Toplanması 108
3.12.1. Doküman İncelemesi 108
3.12.2. Gözlem 109
3.12.3. Görüşme 109
3.13. Veri Toplama Araçları 111
3.13.1. Yanlış Analiz Envanteri 112
3.13.2. Doğru Okuma Yüzdesinin Belirlenmesi 112
3.13.3. Okuma Hızının Belirlenmesi 112
3.13.4. Prozodik Okuma Ölçeği 113
3.13.5. Okuduğunu Anlama Testi 113
3.13.6. Ses Kayıt Cihazı 114
3.13.7. Kronometre 114
3.13.8. Okuma Hızlı Kayıt Çizelgesi 114

3.13.9. Okuma Doğruluğu Kayıt Çizelgesi 115
3.13.10. Prozodi Kayıt Çizelgesi 115
3.13.11. Araştırmacı Günlüğü 115
3.14. Geçerlik Komitesi Üyeleri (Tez İzleme Komitesi) 116
3.15. Verilerin Analizi 116
3.16. Verilerin Doğruluğu, Geçerliği ve Güvenirliği 116

BÖLÜM IV
BULGULAR VE YORUM 119
4.1. Akıcılığı Geliştirme Programının Uygulandığı İlkokul İkinci Sınıf Öğrencilerinin Uygulama Öncesi Akıcı Okuma ve Okuduğunu Anlama Becerileri Ne Düzeydedir? 119
4.1.1. Birinci Hafta Elde Edilen Bulgular ve Eylem Planları: Mevcut Durum Tespiti 120
4.1.2. Mevcut Duruma İlişkin Özet 147
4.2. Akıcılığı Geliştirme Programının Uygulandığı İlkokul İkinci Sınıf Öğrencilerinin Akıcı Okuma ve Anlama Becerilerinin Süreç İçerisindeki Gelişimi Ne Düzeydedir? 148
4.2.1. İkinci Hafta Uygulamaları ve Alınan Eylem Kararları 148
4.2.2. İkinci Hafta Yaşanan Sıkıntılar ve Alınan Eylem Kararları 159
4.2.3. Üçüncü Hafta Uygulamaları ve Alınan Eylem Kararları 161
4.2.4. Dördüncü Hafta Uygulamaları ve Alınan Eylem Kararları 163
4.2.5. Beşinci Hafta Uygulamaları ve Alınan Eylem Kararları 166
4.2.6. Altıncı Hafta Uygulamaları ve Alınan Eylem Kararları 166
4.2.7. Yedinci Hafta Uygulamaları ve Alınan Eylem Kararları 168
4.2.8. Sekizinci Hafta Uygulamaları ve Alınan Eylem Kararları 169
4.2.9. Dokuzuncu Hafta Uygulamaları ve Alınan Eylem Kararları 172
4.2.10. Onuncu Hafta Uygulamaları ve Alınan Eylem Kararları 174
4.2.11. On Birinci Hafta Uygulamaları ve Alınan Eylem Kararları 176
4.2.12. On İkinci Hafta Uygulamaları ve Alınan Eylem Kararları 178
4.2.13. On Üçüncü Hafta Uygulamaları ve Alınan Eylem Kararları 178
4.2.14. On Dördüncü Hafta: Ara Test 2 179
4.2.15. On Beşinci Hafta Uygulamaları ve Alınan Eylem Kararları 181

4.2.16. On Altıncı Hafta Uyulamaları ve Alınan Eylem Kararları 182
4.2.17. On Yedinci Hafta Uygulamaları ve Alınan Eylem Kararları 184
4.2.18. On Sekizinci Hafta Uygulamaları ve Alınan Eylem Kararları 185
4.3. Akıcılığı Geliştirme Programının Uygulandığı İlkokul İkinci Sınıf Öğrencilerinin Akıcı Okuma ve Anlama Becerileri Üzerindeki Etkisi Ne Düzeydedir? 188
4.3.1. On Dokuzuncu Hafta Uygulamaları ve Alınan Eylem Kararları 188
4.4. Uygulanan Akıcılığı Geliştirme Programına İlişkin Öğrenci, Öğretmen ve Veli Görüşleri Nedir? 213
4.4.1. AGP Uygulamasına Yönelik Öğretmen Görüşleri 214
4.4.2. AGP Uygulamasına Yönelik Öğrenci Görüşleri 219
4.4.3. AGP Uygulamasına Yönelik Veli Görüşleri 222

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER 229
5.1. Sonuçlar 229
5.1.1. Akıcılığı Geliştirme Programının Uygulandığı İlkokul İkinci Sınıf Öğrencilerinin Uygulama Öncesi Akıcı Okuma ve Okuduğunu Anlama Becerileri Ne Düzeydedir? (1. Alt Probleme İlişkin Sonuçlar) 229
5.1.2. Akıcılığı Geliştirme Programının Uygulandığı İlikokul İkinci Sınıf Öğrencilerinin, Akıcı Okuma ve Anlama Becerilerinin Süreç İçerisindekiGelişimi Ne Düzeydedir? (2. Alt Probleme İlişkin Sonuçlar) ... 230
5.1.3. Akıcılığı Geliştirme Programının Uygulandığı İlkokul İkinci Sınıf Öğrencilerinin Akıcı Okuma ve Anlama Becerileri Üzerindeki Etkisi Ne Düzeydedir? (3. Alt Probleme ilişkin Sonuçlar) 231
5.1.4. Uygulanan Akıcılığı Geliştirme Programına İlişkin Öğrenci, Öğretmen ve Veli Görüşleri Nedir? (4. Alt Probleme İlişkin Sonuçlar) 232
5.2. Tartışma 233
5.3. Öneriler 239
5.3.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler 239
5.3.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler 240

KAYNAKÇA 243

EKLER.....263
Ek – 1. Araştırma İzni 264
Ek – 2. AGP Ders Planı Örneği.....265
Ek – 3. Çalışmada Kullanılan Metinler.....267
Ek – 4. Akıcı Okuma Düzeyinin Tespiti İçin Kullanılan Metinler 268
Ek – 5. Okuduğunu Anlama Becerilerinin Tespiti İçin Geliştirilen Anlama Testleri.....272
Ek – 6. Öğretmen Görüşme Formu.....280
Ek – 7. Veli Görüşme Formu 281
Ek – 8. Öğrenci Görüşme Formu.....282
Ek – 9. Prozodik Okuma Ölçeği 283
Ek – 10. Okuma Hızı Kayıt Çizelgeleri 284
Ek – 11. Okuma Doğruluğu Kayıt Çizelgesi 285
Ek – 12. Okuduğunu Anlama Kayıt Çizelgesi 286
Ek – 13. Araştırmacı Günlüğü Örneği 287

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1. FORI Örnek Modeli 42
Tablo 2. Araştırma Süreci 66
Tablo 3. Sözcük ve (Sözcük olarak) Cümle Ortalamaları 98
Tablo 4. Metnin Okunabilirliği 98
Tablo 5. Metinlerin Okunabilirlik değerleri 98
Tablo 6. Anlama Testinden Alınan Puanların Ortalaması 100
Tablo 7. Uygulama Süreci 101
Tablo 8. Pilot Uygulamanın Sonuçları 104
Tablo 9. AGP Son Uygulama Planı 106
Tablo 10. Derya'nın Akıcı Okuma ve Okuduğunu Anlama Beceri Düzeyi 125
Tablo 11. Ahsen'nin Akıcı Okuma ve Okuduğunu Anlama Beceri Düzeyi 126
Tablo 12. Neriman'ın Akıcı Okuma ve Okuduğunu Anlama Beceri Düzeyi 126
Tablo 13. Selim'in Akıcı Okuma ve Okuduğunu Anlama Beceri Düzeyi 127
Tablo 14. Ayça'nın Akıcı Okuma ve Okuduğunu Anlama Beceri Düzeyi 128
Tablo 15. Aslı'nın Akıcı Okuma ve Okuduğunu Anlama Beceri Düzeyi 128
Tablo 16. Arda'nın Akıcı Okuma ve Okuduğunu Anlama Beceri Düzeyi 129
Tablo 17. Anıl'nın Akıcı Okuma ve Okuduğunu Anlama Beceri Düzeyi 129
Tablo 18. Açelya'nın Akıcı Okuma ve Okuduğunu Anlama Beceri Düzeyi 130
Tablo 19. Nuran'ın Akıcı Okuma ve Okuduğunu Anlama Beceri Düzeyi 131
Tablo 20. Hilal'in Akıcı Okuma ve Okuduğunu Anlama Beceri Düzeyi 131
Tablo 21. Neslihan'ın Akıcı Okuma ve Okuduğunu Anlama Beceri Düzeyi 132
Tablo 22. Murat'ın Akıcı Okuma ve Okuduğunu Anlama Beceri Düzeyi 132
Tablo 23. Akın'ın Akıcı Okuma ve Okuduğunu Anlama Beceri Düzeyi 133
Tablo 24. Ata'nın Akıcı Okuma ve Okuduğunu Anlama Beceri Düzeyi 134
Tablo 25. Semiha'nın Akıcı Okuma ve Okuduğunu Anlama Beceri Düzeyi 134
Tablo 26. Kadir'in Akıcı Okuma ve Okuduğunu Anlama Beceri Düzeyi 135

Tablo 27. Beyza'nın Akıcı Okuma ve Okuduğunu Anlama Beceri Düzeyi 135
Tablo 28. Berat'ın Akıcı Okuma ve Okuduğunu Anlama Beceri Düzeyi 136
Tablo 29. Mete'nin Akıcı Okuma ve Okuduğunu Anlama Beceri Düzeyi 137
Tablo 30. Arzu'nun Akıcı Okuma ve Okuduğunu Anlama Beceri Düzeyi 137
Tablo 31. Burcu'nun Akıcı Okuma ve Okuduğunu Anlama Beceri Düzeyi 138
Tablo 32. Harun'un Akıcı Okuma ve Okuduğunu Anlama Beceri Düzeyi 139
Tablo 33. Hayri'nin Akıcı Okuma ve Okuduğunu Anlama Beceri Düzeyi 139
Tablo 34. İbrahim'in Akıcı Okuma ve Okuduğunu Anlama Beceri Düzeyi 140
Tablo 35. İsmail'in Akıcı Okuma ve Okuduğunu Anlama Beceri Düzeyi 140
Tablo 36. Mert'in Akıcı Okuma ve Okuduğunu Anlama Beceri Düzeyi 141
Tablo 37. Selçuk'un Akıcı Okuma ve Okuduğunu Anlama Beceri Düzeyi 142
Tablo 38. Tolga'nın Akıcı Okuma ve Okuduğunu Anlama Beceri Düzeyi 142
Tablo 39. Tekin'in Akıcı Okuma ve Okuduğunu Anlama Beceri Düzeyi 143
Tablo 40. Özkan'ın Akıcı Okuma ve Okuduğunu Anlama Beceri Düzeyi 143
Tablo 41. Mutlu'nun Akıcı Okuma ve Okuduğunu Anlama Beceri Düzeyi 144
Tablo 42. Tuğba'nın Akıcı Okuma ve Okuduğunu Anlama Beceri Düzeyi 145
Tablo 43. Gökhan'ın Akıcı Okuma ve Okuduğunu Anlama Beceri Düzeyi 145
Tablo 44. Zafer'in Akıcı Okuma ve Okuduğunu Anlama Beceri Düzeyi 146
Tablo 45. Tarık'ın Akıcı Okuma ve Okuduğunu Anlama Beceri Düzeyi 146
Tablo 46. Birinci Ara Test Sonuçları 170
Tablo 47. İkinci Ara Test Sonuçları 180
Tablo 48. Derya'nın Uygulama Sonrası Akıcı Okuma ve Okuduğunu Anlama Düzeyi ... 189
Tablo 49. Ahsen'in Uygulama Sonrası Akıcı Okuma ve Okuduğunu Anlama Düzeyi 190
Tablo 50. Neriman'ın Uygulama Sonrası Akıcı Okuma ve Okuduğunu Anlama Düzeyi . 190
Tablo 51. Selim'in Uygulama Sonrası Akıcı Okuma ve Okuduğunu Anlama Düzeyi 191
Tablo 52. Ayça'nın Uygulama Sonrası Akıcı Okuma ve Okuduğunu Anlama Düzeyi 192
Tablo 53. Aslı'nın Uygulama Sonrası Akıcı Okuma ve Okuduğunu Anlama Düzeyi 192
Tablo 54. Arda'nın Uygulama Sonrası Akıcı Okuma ve Okuduğunu Anlama Düzeyi 193
Tablo 55. Anıl'ın Uygulama Sonrası Akıcı Okuma ve Okuduğunu Anlama Düzeyi 194
Tablo 56. Açelya'nın Uygulama Sonrası Akıcı Okuma ve Okuduğunu Anlama Düzeyi .. 194
Tablo 57. Nuran'ın Uygulama Sonrası Akıcı Okuma ve Okuduğunu Anlama Düzeyi 195
Tablo 58. Hilal'in Uygulama Sonrası Akıcı Okuma ve Okuduğunu Anlama Düzeyi 196
Tablo 59. Neslihan'ın Uygulama Sonrası Akıcı Okuma ve Okuduğunu Anlama Düzeyi . 196

Tablo 60. Murat'ın Uygulama Sonrası Akıcı Okuma ve Okuduğunu Anlama Düzeyi 197
Tablo 61. Akın'ın Uygulama Sonrası Akıcı Okuma ve Okuduğunu Anlama Düzeyi 198
Tablo 62. Ata'nın Uygulama Sonrası Akıcı Okuma ve Okuduğunu Anlama Düzeyi..... 198
Tablo 63. Semiha'nın Uygulama Sonrası Akıcı Okuma ve Okuduğunu Anlama Düzeyi . 199
Tablo 64. Kadir'in Uygulama Sonrası Akıcı Okuma ve Okuduğunu Anlama Düzeyi 200
Tablo 65. Beyza'nın Uygulama Sonrası Akıcı Okuma ve Okuduğunu Anlama Düzeyi ... 200
Tablo 66. Berat'ın Uygulama Sonrası Akıcı Okuma ve Okuduğunu Anlama Düzeyi..... 201
Tablo 67. Mete'nin Uygulama Sonrası Akıcı Okuma ve Okuduğunu Anlama Düzeyi 202
Tablo 68. Arzu'nun Uygulama Sonrası Akıcı Okuma ve Okuduğunu Anlama Düzeyi..... 202
Tablo 69. Burcu'nun Uygulama Sonrası Akıcı Okuma ve Okuduğunu Anlama Düzeyi... 203
Tablo 70. Harun'un Uygulama Sonrası Akıcı Okuma ve Okuduğunu Anlama Düzeyi 204
Tablo 71. Hayri'nin Uygulama Sonrası Akıcı Okuma ve Okuduğunu Anlama Düzeyi 204
Tablo 72. İbrahim'in Uygulama Sonrası Akıcı Okuma ve Okuduğunu Anlama Düzeyi... 205
Tablo 73. İsmail'in Uygulama Sonrası Akıcı Okuma ve Okuduğunu Anlama Düzeyi 206
Tablo 74. Mert'in Uygulama Sonrası Akıcı Okuma ve Okuduğunu Anlama Düzeyi 206
Tablo 75. Selçuk'un Uygulama Sonrası Akıcı Okuma ve Okuduğunu Anlama Düzeyi ... 207
Tablo 76. Tolga'nın Uygulama Sonrası Akıcı Okuma ve Okuduğunu Anlama Düzeyi 208
Tablo 77. Tekin'in Uygulama Sonrası Akıcı Okuma ve Okuduğunu Anlama Düzeyi 208
Tablo 78. Özkan'ın Uygulama Sonrası Akıcı Okuma ve Okuduğunu Anlama Düzeyi..... 209
Tablo 79. Mutlu'nun Uygulama Sonrası Akıcı Okuma ve Okuduğunu Anlama Düzeyi... 210
Tablo 80. Tuğba'nın Uygulama Sonrası Akıcı Okuma ve Okuduğunu Anlama Düzeyi ... 210
Tablo 81. Gökhan'ın Uygulama Sonrası Akıcı Okuma ve Okuduğunu Anlama Düzeyi... 211
Tablo 82. Zafer'in Uygulama Sonrası Akıcı Okuma ve Okuduğunu Anlama Düzeyi 212
Tablo 83. Tarık'ın Uygulama Sonrası Akıcı Okuma ve Okuduğunu Anlama Düzeyi 213

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Eylem Araştırmalarının Diyalektik Döngüsü 65
Şekil 2. Uygulama Öncesi İzlenen Süreç..... 120

KISALTMALAR LİSTESİ

AGP	Akıcılığı Geliştirme Programı
BEP	Bireysel Eğitim Planı
BÖP	Bireysel Öğretim Planı
NRP	National Reading Panel
MEB	Milli Eğitim Bakanlığı
TDK	Türk Dil Kurumu

BÖLÜM I

GİRİŞ

Çağlar boyu var olan bütün öğretilerin, ilahi dinlerin, oluşturulan felsefe ve beşeri bilimlerin odak noktası insanı geliştirmek ve yaşamını düzenlemektir. Bu amaçla varoluş serüveni boyunca insana verilen anlam ve yüklenen sorumluluk da zamanla değişmiştir.

Bilginin hızla değişmesi sonucunda bilim ve teknolojik sahalarda yaşanan hızlı gelişmeler, içinde bulunduğumuz çağın bilgi çağı olarak adlandırılmasına neden olmuştur. Bilgi çağında bilginin merkezinde olan insanın sahip olması gereken beceriler artmış, bu becerilere ulaşabilmesi içinde "yaşam boyu öğrenme" yetisini kazanması beklenmiştir.

Bireylerin yaşam boyu öğrenme becerisine sahip olabilmesi, iyi bir okuyucu olabilmesine bağlıdır. Çünkü okuma eylemi, öğrenme ve bilginin edinilmesinde hâlâ en önemli ve en etkili araçtır (Bamberger, 1990, s. 3; Coşkun, 2002, s. 101). Okuma eyleminin en önemli amacı ise metinden anlam kurabilmektir. Okuma uzmanları ve araştırmacıları iyi bir anlamanın oluşabilmesi için akıcı okumanın gerekliliği üzerinde durmuşlardır (Hudson, Lane ve Pullen, 2005, Pikulski 2006).

Uzun zamandır akıcı okuma ve anlamayı konu edinen önemli çalışmalar yapılmaktadır. Yapılan çalışmaların çoğu öğrencilerin mevcut durumlarını tespit etmeye yöneliktir. Akıcı okuma ve anlama becerilerini geliştirmeye yönelik yapılan uygulamalı çalışmalarda daha çok bir akıcı okuma yönteminin bireysel ya da küçük gruplar üzerindeki etkisine bakılmaktadır. Yapılan çalışmalar, alanda yaşanan sorunların çözümü için yeterli olmamıştır. Başka bir ifade ile akıcı okuma ve anlama becerilerinin geliştirilmesi için uzun soluklu, sınıf ortamında bir program dahilinde yapılan çalışmaların sayısı oldukça azdır, çalışmaların arttırılması gerekmektedir.

1.1. Problem Durumu

Bilginin çok hızlı üretildiği ve dağıtıldığı bir dünyada, bilgiye ulaşmanın hâlâ en iyi yolu okumaktır. Bu durum, okuma becerisinin en iyi şekilde kazandırılmasını, eğitim sistemi için önemli ve öncelikli bir iş kılmaktadır. Çünkü okuma, yaşamın belli bir kesiminde başlayıp biten bir etkinlik olmayıp, bütün yaşam boyunca süren ve insanların düşüncelerini, davranışlarını ve kişiliklerini oluşturmada çok önemli bir yeri ve işlevi olan bir eylem, bir edimdir (İşeri, 1998, s. 15). Ayrıca akademik ortamlarda da bireyin öğrenmesi, okumadaki başarısına bağlıdır. Bu nedenle ilkokulun ilk yıllarında okuma becerisinin geliştirilmesi gerekmektedir. Bireyin okuduklarını anlayabilmesi, değerlendirip eleştirebilmesi için iyi okuması gerekmektedir. Tüm bu süreçler için çocuğun temel okuma düzeyini aşmış olması çok önemlidir (Aşılıoğlu, 2008).

Okuma bireylerin kişisel gelişimleri açısından da önemlidir. Çünkü okuma duygusal ve ruhsal ihtiyaçları gidermeye katkı sağlar. Okuyamayan insanlar sürekli başkaları tarafından bu yetersizliklerinin fark edilebileceği endişesini taşırlar. Okumayan veya okuyamayan insanlar, hem akademik zenginliklerden hem de kültürel etkinliklere katılımdan mahrum kalırlar ve eğitilmiş insanlarla iletişime geçmekte zorlanırlar. Nitelikli bir okuma becerisine sahip olan insanlar; kavramlar oluşturabilme, genellemeler yapabilme, sonuçlar çıkarabilme, fikirler arasında ilişkiler kurabilme gibi becerilere sahip olurlar. Daha da önemlisi "okuma bireyin düşünme şeklini farklılaştırır" (Akyol, 2006, s. 2).

Miller ve Schwanenflugel (2008) çok okuyan bireylerin az okuyan bireylerden daha fazla kültürel ve sportif faaliyetlere katıldıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca yapılan çalışmalarda okuma becerileri sınırlı olan bireylerin iş gücünde zorlandığı, önemli finansal kararlarda sıkıntı yaşadığı ve fonksiyonel sağlığını koruyamadığı da belirtilmektedir. Zayıf okuyucuların orantısız bir şekilde çocuk tutukevinde oldukları, çocuk mahkemesinde yargılanan gençlerin, okulu terk eden ve suç oranı yüksek olan bireylerin, alkol ve uyuşturucu bağımlısı olanların ve evsizlerin çoğunun okuryazar olmadığı, ya da bu bireylerin okuma becerilerinin gelişmediği bilinmektedir (Brozo, 2002). Bu durum bize okuma düzeyinin sadece akademik başarıda değil, toplumsal konularda da rol oynadığını göstermektedir. Bu nedenle; okuma becerilerini geliştirmek sadece anne, baba ve öğretmenlerin değil siyasilerin de çaba harcamasını gerektiren bir durumdur (Christle ve Yell, 2008).

Okumanın birey için çok önemli olduğunun bilinmesine rağmen, ülkemizde ilkokul düzeyinde birçok öğrencinin okuma ve anlama güçlüğü yaşadığı bilinmektedir (Baydık, 2011; Yangın ve Sidekli, 2006). Literatürde okuma güçlükleri ile akıcı okuma ilişkilendirilmekte ve okuma becerisi gelişmemiş bireylerin ortak özellikleri; çok sayıda okuma hatası yapmaları, akıcı okuyamamaları ve okuduğunu anlayamamaları olarak sıralanmaktadır (Baydık, 2011; Çaycı, Barış ve Demir, 2006; Elliot ve Gibbs, 2008; Razon, 1980; Stein ve Walsh, 1997). Okuma güçlüğü bireylerde beklenmedik bir şekilde okumayı güçleştiren beyin temelli bir durumdur ve öğrencilerde akademik ve sosyal başarısızlığa yol açmaktadır (S. Shaywitz ve B. Shaywitz, 2005). Bu durum özel okuma güçlüğü olarak da bilinmektedir. Öğrencilere öğrenme güçlüğü tanısı koymadaki en yaygın sebep olarak akıcı okuyamama görülmekte ve akıcı okumada yaşanan problemlerin çözümlenmesi çok önemli görülmektedir (Stanford ve Qakland, 2000). Bu nedenle öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin akıcı okuma sorunları erken tespit edilmeli ve gerekli öğretim yapılmalıdır. Öğrencilerin yaşayacakları olası güçlükler önlenmiş olacaktır.

Sadece okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerde okuma ve anlama sorunları yoktur. Bu sıkıntı öğrencilerin genelinde var olan bir durumdur. Bu nedenle okuma eğitiminin geliştirilmesi, hem genel hem de özel eğitim için başlıca öncelik alanlarından biri olmalıdır (Raquel, Schmidt, Mary, Rozendal ve Gretchen, 2002). Aksi takdirde öğrencilerde var olan okuma ve anlama sorunları artarak devam edecektir.

Okuma eyleminin etkisi ancak akıcı okuma ile mümkün olmaktadır (Rasinski, Homan ve Biggs, 2009). Bu durum, okuma araştırmacılarının son 10 yılda okuma eğitiminde dikkatlerini akıcı okumaya odaklamalarına neden olmuştur. Ayrıca akıcı okuma, zayıf okuyucu ile iyi okuyucuyu birbirinden ayıran önemli bir ayrımdır. Yapılan çalışmalar, akıcılık ile okuduğunu anlama arasında da pozitif yönde güçlü bir ilişkinin olduğunu göstermiştir (Cohen, Krustedt ve May 2009; Pikulski ve Chard, 2005). Akıcı okumanın diğer bir önemi de anlama ile arasında var olan ilişkiden kaynaklanmaktadır. Zira her okuma eylemi anlamak için yapılır (Akyol, 2008; Kuhn, 2004). Anlama ile ilişkilendirilmesi akıcı okumayı, okuma eğitimi programlarının vazgeçilmez bir unsuru kılmaktadır (Rasinski, 1994).

2000 yılında düzenlenen ulusal okuma paneli, başarılı bir okuyucu olmanın en temel gerekliliklerinden biri olarak akıcı okumayı vurgulamıştır. Aynı panelde okuma uzmanları,

akademisyenler ve öğretmenler, akıcılığın sürekli ve doğru bir uygulama sonunda kazandırılacağını belirterek akıcılık öğretimine dikkat çekmişlerdir (National Reading Panel, 2000). Zira insanlar akıcı okuma yeteneği ile doğmazlar. Akıcı okuma becerisi; uygun yöntem ve teknikler kullanılarak, kademeli ve sürekli uygulama ve tekrar yoluyla, zaman içinde geliştirilebilecek bir beceridir. Okuma akıcılığını desteklemeye yönelik yapılan uygulamaların, akıcılığı geliştirdiğini gösteren pek çok araştırma bulgusu da mevcuttur (Akyol ve Yıldız, 2010; Duran ve Sezgin, 2012; Stahl ve Heubach, 2005; Kaman ve Şahin, 2013). Araştırmalar, akıcı okuma öğretiminin sonunda akıcılığın daha da önemlisi genel okuma başarısının arttığını göstermektedir (Kuhn ve Stahl, 2000; Rasinski ve Hoffman, 2003). Bu durum bize akıcılık öğretiminin okuma yazma müfredatında daha belirgin bir rol oynaması gerektiğini vurgulamaktadır. Zira ülkemizde akıcılık ihmal edilen bir beceridir. Bu becerinin geliştirilmesi için henüz yapılan bir uygulama yoktur. Oysa akıcılık öğretiminin, profesyonel bir anlayışla verilmesi gerekmektedir. Bireysel ya da küçük gruplarla yapılan akıcılık uygulamaları yeterli değildir. Bu nedenle sınıf ortamında akıcılığın geliştirilmesi konusunda çok sayıda araştırmaya ihtiyaç duyulmaktadır.

Uluslararası literatürde akıcılığın ülkemize kıyasla daha fazla değer gördüğü açıktır. Bu alanda araştırmacıların verdiği çaba karşılığını bulmuş ve akıcılık artık okuma programlarında anlama, kelime tanıma, fonolojik farkındalık kavramlarının yanında önemli bir unsur olarak yerini almıştır (Rasinski vd., 2009).

İyi okuyucu ile zayıf okuyucu arasındaki önemli farklardan biri de okumaya harcadıkları zaman dilimidir. Araştırmacılara göre iyi okuyucu olmak için çok okumak gerekmektedir (Stahl ve Heubach, 2005). Okumaya ayrılan zaman dilimi ile akıcılık arasında da bir ilişki mevcuttur. Akıcı okuyan öğrenciler sık sık okumak isterken; akıcı okumada sıkıntı yaşayanlar ise okumak istemezler. Çünkü okumaları düzgün değildir. Akranlarına kıyasla yavaş okurlar, bu nedenle de yüksek sesle okumak istemezler. Sonuç olarak yavaş okuma ve akıcı okuyamama öğrenciler üzerinde büyük bir hayal kırıklığı yaratır (Rasinski, 2000). Onlar için okumak sıkıcı ve zordur. Bu durum onların okumaya olan ilgilerinin de azalmasına neden olur. Akıcı okuma becerilerinde yaşanan yetersizlik öğrencileri mutsuz eder. Oysa eğitimin bir amacı da mutlu bireyler yetiştirebilmektir. Akıcı okuyamayan bireylere destek olmak, mutlu bireyler yetiştirmek adına bir zorunluluktur. Bu nedenle okullarda daha öğretici ve daha planlı bir okuma zamanı hazırlanmalıdır. Aksi halde

öğretmenlerimizin müfredat haricinde okuma becerisi zayıf olan öğrencilerle çalışma yapması mümkün olmamaktadır.

Eğitim yoluyla kazandırılabilecek oldukça zor gelişen bir okuma becerisi olan akıcılık, uygun yöntem ve teknikler kullanılarak, sürekli yapılan uygulamalarla geliştirilebilir. Ülkemizde henüz akıcı okumayı geliştirmek için yapılan bir uygulama mevcut değildir. Akıcılığın hak ettiği değeri görerek, ilkokul sınıflarında profesyonel olarak uygulanabilmesi için gerekli çalışmaların yapılması araştırmacıların ve eğitimcilerin önemli bir görevidir. Bu görevi gerçekleştirebilmek amacıyla yapılan bu çalışmada; tasarlanan bir Akıcılık Geliştirme Programının, ilkokul 2.sınıf öğrencilerinin okuma ve anlama becerileri üzerindeki etkisi tespit edilmeye çalışılmıştır.

1.2. Problem Cümlesi

Akıcılığı geliştirme programının, ilkokul ikinci sınıf öğrencilerinin okuma ve anlama becerileri üzerindeki etkisi nedir?

1.3. Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı, "Akıcılığı geliştirme programının, ilkokul ikinci sınıf öğrencilerinin okuma ve anlama becerilerine etkisi nedir?" sorusuna cevap aramaktır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Akıcılığı Geliştirme Programının (AGP) uygulandığı ilkokul ikinci sınıf öğrencilerinin uygulama öncesi akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerileri ne düzeydedir?

2. Akıcılığı Geliştirme Programının (AGP) uygulandığı ilkokul ikinci sınıf öğrencilerinin, akıcı okuma ve anlama becerilerinin süreç içerisindeki gelişimi ne düzeydedir?
3. Akıcılığı Geliştirme Programının (AGP) uygulandığı ilkokul ikinci sınıf öğrencilerinin akıcı okuma ve anlama becerileri üzerindeki etkisi ne düzeydedir?
4. Uygulanan Akıcılığı Geliştirme Programına (AGP) ilişkin öğrenci, öğretmen ve veli görüşleri nedir?

1.4. Araştırmanın Önemi

Eğitim-öğretim faaliyetlerinin en önemli araçlarından biri olan okumanın insan hayatındaki önemi büyüktür. Okuma becerileri zayıf olan öğrencilerin, okuma becerileri iyi olan öğrencilere kıyasla hem akademik hem de sosyal hayatlarında başarılı olamadıkları bilinmektedir (Elliot ve Gibbs, 2008). Bu nedenle öğrencilerin okuma becerilerini artırmak için onlara gerekli desteği sağlamak, eğitimin ve eğitimcilerin öncelikli görevleri arasındadır.

Akıcılık, başarılı bir okuma programının önemli bir unsuru olarak kabul edilmesine rağmen ihmal edilmiş bir beceri olarak karşımıza çıkmaktadır. Oysa akıcı okuma becerileri kazanılmadığında, eğitim müfredatında beklenilen hedeflere ulaşmada ciddi sıkıntılar yaşandığı bilinmektedir (Rasinski, 2005). Akıcı okumayı geliştiremeyen öğrencilerin yüksek zekâlarına rağmen hayatları boyunca zayıf okuyucu olarak kalmaya mahkum olacakları bilinmektedir (NRP, 2000). Ayrıca akıcı okuma ile anlama arasında güçlü bir ilişki olduğu düşünülmektedir (NRP, 2000; Pikulski ve Chard, 2005; Therrien ve Kubina, 2006). Bu düşünce geçmişte ihmal edilen bir beceri olan akıcı okumayı gündemimize almadaki en önemli sebeplerden biri olmuştur (Pikulski ve Chard, 2005).

Akıcı okuma, iyi okuyucu olmanın temel şartlarından biri olarak kabul edilmektedir (NRP, 2000). Bu nedenle okullarımızda uygulanan okuma yazma eğitimi sonunda öğrencilerin akıcı okumaları ve okuduğunu anlamaları beklenir. Okuma becerisini her öğrencinin aynı zamanda ve aynı düzeyde kazanmasını beklemek ise doğru değildir.

Amerikan Ulusal Okuma Panelinde (NRP, 2000) yayınlanan raporda akıcı okuma; öğrencilerin okuma başarılarının ve okuma programlarının önemli bir unsuru olarak tartışma alanı bulmuştur. Akıcı okuma becerileri iyi bir okuyucunun sahip olması gereken önemli kazanımlardan biri olarak belirtilmesine rağmen, okuma öğretimi üzerine odaklanan programlar nadiren akıcı okuma becerilerinin öğretimi ile ilgilenmiştir. İşte bu sebeplerle 2000 yılında yapılan ulusal okuma panelinde araştırmacıların; çeşitli yaş ve okuma seviyesinde olan öğrenciler üzerinde, akıcı okumayı geliştirmek için kullanılan yöntem ve öğretim uygulamalarının etkisini belirlemek için daha fazla araştırma yapmaları tavsiye edilmiştir (NRP, 2000).

Ülkemizdeki okuma-yazma müfredatına baktığımızda akıcı okumanın bir kazanım olarak müfredatta yer almasına rağmen; öğretmenlerimizin günlük derslere okuma akıcılığını entegre edemediğini görmekteyiz. Çünkü öğretmenlerimiz akıcı okuma becerisinin

öneminin farkına varacakları ve akıcı okuma öğretiminin etkili metotlarını uygulayabilecekleri bir eğitim almamışlardır (Çaycı ve Demir, 2006; Erkul ve Erdoğan, 2009; Rasinski, 2006). Bu nedenle akıcılık öğretmenlerin uyguladıkları okuma programının bir parçası olmamaktadır. Oysa akıcı okumanın gelişmesi için gerekli olan becerilerin kazanılmasında öğrenciler, öğretmenlerin rehberliği ve öğretimine ihtiyaç duymaktadırlar (Rasinski, 2005). Bu nedenle okuma akıcılığının öğretmenler tarafından anlaşılması için konunun daha fazla araştırılması önemlidir (L. S. Fuchs, D. Fuchs, Hosp ve Jenkins, 2001).

Akıcılık öğretiminin Türkçe müfredatında belirgin bir rol oynamaması, akıcı okuma yöntemlerinin günümüz sınıflarında nasıl uygulanacağı konusunda bilgi eksikliği yaratmaktadır. Akıcı okuma stratejilerinin sınıf ortamında nasıl uygulanacağı ve etkilerinin ne olacağı bilinmemektedir. Bu çalışmanın, akıcı okuma yöntemlerinin bir program dahilinde sınıf ortamında nasıl uygulanması ve değerlendirilmesi gerektiği konusunda öğretmenlerimize ışık tutacağına inanılmaktadır. Böylece sınıfta akıcılık öğretiminin nasıl yapılacağı konusunda daha net bir tablo ortaya çıkmış olacaktır. Zira yapılan çalışmalarda, ilkokulda akıcı okuma becerisinden yoksun yetişen öğrencilerin bu yetersizliklerini eğitimleri süresince devam ettirdikleri bilinmektedir (NRP, 2000). İlkokulun ilk yıllarında öğrencilere akıcı okuma öğretimi ile bu becerilerin kazandırılması son derece önemlidir. Bu çalışmada da öğrencilerin okuma becerilerini artırmak için önemli bir dönem olan 2. sınıf belirlenmiştir.

Anlamanın kapısı olan akıcı okumayla ilgili uluslararası literatürde çok sayıda çalışma yapılmış, Türkiye'de ise bu konu ihmal edilmiştir. Oysa okumayla ilgili yaşanan sorunların zamanla daha ciddi boyutlara ulaştığı bilinmektedir (Graney, 2000). Türkiye'de akıcılıkla ilgili yapılan çalışmalarda; araştırmacıların çoğunlukla zayıf ya da okuma güçlüğü olan öğrencilere odaklandıkları görülmektedir. Bu çalışmada okuma seviyesi açısından öğrenci ayrımı yapılmamış, farklı okuma seviyesinde bulunan öğrencilerle birlikte akıcılık öğretimi uygulanmıştır.

Akıcılık stratejilerinin, kalabalık bir sınıf ortamında belli bir zaman dilimi içerisinde uygulanması zordur. Bu çalışma, akıcı okuma yöntemlerinin sınıf ortamında nasıl uygulanabileceği hakkında bilgi vererek ve farkındalık yaratarak akıcı okumayı bir program dahilinde MEB'in gündemine almayı, uygulamaya katkıda bulunmayı hedeflemiştir.

Yapılan bu çalışma ile araştırmacı hem tasarlanan AGP'nin akıcı okuma ve anlama becerileri üzerindeki etkililiğini araştırmış hem de akıcı okumanın nasıl değerlendirileceği ve nasıl geliştirileceği ile ilgili yaklaşım, yöntem ve etkinlikler konusunda detaylı bilgiler sunmuştur. Ayrıca araştırmada AGP'nin nasıl tasarlandığı, pilot ve asıl uygulamanın nasıl yapıldığı, uygulama sırasında yaşanan sorunların, bireysel ya da küçük gruplara uygulanan stratejilerin, kalabalık bir sınıf ortamında, farklı seviyedeki öğrencilere nasıl uygulanacağı açıklanmıştır. Çalışma bu yönüyle akıcılık odaklı bir program tasarlamayı düşünen araştırmacılara, sınıflarında akıcılık yöntemlerini kullanmayı planlayan öğretmenlere, çocuklarının akıcı okuma ve anlama becerilerini geliştirmek isteyen ailelere rehber olması bakımından önemlidir.

Tasarlanan AGP'nin akıcı okuma ve anlama becerilerine olan etkisinin belirlenmesiyle, okuma ile ilgili bilimsel literatüre katkı sağlamak da hedeflenmektedir.

1.5. Varsayımlar

Araştırmanın varsayımları şunlardır:

1. Okuduğunu anlama becerilerini belirlemeye yönelik hazırlanan ölçme araçlarının öğrencilerin durumlarını yeterli düzeyde tespit ettiği varsayılmıştır.

1.6. Sınırlılıklar

Bu araştırma:

1. Belirlenen amaç doğrultusunda ilkokul ikinci sınıf öğrencilerinin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesiyle,
2. Çalışma sürecinde kullanılacak metinlerle,
3. 2013-2014 eğitim-öğretim yılıyla (bahar ve güz dönemi) sınırlıdır.

1.7. Tanımlar

Okuma: Ön bilgilerin kullanıldığı, yazar ve okuyucu arasındaki etkili iletişime dayalı, uygun bir yöntem ve amaç doğrultusunda, düzenli bir ortamda gerçekleştirilen anlam kurma sürecidir (Akyol, 2005).

Akıcı Okuma: Noktalama işaretleri, vurgu ve tonlamalara dikkat edilen, geriye dönüş ve kelime tekrarına yer verilmeyen, heceleme ve gereksiz duruşlar yapılmayan, anlam ünitelerine dikkat edilerek, konuşurcasına yapılan okumadır (Akyol, 2005).

Okuma Hızı: Kelime tanıma hızıdır. Bir dakikada doğru okunan kelime sayısıdır (Massey, 2008).

Doğru Okuma: Bir dakikada doğru okunan kelimelerin yüzdesidir (Massey, 2008).

Prozodik Okuma: Akıcı okuma, otomatiklik ve okumadaki doğruluktan daha fazlasını gerektirir. Okuma bunların yanında metni vurgulu, tonlamalı, duygulu ve anlamlı okumayı içerir. Bu da metnin prozodik olarak okunmasıdır (Kuhn, 2004).

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde, araştırmanın problemiyle ilgili kuramsal temellere ve bu alanla ilgili çalışmalara yer verilmiştir.

2.1. Okuma

Okumanın bireyin gelişimindeki rolünü ve önemini kavrayan sayısız bilim insanı, okumanın daha iyi anlaşılmasını sağlamak amacıyla farklı okuma tanımları yapmıştır. Literatürde okuma ile ilgili yapılan tanımlara ve bu tanımların ortak yönlerine aşağıda değinilmiştir.

İlk olarak Rosenblatt (1982, s. 268) okuma işleminin, belirli koşullar altında belirli bir zamanda okuyucu ve metni içeren iki yönlü bir süreç olduğunu belirtir. Özdemir (1991, s. 21), okumayı başkalarının yaşam ve yaşantılarını zenginleştirme olarak tanımlarken, Yangın (1999) yazıdaki sembolleri tanıma ve anlamlandırma etkinliği, Demirel ve Şahinel (2006, s. 81) ise bilişsel davranışlarla psikomotor becerilerin ortak çalışmasıyla yazılı sembollerden yola çıkarak anlam çıkarma, yazının anlamlı ses haline dönüşmesi olarak tanımlamıştır.

Okuma; görme, algılama, seslendirme, belleğe kaydetme ve anlama gibi gözlerin, ses organlarının ve beynin çeşitli çalışmalarından oluşan karmaşık bir etkinliktir (Güneş, 2000). "Okuma bireyin zihin gelişimine katkı sağlayan bir öğrenme alanıdır. Okuma öğrencilerin diğer derslerde de başarılı olmalarını sağlamaktadır" (Güneş, 2007, s. 117-118).

Akyol (2005, s. 1) okumayı; "önbilgilerin kullanıldığı, yazar ve okuyucu arasındaki etkili iletişime dayalı, uygun bir yöntem ve amaç doğrultusunda, düzenli bir ortamda

gerçekleştirilen anlam kurma süreci" olarak tanımlamıştır. Bu tanıma ek olarak Akyol (2008, s. 29) "okuma zihinsel bir süreçtir ve doğrudan gözlenmesi mümkün değildir" ifadesini kullanmaktadır. Okuma, okuyucunun yalnızca sözcükleri okuması değildir; aynı zamanda okuduklarının anlamlarına ulaşması ve eş zamanlı olarak birbirine bağlı birçok görevi yerine getirdiği karmaşık bir süreçtir (Miller ve Schwanenflugel, 2006). Okuma bilgi edinmenin temelidir (Cemiloğlu, 2004, s. 164). Özellikle küçük yaşlarda kazanılan okuma alışkanlığı ve çeşitliliği, bireylerin zihinsel gelişimi ve sosyal olgunlaşmasında çok önemli bir etkiye sahiptir (Russel, 1949, s. 16).

Bununla birlikte Dökmen (1994, s. 15), okumanın psikolojik yönüne de değinerek şöyle der: Okumak demek kelimeleri ya da cümleleri görmek demek değildir; okuyabilmek, özellikle de anlayarak okuyabilmek için, görmenin ötesinde birtakım zihinsel etkinlikler gereklidir. Okuma bir algısal etkinliktir, bir düşünce sürecidir. Algılama becerisi ise öğrenme yoluyla geliştirilebilir. O hâlde okuma algıya, algı ise öğrenmeye dayalı olduğuna göre, kişilere uygun eğitim vererek, onların okuma becerilerini geliştirebiliriz. Okumanın, aynı zamanda kişinin düşüncesini oluşturmada, toplumdaki yerini belirlemede, bireyselliğini ortaya koyma konusunda ve her şeyden önemlisi bireyin var oluş nedenini anlamasında en önemli olgulardan birisi olduğu unutulmamalıdır (İşeri, 1998).

Okuma tanımlarından yola çıkarsak okumanın fiziksel, zihinsel ve psikolojik bir çaba gerektiren ve anlama amacıyla yapılan aktif ve karmaşık bir süreç olduğunu söyleyebiliriz.

2.2. Akıcı Okumanın Tarihi

Samuels (2006) 1900'lere kadar uzanan akıcı okumanın ilk olarak 1908 yılında Edmund Burke Huey'in akıcılık kavramının önemli olduğunu fark etmesiyle gündeme geldiğini ifade etmiştir. Ayrıca Huey'in akıcı okuyucuyu usta bir santranç oyuncusuna benzettiğini, çünkü santrançta ustalaşmanın tıpkı akıcılık gibi zekâdan daha çok tekrara ve tecrübeye bağlı olduğunu vurguladığını belirtir.

Huey'in akıcılıkla ilgili düşüncelerinden çok etkilenen LaBerge ve Samuels (1974) "otomatikleşme teorisi" ni geliştirmiştir. Bu teori tıpkı Huey'in ifade ettiği gibi okumada akıcılığın ancak tekrar ve tecrübeyle kazanılabileceğini söyler. Bu teoride dikkat kavramı çok vurgulanır ve bireyin aynı anda birden çok şeye dikkatini yoğunlaştırmayacağından

okuma sırasında bir beceride otomatikleşilmesinin zorunluluğundan bahsedilir (LaBerge ve Samuels, 1974).

Okuma araştırmacıları özellikle akıcı okuma çalışmalarında LaBerge ve Samuels'in "otomatikleşme teorisi"ne mutlaka atıf yaparlar. Bu teorinin akıcılık çalışmalarında çığır açtığı söylenebilir. Araştırmacıların akıcılık kavramına getirdikleri tanımlarda bu teorinin etkilerini görmek mümkündür.

Okumada otomatikleşme teorisinden iki yıl sonra 1976 yılında Chomsky akıcılık kavramının öneminden bahsetmiş ve videoteyp yöntemiyle yardımlı tekrarlı okuma tekniğini geliştirmiştir. Bu teknikte öğrenciler aynı anda hem teypten yazılı metni dinler, hem de önündeki metinden okunan kısmı takip ederler. Chomsky videoteyp yöntemiyle yardımlı tekrarlı okuma tekniğinin okumada doğruluğu ve hızı arttırdığını söylese de iddialarını desteklemek için yeterli veriye ulaşılamamıştır. 1987 yılında Dowhower aynı tekniği kullanmış ancak Chomsky ile benzer sonuçlara ulaşamamıştır. Dowhower videoteyp yöntemiyle yardımlı tekrarlı okuma tekniğini 2. sınıf öğrencilerinden oluşan bir deney grubuna uygulamıştır. Kontrol grubu öğrencileri ise geleneksel sınıflarda olduğu gibi deney grubunda işlenen metni yüksek sesle kendi başlarına yardımsız olarak okumaya devam etmişlerdir. Dowhower uygulama sonrası deney ve kontrol grubu arasında anlamlı bir fark bulunmadığını, her iki grupta da benzer sonuçlara ulaştığını söylemiştir (Chomsky, 1976; Dowhower, 1987).

1983 yılında Allington'un "Şaşırtıcı olan akıcılığın, birçok kişi tarafından kabul edilmesine rağmen sınıf müfredatlarının ihmal edilen okuma hedefi olmayı sürdürmesidir" sözü literatüre geçmiştir (Allington, 1983, s. 556). Allington'un bu görüşü birçok bilim insanı tarafından desteklenmiştir. Allington bu alanda yarattığı farkındalıkla akıcı okumanın tarihi serüveninde yerini almıştır.

Akıcılık, iyi bir okuyucu olabilmenin gerekliliklerinden biri olmasına rağmen okuma programlarında ihmal edildiği Allington tarafından sıklıkla vurgulanmıştır. Allington bu durumun geleneksel sınıflarda akıcı okumadan ziyade doğru okuma üzerinde daha çok durulmasından kaynaklandığını düşünmüştür (Allington, 1983).

Okuma ve dil yetersizlikleri üzerine araştırmalar yapan psikolog Keith Stanovich okumada "Matthew" etkisinden bahsetmiştir. Matthew (birikmiş üstünlük) İncil'de geçen "O sahip olanlara, dahası verilecek ve bereket sahibi olacaklar; ama hiçbir şeyi olmayanların ise sahip oldukları bile alınacak" bölümünde geçen bir deyimdir. "Zenginin daha zengin

fakirin daha da fakir" olduğu duruma denir. Matthew etkisi, okuma ve başarı arasında dairesel bir ilişki olduğu üzerine kurulmuştur. Okuma miktarı ile akıcı okuma arasındaki ilişkiden bahseden Stanovich, akıcı okuyanların akıcı okuyamayanlardan daha çok okuduğunu, okumaya daha istekli olduğunu vurgular. Akıcı okuyamayanlar için okumak zor bir iştir. Bu nedenle adeta okumaktan kaçarlar. Okuma motivasyonları düşüktür. Az okumaları okuma başarılarında artış sağlamamakta ve akıcı okuyamama durumunda devamlılık göstermelerine neden olmaktadır (Stanovich, 1986).

1995 yılına geldiğimizde Pinnell ve arkadaşlarının Amerika'da 4. Sınıf öğrencilerinin okuma akıcılıklarını belirlemek istediklerini ve bunun için basit bir ölçüm yaptıklarını görüyoruz. Yapılan çalışmada endişe verici sonuçlarla karşılaşılmıştır. Pinnell vd. (1995) 4.sınıf öğrencilerinin sadece % 55'inin nitelikli yani akıcı okuyucu olduklarını belirtmişlerdir. Mevcut durumun bu kadar kötü olması çalışmayı yapan araştırmacıları oldukça şaşırtmıştır. Özellikle 2000'li yıllardan sonra akıcı okuma ve anlama çalışmalarına araştırmacıların ilgisi artmıştır. Artan bu ilgi literatürde bu alanda yapılan çalışmaların sayısını da artırmıştır.

2.3. Akıcı Okuma

İyi bir okuyucu olmak için gerekli olan beceriler fonolojik farkındalık, ses farkındalığı, akıcı okuma, kelime tanıma ve okuduğunu anlama olarak sıralanmaktadır. Bu becerilerden birinde yaşanan sıkıntı okuma başarısını da olumsuz etkilemektedir (NICHD, 2000; Therrien, 2004). Bu beceriler arasında yer alan akıcılık etkili okumanın önemli bir özelliğidir (Allington 2006) ve okuma başarısının ve etkili okuma öğretiminin olmazsa olmaz bir unsuru olarak kabul edilmektedir (Anderson, Hiebert, Scott ve Wilkinson, 1985; Hudson, Lane ve Pullen, 2005, s. 702)

Birçok okuma uzmanı okumada yaşanan sıkıntıların en büyüğünün akıcılık alanında olduğunu belirtmiştir (Goering ve Baker, 2010; Rasinski, Rikli ve Johnston, 2009). Yaşanan sıkıntıları fark eden araştırmacılar özellikle son yirmi yılda dikkatlerini akıcı okumaya odaklamış ve akıcı okumanın önemine sık sık vurgu yapmışlardır. Buna rağmen okuma uzmanları ve okuma araştırmacıları akıcı okuma için ortak bir tanım yapamamışlardır. Profesyonel bir okuma için önemi son zamanlarda daha iyi anlaşılan akıcı okumanın araştırmacılar tarafından yapılan farklı tanımlarına aşağıda değinilmiştir.

LaBerge ve Samues (1974) akıcı okuma becerisini otomatikleşme teorisiyle açıklamış, otomatikleşme becerisi kazanan okuyucunun kelime tanımaya daha az; anlamaya daha fazla bilişsel enerji harcadığını söylemiştir. Yapılan okuma araştırmalarının çoğunda akıcı okuma ve otomatiklik kavramlarının sık sık birbirinin yerine kullanıldığı görülmektedir (National Reading Panel, 2000). Bu durum akıcı okumanın tanımını yapan araştırmacıların LaBerge ve Samuels'in (1974) otomatikleşme teorisinden etkilendiklerini göstermektedir. Örneğin akıcı okumayı "okuyucunun metni uygun hız ve doğrulukla seslendirebilmesi" olarak tanımlayan Shanahan (2006, s. 30) otomatikleşme teorisinden etkilenen araştırmacılardan biri olarak karşımıza çıkar.

Zutell ve Rasinski (1991) akıcı okumayı; geri dönüş, tekrar, heceleme ve gereksiz duruşlar yapmadan, noktalama işaretlerine, vurgu ve tonlamalara dikkat ederek, doğru, hızlı ve okumaktan zevk alarak uygun bir ses tonuyla konuşurcasına yapılan okuma olarak tanımlamıştır. Meyer ve Felton ise (1999) akıcılığı hızlı, doğru, otomatik, böylece okumanın mekanik kısmına daha az enerji harcanarak yapılan kod çözme yeteneği olarak tanımlamıştır.

Akıcı okuma alanında çok sayıda çalışma yapmış ve otomatikleşme teorisinin kurucularından olan Samuels, zaman içinde akıcı okumayla ilgili yaptığı tanımlamalarını değiştirmiştir. Samuels, 2006 yılında akıcılığın sadece hız ve ifadeli okuma olmadığını aynı zamanda metni çözme ve anlama yeteneği olduğunu vurgulayarak, akıcı okumanın çözümleme ve anlamanın aynı anda gerçekleşmesi sonucu oluştuğunu ifade etmiştir.

Aynı yıl Akyol (2006), akıcılığı oldukça geniş kapsamlı olarak ele alarak akıcı okumayı, noktalama işaretleri, vurgu ve tonlamalara dikkat edilen, geriye dönüş ve kelime tekrarına yer verilmeyen, heceleme ve gereksiz duruşlar yapılmayan, anlam ünitelerine dikkat edilerek, konuşurcasına yapılan okuma olarak tanımlamış ve "konuşurcasına yapılan okuma" kavramıyla prozodi becerisine dikkat çekmiştir. Allington (2006), anlama dikkat çekerek akıcı okumayı uygun bir ses tonu ve prozodi ile metindeki anlamı yansıtmak olarak tanımlamıştır.

Araştırmacılar yaptıkları çalışmalarda akıcı okuyan bireylerin özelliklerine de vurgu yapmışlardır. Rasinski ve Hoffman (2003), akıcı okuyucuların kolay, doğru ve düzgün tonlama ile okuyabildiklerini, yüksek seviyede otomatikleşme ile kelimeleri tanıyabildiklerini, böylece kelimeleri kodlamaktan çok dikkatlerini parçayı anlamaya verdiklerini ifade ederken; Karasu (2011, s. 4) akıcı okuyucuların; tam olarak, doğru hızda

ve ifadeli bir şekilde okuduklarını belirtir. Güneş'e (2007, s. 92) göre akıcı okuyan bireylerin metni okurken vurgu ve tonlamalara dikkat etmesi, gereksiz tekrarlama, duraklama, atlama yapmaması gerekir. Akıcı okuma, kelimenin hızlı tanınması, seslendirilmesi ve anlamanın bulunması işlemleri sonucu gerçekleşir. Akıcı okuma, öğrencilerin nefeslerini kontrol etme, uygun yerlerde durma ve metnin anlamını yakalama gibi becerilerini de geliştirmelerini gerektirmektedir. Akıcı okuma becerisi kazanamayan bireyler ise metni okurken çok sayıda okuma hatası yaparlar ve monoton bir ifadeyle metni uygun hızda okuyamazlar (Allington, 2006). Stanovich'e (1991) göre akıcı okuma, iyi okuyucunun tanınmasındaki özelliklerden biridir. Akıcılıktaki eksiklik, zayıf okuyucunun belirgin bir karakteristiği olup kelime tanıma ve okuduğunu anlama problemlerinin de güvenilir bir işaretçisidir.

Bu durumda akıcı okuyamayan bireylerin; metni uygun hızda okuyamadıkları, yavaş ya da heceleyerek okudukları, vurgu ve tonlamaya dikkat etmedikleri, enerjilerinin büyük bir kısmını kelime tanımaya ayırdıkları için metni anlamaya dikkatlerini veremedikleri bu nedenle de okuduklarını tam olarak anlayamadıkları söylenebilir. Tam tersi olarak akıcı okuyan bireylerin ise metni uygun hızda zorlanmadan doğru olarak okuyabildikleri, vurgu, tonlama ve duraklamalara dikkat ederek okudukları, kelime tanımada zorlanmadıkları için anlamaya maksimum düzeyde enerji harcayabildikleri sonucuna ulaşılır.

Okuma uzmanları ve okuma araştırmacılarının henüz akıcı okumanın tanımı üzerinde ortak bir yargıya varamadıklarını görmekteyiz. Araştırmacıların ortak bir karara varamadıkları bir diğer konu ise akıcı okumanın bileşenleridir. Akıcı okumanın hangi bileşenlerden oluştuğu konusunda her ne kadar ortak bir cevap bulunmasa da son yıllarda araştırmacıların okuma hızı, doğru okuma ve prozodi kavramları üzerinde yoğunlaştıklarını görmekteyiz (Allington, 1983; NRP, 2000; Kuhn, 2005).

Bireyin akıcı okuma becerisindeki ilerleme düzeyini ancak akıcılık bileşenlerinin takibiyle anlayabiliriz (Samuels, 2006, s. 9). Bu nedenle akıcılık bileşenleri ve bu bileşenlerin takibi önemlidir. Ulusoy, Ertem ve Dedeoğlu'nun (2011) belirttiği gibi doğru okuma, okuma hızı ve prozodi akıcılık için eşit derecede öneme sahiptir. Yapılan bu çalışmada da bu ifade doğrultusunda hareket edilmiş ve akıcı okuma bileşenleri olarak doğru okuma, okuma hızı ve prozodi boyutları kullanılmıştır. Aşağıda bu bileşenler açıklanmıştır.

2.3.1. Doğru Okuma

Akıcılığı oluşturan bileşenlerden ilki doğru okumadır. Doğru okuma, doğru kelime tanıma ve sesleri doğru bir şekilde çözümleme becerisi olarak tanımlanmaktadır (Ehri ve McCormick, 1998). Birçok okuma yetersizliği, kelime tanıma becerisinin eksikliğine işaret etmektedir (Chomsky, 1978; Samuels, 1979). Okumanın temelinde kelime tanıma becerisi vardır. Kelime tanıma kavramı ise ilk olarak 1984 yılında Gough tarafından ortaya atılmıştır. O tarihten günümüze kadar araştırmacılar akıcı okuma becerisini kazanmanın temel unsurlarından biri olarak kelime tanımada ustalaşmak gerektiğini dile getirmişlerdir (Hudson vd., 2005; Rasinski 2004).

Kelime tanıma bir kelimeyi ses, şekil, görünüş, telâffuz ve çeşitli ipuçlarından tanıma işlemidir. Bu işlem bir kelimeyi sesi, harfleri, biçimi ve yazılı olarak görünce hatırlama, anlamını bulma ve seslendirme olarak açıklanmaktadır. Sözlü ve yazılı olmak üzere iki tür kelime tanıma söz konusudur. Sözlü tanımada ses zinciri içindeki kelime ve kelime grupları belirlenmektedir. Yani ses zincirini oluşturan kelimeler vurgu, ton ve ritimden hareketle hızlı bir şekilde belirlenmekte, birbirinden ayrılarak kelimeler saptanmaktadır. Yazılı tanımada ise harflerin yazılış biçimi, uzantıları, dizilişi, kelimeler arasındaki boşluklar gibi görsel öğeler ve anlam etkili olmaktadır. Kelimeleri sözlü tanıma becerisi dinleme ve konuşma becerilerini, yazılı tanıma ise okuma ve yazma becerilerini geliştirmektedir. Okul öncesi dönemden itibaren çocukların bu becerilerini geliştirmek için gerekli çalışmalar yapılmalıdır. Çünkü yazılı kelimeleri tanıma, cümle ve metni belirli bir çabuklukta ve düzgün bir ifadeyle okumayı yani akıcı okumayı getirmektedir (Güneş, 2013, s. 3-4).

Okuyucu metindeki sözcükleri harf ses uyumuna uygun olarak çözümlemelidir (Katzir vd., 2006). Sözcüklerin yanlış çözümlenmesi metnin yanlış yorumlanmasına, dolayısıyla yazarın vermek istediği anlamın kaçırılmasına neden olabilir (Hudson vd., 2005). Bu nedenle okuma sırasında yaşanan okuma hatalarının minimum düzeye getirilip okuma doğruluğunun artırılması anlamanın gelişmesine de yardımcı olacaktır. Stanovich'e (1986) göre okunan metnin tam olarak anlaşılmamasının en büyük sebebi kelime tanımada sıkıntı yaşanmasıdır.

Kelime tanımada yaşanan sıkıntılar şu şekilde sıralanabilir; tanınmayan kelimelerin okunmaması, sembol ile ses arasındaki ilişkiyi kavrayamama, kelime veya harf karıştırma, heceleme güçlüğü, kelimedeki harflerin değiştirilmesi, tahmin ederek okuma, yanlış okuma

ve kelimeleri değiştirme, ekleme ve bırakmalar, tersine çevirmeler ve tekrarlamalar (Akyol, 1994). Akyol'a (2008, s. 198) göre, kelimenin doğru olarak seslendirilmesinin yanında okuyucunun kelimeyi ayırt etmesi de çok önemlidir. Kelimeyi ayırt etme, kelimeyi doğru tanıma, seslendirme ve o kelimenin anlamını bilmedir. "Dolayısıyla kelimeyi ayırt etme, kelimeyi tanımayı da kapsamaktadır. Akıcılık kelime tanıma ve ayırt etme yeteneğiyle ilişkilendirilen bir beceridir. İyi okuyucuların kelime tanıma ve ayırt etme becerilerinde iyi, zayıf okuyucuların ise kelime tanıma ve ayırt etme becerilerinde zayıf olduğu bilinmektedir. Zayıf okuyucular tüm enerjilerini kelime tanımaya ve ayırt etmeye harcadıkları için anlama becerilerini ilerletemezler. Kelime tanıma ve ayırt etme becerisinde otomatikleşen okuyucular ise tüm enerjilerini anlamaya harcayabilirler. Böylece okuduklarını daha iyi anlayabilirler (Perfetti ve Hogaboam, 1975; Rasinski, 2004; Torgesen, 2000; Vaughn ve Thompson, 2004).

Kelime ve kelimeyi oluşturan birimlerin tanınması ve ayırt edilmesi akıcı okuma gelişiminin ilk basamakları olarak görülebilir. Çünkü okuyucunun metni okuyabilmesi, belirli bir okuma hızına kavuşabilmesi ve uygun prozodi ile okumayı sürdürebilmesi gerekmektedir. Okuyucu, okuma sırasında kelime tanıma problemi yaşarsa duraklar ve okumasını sürdüremez. Bunun yanında okuması hatalarla devam eden bir okuyucu, okuduğunu anlayamaz. Bu açıdan bakıldığında öğrencilerin öncelikle ses ve kelime tanıma, kelimeyi ayırt etme problemlerini aşması gerekir (Baştuğ, 2012, s. 38).

Doğru kelime tanıma becerisi kazanamadan akıcı okumak mümkün değildir. Akıcılık için doğru kelime tanıma önemlidir ancak akılcığın tek belirleyicisi değildir. Akıcı okuma becerisini kazandırmak için öğrencilerin doğru kelime tanıma yeteneğini geliştirmek kadar, öğrencilerin kelime tanımada mümkün olduğunca hızlı olmalarını sağlamak da çok önemlidir.

2.3.2. Okuma Hızı

Akıcılığı oluşturan önemli bileşenlerden biri de okuma hızıdır. Literatürde zayıf okuyucuların en çok vurgulanan özelliklerinden biri hızlı okuyamamalarıdır. Yavaş okuma istenilen bir okuma şekli değildir. Yavaş okuma anlama düzeyini düşürür. Bu nedenle okuma akıcılığı konusunda çalışan araştırmacıların çoğu okuma hızını artırmaya odaklanmıştır (Moats, 2001). Çünkü yavaş okumanın öğrenciler üzerinde olumsuz etkileri vardır. Bu etkilerden biri okuyucuda yarattığı hayal kırıklığıdır (Rasinski, 2000).

Breznitz'e (2006) göre okuma hızı okuma düzeyinin önemli bir belirleyicisidir. Başka bir ifadeyle okuma hızı ve okuma başarısı arasında kuvvetli bir ilişki mevcuttur. Çoğu zaman bireyin okuma düzeyini anlamak için okuma hızına bakmak bile yeterli olabilir.

Samuels'e (1979) göre akıcılıkta okuma hızı doğru okuma becerisinden daha çok önem verilmesi gereken bir konudur. Bu nedenle LaBerge ve Samuels (1974), okuma sürecini otomatikleşme teorisiyle açıklamıştır. Onlara göre otomatikleşme teorisi akıcı okumanın gelişiminde kritik bir rol oynar. Akıcı okuyucuların aynı anda zor görevler olan hem kelime tanıma hem de anlama yeteneğine sahip olmaları gerekir. Bu nedenle okuyucuların kelime tanımada otomatikleşmesi gerekmektedir. Çünkü kelime tanımada otomatikleşen bir okuyucu dikkatini anlamaya verebilir ve metni daha iyi kavrayabilir.

LaBerge ve Samuels'in (1974) otomatikleşme teorisi iki varsayıma dayanmaktadır. Bunlar; insan beyninin tek seferde dikkat edeceği bilgi miktarı sınırlıdır. Bu nedenle okuma sırasında birey kod çözme ve anlama gibi iki zor görevi yerine getiremez. Okuyucu metni anlayabilmek için kod çözmede otomatikleşmelidir. Kelime tanıma otomatikliği akıcılıkta kritik bir beceridir. Okuma başarısının yüksek seviyede olmasının da temelidir (Pikulski ve Chard, 2005). Bireyin kelime tanımada otomatikleşmesi onun okuma yeteneğinde önemli bir ölçüdür.

Otomatiklik dikkati yoğunlaştırmadan geçen süreç olarak da tanımlanır. Dikkat ilk zamanlar okuyucu için gereklidir ancak uygulamalar arttıkça dikkate duyulan ihtiyaç da zamanla azalmaktadır (LaBerge ve Samuels, 1974; Logan, 1978). Okuma hızı ile anlama düzeyi arasında da kuvvetli bir ilişki vardır. Kelimeleri otomatik okuyan okuyucu dikkatini kelime tanımadan daha çok anlama verecektir. Böylece okuduğu metni daha iyi anlayacaktır (Tankersley, 2005).

Okuma sırasında okuma hızını belirlemek için çalışmalar yapan araştırmacılar bireyin metni okurken gösterdiği en uygun okuma hızının genellikle bireyin konuşma hızı olduğunu ifade etmişlerdir (Day ve Bamford, 1998; Samuels, 1979; Shanahan, 2006). Okuma hızı önemli bir beceri alanıdır ancak akıcı okumanın öncelikli hedefi olmamalıdır. Çünkü okuma hızı akıcılık için tek başına yeterli bir beceri değildir. Eğer öğrenci kelimeleri hızlı bir şekilde okuyup prozodik unsurlara dikkat etmiyorsa okuduğunu anlamada sıkıntı yaşayacaktır. İfadeli okumak yerine hızlı okumaya odaklanan öğrencilerin anlama dikkat etmedikleri, bu nedenle anlama becerisinin bu durumdan olumsuz etkilendiği bilinmektedir (Rasinski vd., 2009). Öğrencinin doğru okuma becerisini

kazanmasına rağmen okuma hızı yavaş ise yine anlamada sıkıntı yaşayacaktır. Rasinski (2004) bu duruma açıklık getirerek akıcılıkta üç temel unsur olduğunu (doğruluk, hız ve prozodi) ve hepsinin önemli olduğunu vurgulamıştır.

2.3.3. Prozodi

Literatürde, okuma araştırmacılarından bir kısmının kelime tanıma ve okuma hızı ile ilgili çalıştığını (LaBerge ve Samuels, 1974; Logan, 1978; Perfetti, 1985, 2007) bir kısım araştırmacının da prozodi becerisi ile ilgilendiğini görmekteyiz (Dowhower, 1991; Kuhn, Schwanengflugel ve Meisinger, 2010). Çünkü akıcılık için doğru okuma ve otomatiklik temel becerilerden olmasına rağmen yeterli değildir. Akıcı okumanın diğer kritik bileşeni prozodidir.

Birçok bileşeni içeren karmaşık bir kavram olan prozodi (Dowhower, 1991) literatürde ifadeli okuma olarak da isimlendirilmiştir (Kuhn vd., 2010, s. 234). Prozodi, okumanın daha pürüzsüz ve zahmetsiz bir biçimde sürdürülmesidir (Hicks, 2010, s. 320).

Birçok unsuru içinde barındıran prozodinin en önemli bileşenlerinden biri kelimenin vurgulanmasıdır. Okumada vurgu ise ancak okuma becerisinin gelişimiyle sergilenebilecek bir beceridir (Jarmulowicz, Taran ve Hay, 2007; Whalley ve Hansen, 2006). Süre kavramının da kritik bir unsur olarak karşımıza çıktığı prozodik okumada, vurgulanan kelimeler vurgulanmayan kelimelerden daha uzun sürede okunur (Temperley, 2009). Bu unsurların yanı sıra Dowhower (1991) prozodik okumanın göstergesi olarak başka unsurların da var olduğunu vurgulamıştır. Bunlar; her beş kelimede maksimum bir kelimenin vurgulanması gerektiği, cümlede final kelimelerde uzatmaların olması gerektiği ve her ifadenin minimum yedi kelimeden oluşması gerektiğidir.

Akıcı okuyucu olmak için önemli bir beceri olan prozodi (Rasinski ve Hoffman, 2003) sadece okuyucuya değil dinleyici konumunda olanlara da önemli katkılar sağlamaktadır. Prozodik okuyucu, okuduğunu iyi anlarken, dinleyici de dinlediklerini daha iyi anlayacaktır. Böylece prozodik okuma dinleyiciye, dinlediklerini anlama becerisi kazandırmaya yardımcı olacaktır (Hudson vd., 2005).

Literatürde prozodi becerisiyle ilgili yapılan çalışmaların daha çok anlama odaklı yapıldığını görmekteyiz (Dowhower, 1987; 1991; Kuhn vd., 2010; Miller ve Schwanengflugel, 2006; Rasinski vd., 2009). Bunun sebebi okumanın nihai hedefi olan

anlama ile prozodi arasında var olduğu düşünülen ilişkidir. Prozodik okuma ve anlama arasındaki ilişkinin yönü hâlâ tam olarak bilinememektedir. Dowhower (1991) bu ilişkiyi tavuk-yumurta ikilemine benzeterek açıklamaktadır. Yumurta mı tavuktan yoksa tavuk mu yumurtadan çıkmıştır? Tıpkı bu benzetmede olduğu gibi prozodik okuma ve okuduğunu anlama arasındaki ilişki hâlâ gizemini korumaktadır. Bu ilişkiyi tam olarak açıklayacak kanıtlar henüz mevcut değildir.

Prozodik okumanın anlamayı arttırdığını iddia eden araştırmacılar olduğu gibi (Dowhower, 1991; Kuhn ve Stahl, 2000; Rasinski, 2004; Torgesen ve Hudson, 2006) ancak okuduğunu anlayan bireylerin prozodik okuyabileceğini iddia eden araştırmacılar da mevcuttur (Miller ve Schwanenflugel, 2008; Schwanenflugel, Hamilton, Kuhn, Wisenbaker ve Stahl, 2004). Bu tartışmaların nedeni akıcı okumanın ve okuduğunu anlamanın çok önemli bir unsuru olarak kabul edilen prozodi ile ilgili yapılan çalışmaların yetersizliğidir. Prozodiyle ilgili az sayıda çalışma yapılmasının nedeni ise araştırmacıların prozodiyi ölçmekte zorlanmasıdır. Araştırmacılar prozodiyi ölçmekte zorlandıkları gibi çalışmakta da zorlanırlar (Hudson vd., 2009).

Tüm dünyada kabul gören testlerden biri kullanılsa bile prozodiyi doğru bir şeklide ölçmek öznel bir iştir (Schwanenflugel vd., 2004). Bu durum prozodinin standart testlerle ölçülmesini daha da zorlaştırmaktadır. Prozodinin gelişimi çocukların okumayı öğrendikleri süreç boyunca ve sonrasında da devam eder. Sınıf içinde uygulanacak öğretimsel programlarla öğrencilerin prozodik okumaları geliştirilebilir. Prozodi becerilerinin gelişimi için öncelikle iyi bir okuyucunun model okuyucu olması gerekmektedir (Ateş, 2011; Miller ve Schwanenflugel, 2006, 2008; Schwanenflugel vd., 2004). Ayrıca Dowhower tekrarlı okuma çalışmalarının da prozodik okuma becerilerini geliştireceğini belirtmiştir (Dowhower, 1987).

Prozodi, akıcılık için kritik bir beceridir ve eksikliği okumada yersizliğe yol açmaktadır. Bu nedenle akıcı okuma ve anlama becerilerinin önemli bir unsuru olarak görülmektedir.

2.4. Akıcı Okuma Öğretimi

Nitelikli okumanın en önemli göstergelerinden biri olarak kabul edilen akıcı okuma (Adams, 1990) yapılan bilimsel çalışmalarda okuma başarısı ve etkili okuma öğretiminin olmazsa olmazlarından biri olarak literatüre geçmesine rağmen (Anderson, Hiebert, Scott

ve Wilkinson, 1985) ulusal okuma paneli Amerika'da çok sayıda öğrencinin akıcı okuyucu olmadığını belirlemiştir. Panelde bu durumun ulusal bir endişeye neden olduğu ayrıca vurgulanmıştır (NRP, 2000). Bu alanda yaşanan sıkıntının en büyük nedeni akıcılığın uzun yıllar ihmal edilmesi ve sınıflarda gereken ilgiyi hiçbir zaman görmemesidir (Allington, 1983; Zimmerman, Rasinski, ve Foreman, 2011). Oysa akıcılık çaba, uygulama ve pratik gerektirir. Bir müzik aletini akıcı olarak çalabilmek ve bir sporu ustaca yapabilmek için çalışmak gerekir. Akıcılığı da bir zanaat haline getirebilmek için pratik yapmak gerekir. Çünkü akıcı okuma becerisi ancak pratik ile kazanılabilir (Rasinski, Homan ve Biggs, 2009). Son yıllarda akıcı okuma ile anlama arasındaki kuvvetli ilişki, akıcı okumaya duyulan ilginin artmasına ve Amerika'da akıcı okumanın ders programları kapsamına alınmasına vesile olmuştur (Kuhn, Schwanenflugel ve Meisinger, 2010).

Akıcılık öğretiminin, öğrencilerin akıcı okuma becerilerine etkisini belirlemeye çalışan çok sayıda çalışma yapılmıştır. Yapılan çalışmalarda akıcı okumada sıkıntı yaşayan öğrencilere yapılan akıcılık öğretiminin etkili olduğu görülmüştür (Begeny ve Martens 2006; Begeny, Krouse, Ross ve Mitchell, 2009; Gibson, Cartledge ve Keyes, 2011; Klubnik ve Ardoin, 2010; Marr, Algozzine, Nicholson ve Dugan, 2011; McDonagh, 2003; Rasinski vd., 1994; Rasinski, 2003a; Rasinski ve Hoffman, 2003; Rasinski, 2004). Ayrıca akıcılık öğretimi sonunda okuma güçlüğü olan öğrencilerin de akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin arttığı sonucuna ulaşılmış ve öğrencilerde görülen iyileşmenin nedeni olarak uygulanan akıcılık öğretimi gösterilmiştir (Yüksel, 2010).

Akıcılık öğretimleri incelendiğinde, araştırmacıların sıklıkla tekrarlı okuma, model olma ve eşli okuma yöntemlerini birleştirerek uygulama yaptıkları görülmektedir (Akyol, 2005; Rasinski ve Hoffman, 2003; Rasinski, Homan ve Biggs, 2009; Rasinski vd., 2010; Samuels, 1979, 2006; Young ve Rasinski, 2009).

Literatürde, etkili bir akıcı okuma öğretiminin nasıl olması gerektiği konusunda az sayıda araştırmacının çalışma yaptığını görmekteyiz. Bu araştırmacılardan Rasinski vd. (2009), akıcılık öğretiminde akıcı okuma becerisini oluşturan doğru, otomatik ve prozodik okumanın bir arada ele alınması gerektiğini savunurken, Hudson vd. (2005) akıcılık öğretiminde bu üç unsura ilişkin ayrı ayrı öğretimin yapılması gerektiğini iddia etmiştir. Rasinski (2006) ise akıcılık öğretiminin bu üç unsur için ayrı ayrı paylaştırılamayacağını, öğretim zamanının bu üç unsuru da kapsayacak şekilde yapılandırılması gerektiğini söylemiştir.

Akıcı okuma becerileri ile okuma miktarı arasında bir ilişkinin var olduğu düşünülmektedir. Araştırmacılar okuma miktarının farklılaşmasına bağlı olarak okuma başarısının değiştiğini belirtmişlerdir. Bu durumda okuma miktarı ile okuma başarısı arasında doğrusal bir ilişki olduğu söylenebilir. Okuma miktarı arttıkça okuma başarısı da artacaktır. (Allington, 1983b; Cunningham ve Stanovich, 1997; Leppanen, Aunola ve Nurmi, 2005; Stanovich, 1986). "Ne kadar çok okursan o kadar iyi okuyucu olabilirsin" inancı okuma uzmanları arasında yaygın bir durum olarak karşımıza çıkar (Stanovich, 1986; Pilgreen, 2000). Bu durumda akıcılık öğretiminde öğrencilerin mümkün olduğunca çok okuma yapmaları sağlanmalıdır. Yapılan çalışmalarda iyi okuyucuların zayıf okuyuculara göre daha fazla okudukları, zayıf okuyucuların okuma miktarlarının az okuduğu bulgusuna ulaşılmıştır. İlgili literatürde öğrencileri daha fazla okumaya istekli hale getirecek her uygulamanın öğrencilerin akıcı okuma becerilerini geliştirebileceği de söylenmiştir. Bu durum akıcı okuma öğretimine duyulan ihtiyacı artırmaktadır. (NICHD, 2000). Çünkü doğru bir şekilde yapılan akıcılık öğretiminin okuma becerilerine katkısının olduğu bilinmektedir.

Akıcılık alanında çok sayıda çalışması olan Rasinski (2003), iyi bir akıcı okuma çalışmasında göz önünde bulundurulması gereken dört ilke olduğunu belirtmiştir. Bu ilkeler: öğretmenlerin öğrencilere iyi bir okuma için model olması, öğretmenlerin okuma sürecinde öğrencilere yardımcı ve yönlendirici olmaları, öğrencilerin okuma çalışması yapmasına fırsat verilmesi ve son olarak da kelime öbekleri ile çalışma yapılması olarak sıralanmaktadır.

Zutell ve Rasinski (1991) ise iyi tasarlanmış bir akıcılık programının dört temel unsuru içermesi gerektiğini ifade etmiştir. Bunlar: akıcı okuma için model olma, okuyucu seviyesine uygun metin kullanma, ifadeli okumayı sağlayan metinlerin seçilmesi ve benzer metinlerle pratik yapma olarak sıralanır. Rasinski ve Zutell (1996) sıraladıkları bu temel unsurlara akıcılık öğretiminin sınıflarda her gün doğrudan ya da dolaylı olarak devam edilmesi gerektiğini de eklemişlerdir.

Akıcılık öğretiminde var olması gereken temel unsurların yanında öğretmenlere büyük görevler düşmektedir. Yapılan çalışmalarda öğretmenlerin akıcılığı öğretmek ve değerlendirmek için kişisel bir eğitime ihtiyaç duydukları belirlenmiştir. Bu alanda verilen destek eksikliği pek çok öğretmeni hazırlıksız bırakmaktadır (Rasinski, 2006). Bu eksikliğin farkında olan araştırmacılar akıcılık öğretiminde, öğretmenin rolüne ve yapması

gerekenlere sık sık vurgu yapmışlardır. Bu araştırmacılardan Minskoff (2005) öğrencilerin akıcı okuma becerilerini geliştirme sürecinde, öğretmenlerin aşağıda belirtilen durumlara dikkat etmesi gerektiğini belirtmektedir:

* Öğrencilere akıcı okuma konusunda iyi bir model olma,

* Okuma hızına odaklanmadan önce öğrencilerin doğru okuduğundan emin olma,

* Öğrencilere akıcı okumanın önemini sürekli hatırlatma,

* Öğrencilerin akıcı okuma gelişimlerinin kaydını tutma,

* Öğrencilere sürekli pratik yaptırma ve tecrübe kazandırma,

* Öğrencilere farklı ve eğlenceli etkinlikler yaptırma.

Öğretmenlerin, öğrencilerinin akıcı okuma becerilerini geliştirmek için dikkat etmesi gereken diğer hususlar şu şekilde sıralanmaktadır (Pikulski ve Chard, 2005):

- Okuma araç gereçleri öğrencilerin seviyesine uygun olmalıdır.

- Öğrencilerden zaman zaman sesli okumaları istenmeli ve gerekli dönütler ve düzeltmeler yapılmalıdır.

- Sadece hız veya sadece anlama üzerinde durulmamalıdır. Özellikle hızlı okuma yarışmalarında bu hususa dikkat etmek gerekir. Öğrenciler daha hızlı okumaları için zorlanmamalıdır.

- Bir kelimeyi yanlış okuduklarında veya önemsiz bir hata yaptıklarında öğrenciler durdurulmamalıdır. Derste okuma yapılırken özellikle sırayla okuma esnasında öğretmen uzun uzun açıklamalar yapmamalıdır.

- Sessiz okuma yapılırken de öğrencilerin akıcı okumaları istenmelidir.

- Öğrenciden okuma esnasında dikkatini okuduğu metne vermeleri, bilinçli bir şekilde zihninde olanları kontrol etmeleri istenmelidir.

- Öğretmen akıcı okumayı öğretmek ve geliştirmek için model okumalar yapmalıdır.

- Akıcı okuma becerisine sahip olmayan öğrencilere, daha kolay veya önceden okudukları metinler okutulmalıdır.

- Öğrencilere düzeylerine uygun metin seçmeleri için rehberlik yapılmalıdır.

- Akıcılık öğretiminde öğretmen, öğrencilere rehberlik yapmalı, sık sık geribildirimlerde bulunmalı ve öğrencilere cesaret verici sözler söylemelidir (NRP, 2000b).

Zayıf okuyuculara okuma çalışması yaptırmak oldukça zor bir iştir. Zayıf okuyan öğrencilerin okumasını sağlamak için öncelikli olarak öğretmenler okumayı eğlenceli hale getirmeli ve öğrencilere sık sık okuma fırsatı vermeli, ayrıca onları evde okumaları için cesaretlendirmelidir (Richek vd., 2002).

Tüm bu bilgilere rağmen maalesef yapılan çalışmalarda öğretmenler akıcılık öğretimine sınıflarında yer vermediklerini ifade etmişlerdir. Bu duruma sebep olarak sınıf mevcudunun fazla olmasını, zaman darlığını, akıcılık öğretimi ve akıcılığın değerlendirilmesi alanında sahip oldukları yetersiz bilgiyi göstermişlerdir. Farklı çalışmalarda da öğretmenlerin okuma yazma öğretimi konusunda hizmet içi eğitim almaya ihtiyaç duydukları kendileri tarafından ifade edilmiştir (Çaycı ve Demir, 2006; Erkul ve Erdoğan, 2009; Rasinski, 2006). Akıcılık öğretiminin uygulayıcısı olan öğretmenlerin yaşadıkları sıkıntılar verilecek destek eğitimlerle giderilmelidir. Araştırmacılar her sınıf düzeyinde akıcılık öğretimiyle ilgili bağımsız araştırmalar yapmalıdır. Ayrıca en etkili akıcılık öğretiminin tespitine yönelik çalışmalara ağırlık vermelidir. Böylece yapılacak öğretimin etkisi ve kalitesi artacaktır (NRP, 2000).

Ülkemizde henüz öğrencilerin yaşadıkları akıcı okuma sorunlarını çözmeye yönelik uygun programlar yoktur ve bu alanda profesyonel bir yaklaşım gözetilmemektedir. Ancak akıcılık sorunları kendiliğinden düzelemez. Eğer akıcılık problemleri ilkokul bitene kadar çözülememişse sonraki yıllarda da artarak devam edecektir. Bu nedenle öğrencilere bu konuda gerekli öğretim verilmelidir (Rasinski vd., 2005; Rasinski, Rikli ve Johnston, 2009).

2.5. Akıcı Okuma Öğretiminde Kullanılacak Metinler

Metin, "Bir yazıyı biçim, anlatım ve noktalama özellikleriyle oluşturan kelimelerin bütünü" olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2005, s. 1382).

Akyol'a (1996, s. 8) göre üzerinde anlam kurulan her şey metindir. Siegel (1984) ve Rowe'a (1987) göre ise kendisinden anlam kurulan her nesne bir metindir. Bu durumda resim, fotoğraf, şarkı, harita, grafik vb metin olarak kabul edilmektedir (Siegel ve Rowe'den aktaran; Akyol, 2003, s. 49-50).

Okuma çalışmaları metin üzerinden yapılmaktadır. Bu durum çalışmalarda metinlerin farklı açılardan incelenmesine neden olmuştur. Harris (2010) okuma performansına etki eden önemli değişkenlerden birinin okunan metnin zorluğu olduğunu söyler. Buna rağmen metnin zorluk derecesi ile akıcı okuma arasındaki ilişki araştırmacıların çok ilgisini çekmemiş, bu konuda çok sayıda çalışma yapılmamıştır.

Akıcı okumanın metnin türünden etkilendiği de, araştırmacılar tarafından vurgulanmıştır (Hiebert, 2006; Rasinski, 2006). Bu nedenle akıcı okuma öğretiminde kullanılacak metinlerin titiz bir çalışma yapılarak seçilmesi önemlidir. Bunun için akıcılık öğretiminde kullanılacak metinlerde aranan kriterlerin açık bir şekilde bilinmesi gerekir. Akıcı okuma çalışmalarında kullanılacak metinlerde aranan kriterlerinden en önemlisi metnin öğrencinin okuma düzeyine uygun olmasıdır (Reutzel ve Cooter, 1996). Öğrenciler okuma düzeyine uygun metinlerle çalıştırılmalıdırlar. Metindeki kelimelerin öğrenciler tarafından sıklıkla karşılaşılan kelimelerden oluşması gerekir. Metinler zorlaştıkça akıcılığı geliştirmek de zorlaşacaktır (Sousa, 2004). Çünkü öğrenciler düzeylerine uygun olmayan metinlerle çalıştıklarında başarısız olmakta, okurken yaptıkları hata sayıları artmaktadır. Bu nedenle öğretimde en etkili uygulama öğrencinin düzeyine uygun metinlerin kullanılmasıdır (Mastropieri ve Scruggs, 2000).

Okuma çalışmalarında kullanılan metinlerin diğer bir etkisi de zor metinlerin öğrencilerde hayal kırıklığı yaratabileceği ve kendilerine olan güveni kaybetmelerine sebep olabileceğidir (Bear, 2001). Bu durum akıcı okuma çalışmalarının temel amaçlarından birisi olan okuma motivasyonunu ve okumaya olan ilgiyi azaltacaktır (Reutzel ve Cooter, 1996). Okuma çalışmalarına öğrencilerin hevesini kıracak şekilde, düzeylerinin üzerinde olan metinlerle başlanmamalıdır. Miller ve Veatch (2010) de okuma çalışmalarında kullanılacak metinlerin okuma düzeyinde olması durumunda, öğrencilerin kendilerini iyi birer okuyucu olarak gördüklerini, böylece okumaya olan isteklerinin arttığını belirtirler. Bunun yanında uygulamalarda kullanılacak metinlerin öğrencilerin ilgisini çekecek kadar ilginç olmaları da önemlidir. Bu anlamda hikâye ve şiir türü metinler bize yardımcı olabilir (Sousa 2004, s. 86).

Bir diğer husus akıcılık öğretimi için seçilen metinlerin kısa olması gerekliliğidir. NRP (NICHD, 2000) tarafından incelenen çalışmalarda, akıcılık uygulamalarında kullanılan metinlerin 50-150 kelimeden oluştuğu belirtilmiştir. Metinlerin tekrar tekrar okunabilmesi için kısa metinlerin kullanılması önemlidir. Öğrencilere metni defalarca okutmak için

sebepler sunmak gerekir. Bu sebeplerden en etkilisi kısa metinlerle çalışmaktır. Ayrıca öğretmenlerin akıcılık öğretimi için müfredat kitaplarında yer alan metinleri seçmeleri daha doğru olacaktır. Müfredattaki metinlerden seçim yaparken ilk olarak, sıklıkla karşılaşılan kelimeler açısından yüzdesi fazla olan metinler seçilmelidir. Daha sonra giderek karmaşık kelimelerin yer aldığı metinler seçilebilir. Akıcı okuma çalışmalarında ayrıca şiirler, şarkılar, uyaklar, monologlar, diyaloglar ve mektuplar gibi ritmik unsurların olduğu metinlerin kullanılması da önemlidir. Çünkü bu tarz ritmik metinler sadece tekrar tekrar okumayı değil okuyucunun yazarın duygusunu ve metne kattığı anlamı kendi sesinden yorumlamasını da sağlamaktadır (Rasinski vd., 2009).

Reutzel (2009) okuma öğretiminde farklı metin türlerinin kullanımının çok daha etkili olacağını vurgulayarak metin türlerine dikkat çekmek istemiştir. Metinler sadece öğretim aktivitelerinde değil akıcılığın ölçülmesi için de önemli ve belirleyici bir faktördür ve titizlikle seçilmelidirler.

Zor okuyan öğrenciler için metinlerin özenle seçilmesi gerekir. Amerika'da akıcı okuma başarısı düşük olan öğrencilerin fark edilmesiyle (Pinnell vd., 1995) özellikle son yıllarda akıcılık amaçlı olan programlar ve çalışmalara uygun metinler piyasada görülmeye başlanmıştır. Umut edilen yazarların ve yayıncıların akıcılık öğretimi için ihtiyaç duyulan metinleri oluşturarak piyasaya sürmeleridir.

Sonuç olarak araştırmacılar, akıcılık öğretiminde kullanılacak metinlerin öğrenci seviyesine uygun ve ilgi alanları gözetilerek seçilmesi gerektiğini belirtmişlerdir.

2.6. Akıcı Okuma Yöntemleri

Araştırmacılar akıcı okumayı geliştirmek için bir takım stratejiler önermektedir. Bunlar; yüksek sesle okuma, tekrarlı okuma, Akıcılığı Geliştirme Dersi, bağımsız sessiz okuma, koro okuma, okuyucu tiyatroları, eşli okuma, eko okuma, modelleme, akranla okuma, koçluk ve biçimlendirici geribildirim, destekli okuma olarak sıralanabilir (Begeney ve Martens, 2006; NICHD, 2000; Rasinski, 2006; Rasinski, Padak, ve Fawcett, 2010; Samuels, 1979).

Akıcı okuma becerilerini geliştirmek için uygulanan bu stratejilerin öğrencilerin okuma başarılarını arttırdığını gösteren çok sayıda çalışma mevcuttur (McDonagh, 2003; Rasisnki vd., 1994; Rasinski, 1989; 2003; 2004; Rasinski ve Hoffman, 2003). Bu nedenle

öğretmenlerin öğrencilerinin akıcı okuma becerilerini ilerletmek için onların hoşuna gidecek bir takım akıcılık stratejilerini kullanmaları önemlidir (Lerner, 2000, s. 409; Yılmaz, 2006). Uygun stratejinin tespit edilmesi için akıcılık öğretimi öncesinde, öğrencilerin mevcut durumları belirlenerek yaşanan akıcılık sorununun kaynağı tespit edilmeli, soruna yönelik bir akıcılık programı hazırlanmalıdır (Colarusso ve O'Rourke, 2007; Pikulski ve Chard, 2005). Rasinski (1989) öğretmenlerin öğrencilerinin okumalarına gerekli dönütü ve desteği sağladıklarında, onların akıcı okuma becerilerinin gelişeceğini söylemiştir.

Literatürde akıcı okuma stratejilerinin kullanıldığı çalışmalar incelendiğinde bazı araştırmacıların sadece tek strateji ile çalıştığını (Akyol ve Yıldız, 2010; Dağ, 2010; Taşkaya, 2010; Therrien, ve Kubina, 2006; Yılmaz, 2006, 2008), bazı araştırmacıların en az iki stratejiyle çalıştığını (Duran ve Sezgin, 2012; Ellis, 2009; Kaman, 2012; Kuhn, 2004; Yangın ve Sidekli, 2006; Yılmaz ve Köksal, 2008; Scheriff, 2012; Smith, 2011), bazılarının ise neredeyse tüm akıcılık stratejilerini birarada ve bir program dahilinde kullandığını görmekteyiz (Kuhn vd., 2006; Marr, 2007; Rasinski, Padak, Linek ve Sturtevant, 1994; Stahl ve Heubach, 2005; Thornton, 2008).

Araştırmacılar hangi strateji kullanılmış olursa olsun, öğrencilere uygulanan öğretimin onları daha iyi birer okuyucu olmalarını sağlayacağını vurgulamışlardır (Dymock ve Nicholson, 2010; Fuchs ve Fuchs, 2005).

2.6.1. Tekrarlı Okuma

Tekrarlı okuma akıcılığı geliştirmek için kullanılan önemli stratejilerden biri olarak kabul edilmektedir (Kostewicz ve Kubina, 2010; LaBerge ve Samuels, 1974; Morris ve Gaffney, 2011). Tekrarlı okuma, okumayı öğretme yöntemi değildir. Okumayı öğrenen öğrencilerin okuma gelişimlerini destekleyen bir yaklaşımdır (Samuels, 1997). Birçok uzman tarafından da akıcılığı geliştirmede kullanılan en etkili strateji olarak kabul edilen tekrarlı okuma (Mercer, Campbell, Miller, Mercer ve Lane, 2000) aynı zamanda okuma ve öğrenme güçlüğü olan öğrenciler için de uygun bir tekniktir (Samuels, 1997, s. 377). Tekrarlı okuma, okunan materyalin daha iyi anlaşılmasını sağlar. Tekrarlanan okumalarla öğrenciler metne ve karaktere aşina olur. Böylece öğrenciler metnin alternatif yorumlarının da farkında olurlar (Allington, 2006).

Kısa ve anlamlı bir metnin akıcılık sağlanana kadar tekrar tekrar okunması olarak tanımlanan tekrarlı okuma (Samuels, 1997, s. 404), 19. yüzyıldan beri Amerika'da uygulanmakta olan bir yöntemdir ve Samuels tarafından 1979 yılında geliştirilmiştir. Tekrarlı okuma ilk olarak okumada otomatikliği geliştirmek amacıyla kullanılmıştır. Samuels iyi bir okuyucu olmak, iyi bir sporcu olmak ya da diğer becerileri gerektiren durumların kazanılması için tekrara ihtiyaç olduğunu söyler. Sporcular ve müzisyenlerin profesyonel olmak için aynı işleri ya da görevleri birkaç kez tekrarlamaları gerektiğini vurguladıktan sonra beceri kazanmanın zor ve karmaşık bir iş olduğunu, tekrarın ise bu süreci kolaylaştırdığını belirtir. Samuels'e (1997) göre akıcılık kazanılması gereken bir beceridir ve ancak tekrarla geliştirilebilir.

Tekrarlı okuma uygulaması, öğrencinin sahip olduğu öğretim seviyesindeki okuma parçalarını dinlemesiyle başlar. Bir kişi ya da bir teyp kaydı tarafından akıcı olarak modellenen bir metni dinleyen öğrenci daha sonra metni okur. Belirlenen bir akıcılık seviyesine ulaşılana kadar okuma devam eder. Öğrencilerin sahip olması gereken akıcılık seviyeleri sınıf seviyelerine göre belirlenmektedir. Her sınıf seviyesine göre farklı akıcılık normları vardır ve öğrencilerin bir sonraki sınıfa geçmeden bu normlara ulaşması beklenir (Samuels, 1979). Her okumada bir dakikada okunan kelime sayısı kaydedilir. Kayıt işleminden sonra öğrencinin bir önceki metinde gösterdiği performansa göre aynı ya da daha kolay güçlük seviyesinde olan başka bir metne geçilir. Seçilecek metnin güçlük seviyesini öğrencinin bir önceki metinde gösterdiği performansı belirler (Rasinski, 2003). Seçilen metindeki çoğu kelimenin okuyucu tarafından tanınabilecek güçlükte, 50 ila 200 kelimeden olması önemlidir. Bu süreçte ayrıca öğrencinin doğru okuduğu kelime oranı ve okuma hızı günlük kaydedilir (Lerner, 2000).

Akıcılığa ulaşmak için her yaştan öğrenci için önemli bir yöntem olarak görülen tekrarlı okumada uygun bir metinle çalışma yapmak oldukça önemlidir. Çünkü zor metinler öğrencilerin okuma hızını artırmadığı gibi okumaya karşı ilgilerini de azaltır (Akyol, 2006). Bu nedenle tekrarlı okuma çalışmalarında kısa ve anlamlı metinler tercih edilmelidir (Samuels, 1997). Aynı metnin tekrarlı okuma yöntemiyle tekrar tekrar okunmasının öğrencileri sıkabileceği de düşünülmektedir. Oysa öğrenciler metni daha akıcı bir şekilde okumaya başladığında okumaya olan istekleri de artmaktadır (Amarel, 1978).

Tekrarlı okumanın önemini vurgulayan Rasinski (20003, s. 80) tekrarlı okuma uygulaması için bir takım önerilerde bulunmuştur. Bu öneriler:

1. Tekrarlı okuma için seçilen metinlerin 50 ila 500 kelimeden oluşmasına dikkat edilmelidir.

2. Çocuk sessiz ve rahat edebileceği bir yere oturtulmalıdır. Öğrenci okuma metnini çok yavaş okuyorsa (dakikada 50 kelimeden daha az) sesli okumalarla desteklenmeye ihtiyaç duymaktadır. Metni çok yavaş okuyan öğrenciler için daha kolay bir okuma parçası da seçilebilir.

3. Öğrenci, aynı okuma metni üzerinde başlangıçta belirlenen okuma düzeyine ulaşıncaya kadar sesli okumalar yapmalıdır.

4. Başlangıçta hedeflenen okuma seviyesine ulaşan okuyucu için seviyesine uygun yeni bir metin belirlenmelidir.

5. Öğrenciler belirlenen okuma metnini günlük okumalılardır.

6. Öğrencinin okumadaki ilerleme durumu, öğretmen tarafından belli aralıklarla (haftalık, iki haftada bir ya da aylık) değerlendirilmelidir.

Tekrarlı okumaların kelime tanıma, akıcılık ve anlama üzerinde olumlu etkileri olduğu araştırmacılar tarafından onaylanmıştır (NRP 2000). Dowhower (1987), tekrarlı okuma yönteminin okuma ve anlama becerileri üzerindeki etkisini incelemiş ve tekrarlı okumaların, okumayı ve okuduğunu anlama becerisini geliştirdiği sonucuna ulaşmıştır. Therrien (2004), yaptığı çalışmada hem öğrenme yetersizliği olan hem de olmayan öğrencilerin, akıcı okuma ve anlamalarını geliştirmede tekrarlı okuma yönteminin etkili olduğuna işaret etmiştir.

Okunan metnin yüksek seviyede anlaşılmasını sağlayan tekrarlı okuma (Allington, 2006), öğrencinin kelime tanıma sürecinin otomatikleşmesini ve böylece dikkatin kelimenin anlamı üzerinde yoğunlaşmasını sağlamaktadır (Blum ve Koskinen, 1991, s. 196). Öğrenciler kelimeleri okurken az dikkat ve gayret sarf ederek otomatik bir şekilde, doğru olarak okumalıdır. Öğrenci bir metni ancak birkaç kere okuduğunda otomatiklik seviyesine ulaşabilir (LaBerge ve Samuels, 1974; Rasinski, 2003). Tekrarlanan okumalar mücadeleci okuyucular için okuma hızını ve doğruluğu artırmada yardımcı olabilir. Öğrencinin kendine güvenini artırırken okumayı keyifli hale getirebilir (Allington, 2006).

2.6.2. Koro Okuma

Destekli okumanın bir türü olan koro okuma yöntemi birden fazla sayıdaki okuyucunun metni beraber ve yüksek sesle okuması olarak tanımlanır. Metnin beraber ve yüksek sesle okunması, öğrencilerin hata yapmaktan korkma ve utanma duygusu yaşamalarını engellemektedir. Aynı zamanda metin beraber okunurken zayıf okuyucular iyi okuyucuları işitirler ve onlar gibi okumak için çaba sarf ederler.

Koro okuma çalışmaları için tüm metin türleri uygundur. Şiir ve şarkı türü metinlerin ise koro okuma çalışmaları için daha uygun olduğu belirtilmektedir. Çünkü bu tür metinler prozodik unsurları yansıtmak ve tekrarlı olarak yapılan okumalar için idealdir. Hikâye edici ve bilgi verici metinlerle çalışmak da yanlış değildir (Rasinski, 2010).

Koro okuma, sınıflarda uygulanan destekli okumanın en yaygın olarak kullanılan türüdür. Akıcı okuyamayan öğrencilerin okumalarının sınıf arkadaşları ya da grup üyeleri tarafından desteklenmesi mantığına dayanır. Akıcı okuma becerilerini geliştirmeye yardımcı olan koro okuma yöntemi tek başına kullanılabildiği gibi diğer akıcı okuma yöntemleriyle birlikte de kullanılabilir. Koro okuma süreci öğretmenin metni model okuyucu olarak en az birkere okumasıyla başlar. Öğrenciler öğretmenin okumasını modellerler ve metni prozodi kurallarına dikkat ederek hep beraber okurlar (Paige, 2011).

Okuma başarısı düşük olan öğrenciler dahil tüm öğrenciler koro okuma çalışmasından keyif alırlar. Çünkü koro okuma çalışması eğlencelidir ve öğrencinin metni anlamlı bir şekilde okuyabilmesine yardımcı olur. Koro okuma uygulamasında içerisinde ritim ve hece uyumu olan metinlerle çalışmak öğrenciler için daha keyifli ve kolay olmaktadır (Richek vd., 2002, s. 170).

Koro okuma çalışmaları farklı şekillerde uygulanabilir. Bunlar diyalog, koro halinde şarkı söyleme ve nakarat koro okuma olarak sıralanabilir. En yaygın olarak kullanılan koro okuma türü ise tüm sınıf koro okuma çalışmasıdır. Birbirinden farklı olarak yapılan bu koro okuma uygulamaları aşağıda açıklanmıştır.

Diyalog türündeki koro okumada ilk olarak içinde diyalog şeklinde konuşmaların olduğu bir metin seçilir. Daha sonra karakterleri seslendirmesi için öğrenciler görevlendirilir. Nakarat koro okuma türünde ise ilk olarak içinde nakarat bölümü barındıran bir metin seçilir. Daha sonra nakarat bölümü hariç diğer bölümlerin okunması için bir veya daha fazla sayıda öğrenci görevlendirilir. Nakarat kısmı tüm sınıf tarafından koro olarak okunur.

Koro halinde şarkı söyleme türü için ilk olarak uygun metinler seçilir. Tüm sınıf koro halinde metni ezberleyene kadar okur. Öğrenciler uygulamanın sonunda bireysel olarak da metni rahatlıkla okuyabilecekleri bir seviyeye gelmelidirler (Rasinski, 2010).

2.6.3. Eşli Okuma

Eşli okuma, akıcı okuyan bir okuyucu ile daha az akıcı okuyan bir okuyucunun eşleştirildiği bir öğretim yöntemidir (Mathes, Fuchs, Fuchs, Henley ve Sanders, 1994). Akıcılık hedeflerini gerçekleştirmek ve kelime tanıma becerisini ilerletmek için etkili bir yöntem olarak ifade edilen eşli okuma ilk olarak öğrencilerin aileleriyle beraber evde okuma çalışması yapmaları için geliştirilmiş ve sınıfta uygulanabilmesi için adapte edilmiştir (Topping, 1989).

Etkili bir eşli okuma uygulaması ilk olarak uygun eşlerin seçimiyle başlar. Eşler belirlenirken okuma seviyeleri farklı (eşlerden biri diğerine göre daha iyi okuyucu olmalıdır) okuyucular seçilir ve eşleştirilir. Okunacak metin daha az profesyonel olan okuyucu tarafından seçilir. Metnin düzeyi, okuyacak çocuk açısından kendi okuma seviyesinin biraz üzerinde olmalıdır (Akyol, 2006; Topping, 1989).

Okumaya ilk olarak eşlerden akıcı olarak okuyan başlar. Daha sonra zayıf okuyucu metni okur. Böylece zayıf okuyucu iyi okuyucuyu modeller ve tıpkı tekrarlı okumada olduğu gibi kendi sırası geldiğinde adeta tekrar okuma fırsatı yakalamış gibi olur. (Mathes, Fuchs, Fuchs, Henley ve Sanders, 1994). Eşlerden her birine okuma sırası gelir. Böylece her iki okuyucu da okuma pratiği yapmış olur. Eşli okuma çalışmasında eşler 15 ila 30 dakika boyunca metni beraber okurlar. Okuma sırasında eşlerden biri hata yaparsa, diğer okuyucu eşinden hatasını düzeltmesini bekler. Eğer okuyucu hatasını düzeltmezse, okumayı takip eden eş kelimenin doğrusunu söyler ve okuma bu şekilde devam eder. Zayıf okuyucu bağımsız okumak için kendini hazır hissettiğinde diğer okuyucuya sinyal vermek için hafifçe eşinin eline dokunabilir. Eşli okuma uygulamasının sonunda öğrenciler metni nasıl okudukları, doğru, hızlı ve prozodik okumadaki başarıları ile ilgili sohbet ederler (Topping, 1989).

Akyol (2006), eşli okuma sürecini şu şekilde açıklamaktadır: Evde aile üyelerinden biri, okulda öğretmen ya da iyi okuyan bir öğrenci zayıf okuyucuya eş olabilir. Çalışmada ilk olarak okunacak kitap seçilmelidir. Kitabın düzeyi zayıf okuyucunun okuma seviyesinin

biraz üzerinde olmalıdır. Çocukla beraber ana başlıklar ve kapak görselleri tartışıldıktan sonra, çocuk ve yardımcı olacak okuyucu birlikte sesli olarak okurlar. Okuma sürecinde eğer çocuk bazı noktalarda kendi başına okumak isterse müsaade edilmelidir (Akyol, 2006).

Eşli okuma kelime tanımayı, akıcılığı ve anlamayı geliştirir. Hem öğrenciler hem de aileler tarafından sevilen bir yöntemdir. Bunun en büyük sebebi uygulamasının kolay olmasıdır. Eşli okuma oturumları haftada en az dört kez okul veya evde uygulanmalıdır. Uygulama okuma ortağı ile yüksek sesle yapılabilir. İlköğretim okulu öğrencilerinin yüksek sesle okuması tavsiye edilen bir durumdur. Çünkü sesli okuma öğrencilerin dil becerilerini geliştirir ve motivasyonlarını arttırır (Saban, 1994).

Rasinski (1989), öğrencilerin eşli çalışmalarda birbirlerine verdikleri dönüt ve desteğin akıcı okumanın gelişimini kolaylaştırdığını belirtmiştir (Rasinski, 1989). Ayrıca öğretmenin eşli okumalarda öğrencileri izleyip geribildirim verdiğinde öğretimin çok daha etkili olduğu belirtilmektedir (Reutzel, 2009). Bu durumda eşli okuma uygulamalarında hem öğretmenin hem de eşlerin birbirlerine verecekleri geri bildirimler uygulamanın başarısını artıracaktır. Akıcı okuma öğretiminin başarılı olması ve okuma motivasyonunu artırması için öğrenciler arasındaki etkileşim önemsenmelidir (Marr, 2007).

2.6.4. Prozodi Modelleme

Akıcı okumayı geliştirmek için kullanılan yöntemlerden biri de prozodi modellemesidir. Öğretmen modellemesi olarak da adlandırılan bu uygulama öğretmenlerin öğrencilere metni yüksek sesle okuması, öğrencilerin de öğretmenlerinin nasıl okuduğunu takip etmesi şeklinde ilerler (Dowhower, 1987; Hoffman, 1987).

Akıcı okuyamayan öğrencilerin akıcı okumanın ne olduğu ve nasıl olacağı konusunda bilgileri sınırlıdır. Bu nedenle akıcı okumayı anlamak ve içselleştirebilmek için okuyuculara bir model gerekmektedir. Zira öğrenciler akıcı okumanın hızlı okuma olduğunu hatta hızlı okumadan başka bir şey olmadığını düşünebilirler. Oysa hızlı okuma akıcı okumanın ya da otomatikliğin bir bileşenidir. Tek başına hızlı okuma akıcılık ya da otomatiklik değildir. Öğrencilerin akıcı okumayı anlamaları için en iyi yol öğretmen ve aile tarafından düzenli bir şekilde doğrudan akıcı okumanın modellenmesidir. Öğrenciler başkaları tarafından okumalarının dinlenmesine ve geribildirimde bulunulmasına ihtiyaç

duyarlar. Bu rol ise öğretmenindir. Öğretmenler öğrencilerin okumalarını dinleyerek, geribildirim vermeli ve öğrencilerin ilerlemeleri gözlenerek bir grafik performansı yapmalıdırlar. Yapılan grafiğin analiziyle öğrencilerin ihtiyaçları doğrultusunda eğitim planlanır (Rasinski vd., 2009).

Rasinski vd. (2009) prozodi becerisinin kazanılması için öğrencilerin profesyonel bir okuyucunun model olmasına ihtiyaç duyduğunu belirtirler. Ayrıca öğrencilerin model okuyucu olmadan prozodi becerisini kazanmalarının çok zor olduğunu da ifade ederler. Bunun sebebi akıcı okuma becerisine sahip olmayan bireylerin akıcı okuma konusunda yeterli bilgilerinin olmamasıdır. Başka bir ifadeyle bu durum öğrencilerin nasıl akıcı okunacağını bilmemelerinden kaynaklanmaktadır.

Öğretmenlerin metni yüksek sesle okuması öğrencilere ihtiyaç duydukları desteği sağlamakta yeterli değildir. Model okuyucu olan öğretmen aynı zamanda okuma hızına, duraklamalara ve vurgulamalara da işaret ederek farkındalık sağlamalıdır (Daly ve Martens, 1994). Etkileyici okumanın nasıl olacağı, uygun okuma hızı ve ifadeli okumanın modellenmesi önemlidir. Öğretmenler ayrıca geri bildirim sağlayarak, destekleyici bir ortamda okuma egzersizi için öğrencilere fırsat yaratmalıdırlar. Uygun okuma hızı ve ifadeli okuma öğretmen tarafından modellenmelidir (Kuhn ve Stahl, 2003). Teyp ve bilgisayarla da prozodi modelleme çalışması yapılabilir. Bu çalışmalar akıcılığa destek için etkili bir yoldur. Özellikle zayıf okuyucular için teyp ve bilgisayardan modelleme çalışması yapmak model okuyucunun olmaması durumu ile kıyaslandığında çok daha etkili bir yoldur. Ancak şunu belirtmek gerekir ki öğretmenin model okuyucu olması en etkili uygulama şekli olarak kabul edilmektedir (Daly ve Martens, 1994).

2.6.5. Eko Okuma

Akıcı okumayı geliştirmeye yönelik yapılabilecek çalışmalardan birisi de eko okumadır. Eko okuma destekli okumanın bir çeşididir (Rasinski, 2003). Eko okumada öğretmen bir seferde ifadeyi ya da cümleyi okur. Öğrenci de öğretmenin okuduğu ifade ya da cümleyi tekrar okur. Öğretmen öğrencilerin her ifade ya da her cümle sonrasında metni tekrar edip etmediklerini iyi gözlemlemelidir. Eko okuma, kelime, cümle veya kısa paragrafların öğretmen tarafından yüksek sesle okunması ve öğrencilerin okunan bölümleri, öğretmenin okuması bittikten sonra tekrar etmesi şeklinde ilerler. Eko okuma çalışmaları özellikle,

okuma esnasında nasıl bir ifadeyle okunması gerektiğine odaklanılmasına fırsat vermesi açısından oldukça yararlı bir uygulamadır (Güneş, 2007; Kato, 2012).

2.6.6. Okuyucu Tiyatroları

Akıcılığı geliştiren tekniklerden biri de okuyucu tiyatrosudur. Okuyucu tiyatroları tekrarlı okumayı teşvik etmek için uygulanan oldukça doğal ve otantik bir yoldur (Rasinski, 2000: 148). Okuyucu tiyatrosu profesyonel bir okuyucu olmak için kullanılan etkili bir öğretim stratejisidir (Moskal ve Blachowicz, 2006). Rasinski (2003), akıcılığın ve anlamanın gelişmesi için tekrarlı okumanın farklı bir versiyonu olarak kabul edilen okuyucu tiyatrosu tekniğini önermektedir. Okuyucu tiyatrosu yönteminde öğrenciler defalarca tekrarlı okuma yaparlar. Bu durum aynı zamanda öğrencinin kelime tanıma, doğruluk ve otomatiklik becerilerinde de ustalaşmasına yol açar (Garrett ve O'Connor, 2010). Öğretimde şiirlerin, melodik metinlerin ve etkileşimli senaryo metinlerinin (okuyucu tiyatrosu) tekrarlı okunmasına yer verilmesi özellikle uygun prozodi ile okumayı destekleyici uygulamalardır (Lane vd., 2009).

Her yaş ve seviyede öğrenci için uygun olan okuyucu tiyatrolarını en etkili biçimde kullanabilmek sınıfta uygulanabilecek formata getirilmesi ile mümkündür (Tierney ve Readence, 2000).

Literatürde okuyucu tiyatrosu yönteminin sadece okuma becerilerine olan faydalarından bahsedilmemekte, farklı alanlarda faydaları olduğu da vurgulanmaktadır. Öncelikle araştırmalar okuyucu tiyatrolarının akıcılığı geliştirdiğini, özgüveni ve okuma isteğini arttırdığını ifade etmiştir (Garrett ve O'Connor, 2010; Keehn, Harmon ve Shoho, 2008; Young ve Rasinski, 2009). Okuyucu tiyatrosu öğrencinin okumaya yönelik olumlu tutum geliştirmesine yardımcı olarak duygusal destek sağlamaktadır (Young ve Vardell, 1993). Okuyucu tiyatrosu akranlarının önünde okumaktan keyif alan öğrencilerin, okumaya yönelik motivasyonlarını artırarak (Millin ve Rinehart, 1999), öğrencilerin sözlü sunum becerilerini geliştiren değerli bir uygulamadır (Dixon, 1993).

Okuyucu tiyatrosu öğrencilerin duyguları üzerinde etkili olan bir tekniktir (Garrett ve O'Connor, 2010; Goering ve Baker, 2010) Bu nedenle sosyal becerileri de geliştirir. Bu etkenlerden dolayı Okuyucu Tiyatrosu Enstitüsü karakter gelişimi ve davranışsal çatışmaların çözümü için okuyucu tiyatrosunun sınıflarda uygulanmasını önermiştir

(Readers Theatre Institute, 2004). Okuyucu tiyatrosunda öğrencilerin rollerini ezberlemelerine, bir sahnenin hazırlanmasına hatta role uygun bir kostüme bile gerek yoktur. Çünkü bu uygulamada amaç öğrencileri metnin anlamı üzerine düşündürmek ve bunu sözlü olarak yansıtmalarına fırsat vererek, akranlarıyla tekrarlı okuma çalışması yapmalarını sağlamaktadır (Kieff, 2002).

Öğrencilerin izleyicilere performanslarını sergilemeden önce çok sayıda prova yapmaları gerekmektedir. Provada yapılan tekrarlı okumalarda ise hedef hızlı okumak değil anlamlı okuyabilmektir (Rasinski, 2009). Okuyucu tiyatrosu sadece tiyatroda görevli olan öğrencilere değil, dinleyicilere de olumlu katkılarda bulunur. Dinleyicilerin akıcı okumanın önemli bir özelliği olan üst bilişsel farkındalıklarını geliştirir (Blum ve Koskinen, 1991). Öğretmenlerin provalar sırasında aktif olması ve gerekli yerlerde öğrencileri yönlendirmesi önemlidir. Öğrencilerin sık sık geribildirimlere ihtiyacı olmaktadır. Bu geribildirimler akıcılık öğretiminde çok önemlidir. Provalarda yapılan tekrarlı ve destekli uygulamalar kelime tanımada doğruluğu ve otomatikliği de artıracaktır (Keehn vd., 2008; Young ve Rasinski, 2009).

Rasinski (2003), öğretmenlere okuyucu tiyatrosu uygulamasının nasıl yapılacağına ilişkin bir takım önerilerde bulunmuştur. Bu öneriler aşağıda sıralanmaktadır:

* *Öğretmenin hazırlanışı:* Uygun bir senaryo seçin ve yazın. Daha sonra katılımcılar için hazırladığınız bu senaryoyu çoğaltın.

* *İlk gün:* Okuyucu tiyatrosu için hazırladığınız senaryoyu tanıtın. Rolleri belirleyin ve bu rolleri isteyen kişilere verin.

* *Provalar:* Gösteriye hazırlanmak için prova yapılır. Gruplar beraber, ayrı ayrı, öğretmenin desteğiyle çalışır. Aynı uygulamalar evde de yapılır.

* *Gösteri:* Diğer sınıf arkadaşları ve veliler için okuyucu tiyatrosu uygulaması yapılır.

Okuyucu tiyatrosu uygulamasında öğretmenin rolü kadar, uygun metin seçimi de çok önemlidir. Senaryolar seçilirken öğrencilerin sınıf seviyesi ve ilgi alanları göz önünde bulundurulmalıdır. İçerik açısından okuma tiyatrosunda kullanılacak metin sınıf müfredatını destekleyebilir. Öğrencilerin başarılı bir uygulama sergileyebilmeleri her senaryoya en az bir haftalık bir çalışma süresinin ayrılması ile mümkün olabilir (Griffith ve Rasinski, 2004). Okuyucu tiyatrosunda kullanılan ilginç hikâyeler ve mecazi dil kalıplarıyla dolu diyaloglar harika bir yardımcı olabilir. Şiirler ve kitaplardan alınan

bölümler de okuyucu tiyatroları için adapte edilebilir (Harp ve Brewer, 2005). Biyografiler ve diğer bilgi verici metinler de okuyucu tiyatrosu uygulamalarında tercih edilebilir (Young ve Vardell, 1993). Türkçe ders kitaplarında bulunan Hacivat ile Karagöz metinleri bu uygulama için oldukça uygundur. Bunun haricinde müfredat incelendiğinde uygun senaryo bulmak zordur. Çünkü ülkemizde okuyucu tiyatrosu yöntemi uygulanmamakta, bu nedenle de senaryo tarzı metinlere ders kitaplarında yer verilmemektedir. Okuyucu tiyatrosunun beklenen etkiyi göstermesi biraz da kullanılan senaryonun öğrencinin ilgisine hitap edip etmemesiyle ilgili olduğu unutulmamalı ve senaryo seçimi önemsenmelidir.

2.7. Anlama

Anlam, ne yalnızca kitabın kendisinde, ne tamamıyla okuyucunun kafasında, ne de içinde bulunduğu ortamdadır (Anderson vd.'den aktaran Akyol, 2003). Anlam bu üç öğenin etkileşimi sonucunda oluşmaktadır. İşte bu nedenle okuduğunu anlama birçok bilişsel beceriden oluşan karmaşık bir süreç olarak tanımlanmaktadır (Cain, Oakhill ve Bryant, 2004, s. 31). Akyol (2008, s. 29), anlamanın zihinsel bir süreç olduğunu ve doğrudan gözlemlenerek bu sürecin tespit edilemeyeceğini belirtir.

Okuma ise yazılı bir metni mekanik olarak tekrar etmek değil, basılı bir materyalden anlam çıkarma işidir (Ocak, 2004, s. 20). Razon'un (1980) ifadesiyle okuma bilişsel ve psikomotor davranışların beraber çalışmasıyla yazılı sembollerden anlam çıkarma etkinliğidir. Okumanın temel amacı okunanı anlamlandırmaktır. İki ayrı çaba gibi görünen okuma ve anlama, aslında birbirine neden-sonuç ilişkisi ile bağlıdır. İnsan okuduğunu da anlamak ister (Demirel, 1999, s. 83). Zira anlama ile sonuçlanmayan bir okuma etkinliği gerçek amacına ulaşmamış demektir (Temizkan, 2009, s. 40)

"Anlamlandırma aşamasında doğru anlama ve yazarın niyetini doğru tespit etme önemlidir. Doğru anlamaktan kasıt, bize aktarılmak istenen bilgi, duygu ve düşünceyi, olduğu gibi, bir yanlışlığa yol açmadan ve hiçbir şüpheli nokta kalmayacak biçimde, bütün boyutları ile kavramaktır" (MEB, 2006, s. 7).

Pressley (2000), öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmek için bir takım öneriler sıralamıştır. Bunlar:

* Öğrencilere sözcük öğretimi,

***** Kelime tanıma becerisinin öğretimi,

* Öğrencilere okudukları aracılığıyla yaşam tecrübesi kazandırma ve okuduklarıyla ön bilgilerinin ilişkilendirilmesi,

* Tahmin etme, soru sorma, özetleme, analiz etme gibi anlama stratejilerinin kullanımının öğretilmesi,

* Çözümlenen sözcüklerin ve sonuç olarak metinden ne anladıklarını denetlemelerinin sağlanması. Öğrenciler eğer problem yaşamışsa metnin tekrar işlenmesi olarak sıralanabilir.

2.8. Akıcı Okuma ve Anlama

Son yıllarda araştırmacıların ve okuma uzmanlarının akıcı okuma üzerinde önemle durmasının en büyük sebeplerinden biri de akıcı okuma ile anlama arasında var olan ilişkidir. Araştırmacılar sık sık akıcılığın kelime tanıma ve anlama arasında bir bağlantı ya da bir köprü vazifesi gördüğünü ifade ederler (Bashir ve Hook, 2009; Pikulski ve Chard, 2005; Wilson, 2012).

Akıcı okuma ve anlama arasında karşılıklı bir ilişki vardır. (Therrien, 2004). Akıcı okuma ve anlama arasındaki ilişkinin yönü bu iki faktörün karşılıklı olarak birbirini yordamasına dayanır. Akıcılık ve anlamanın eş zamanlı olarak gerçekleşmesi gerektiği bilinmektedir (Schwanenflugel vd., 2006). Araştırmacılar okunan bir metinden anlam çıkarmak için gerekli unsurlardan biri olarak akıcı okumayı görmektedir (L. S. Fuchs, D. Fuchs, Hosp ve Jenkins, 2001). Çünkü akıcılık yazarın mesajını anlamak için öğrenciye destek sunmaktadır (Kuhn, Schwanenflugel, ve Meisinger, 2010; Reutzel ve Cooter, 2012)

Akıcı okuma becerilerinde yaşanan sorunların anlamayı da olumsuz etkilediği bilinmektedir (Rasinski, Padak ve Fawcett 2010). Anlama sorunu olan öğrencilerin %90'ından fazlası akıcı okuma ve kelime tanımada sıkıntı yaşamaktadır (Duke, Pressley ve Hilden, 2004). Bu konuda daha net bir ifade kullanan Weaver (1994) anlama sorunu olan öğrencilerin aslında bir akıcılık sorunu yaşadıklarını, çünkü akıcılığın anlama için bir ön koşul becerisi olduğunu iddia etmiştir.

Applegate vd. (2009) akıcı okuma ile anlama arasında güçlü bir ilişki olduğunu söyleyen araştırmacılara (Rasinski ve Hoffman, 2003) rağmen akıcı okumanın okuduğunu anlamayı her zaman etkilemeyeceğini belirtmiştir. Akıcılık ve anlama arasındaki ilişkiyi LaBerge ve Samuels (1974) otomatikleşme teorisiyle açıklamıştır. Bu teoriye göre eğer okuyucular

sınırlı miktardaki dikkat kaynaklarının çoğunu kelime tanımaya ayırırlarsa anlamaya daha az dikkat edeceklerdir. Bütün dikkatini kelime tanımaya ayıran öğrenci hem yorulacak hem de okuma motivasyonunu kaybedecektir. Sonuç olarak anlama gerçekleşmeyecektir (Kuhn ve Rasinski, 2011). Kelime tanımada otomatikleşen okuyucu ise dikkatinin büyük bir bölümünü anlamaya yönlendirecektir. Böylece başarılı bir anlama gerçekleşecektir (NRP, 2000; Samuels, 1979). Ancak anlama için tek başına hızlı kelime tanıma yeterli değildir (Dahl ve Samuels, 1977). Zira Rasinski (2004), prozodik okuma becerileri gelişmediği sürece metnin tam olarak anlaşılamayacağını iddia eder. Prozodi okunan metnin anlaşılıp anlaşılmadığının güçlü bir göstergesi olarak karşımıza çıkmaktadır. Literatürde prozodinin önemi de anlama ile olan ilişkisinden kaynaklanmaktadır. Okuma sırasında anlamlı okumayan, noktalama işaretlerine dikkat etmeyen, sözcük öbekleri arasında uygun yerlerde duraklama ya da vurgulama yapmayan öğrencinin metni anlaması zorlaşacak hatta metni yanlış anlayacaktır (Hudson, Lane ve Pullen, 2005).

Baştuğ ve Akyol (2012) tarafından yapılan çalışmada, okuduğunu anlamayla en çok ilişkili olan beceri alanı prozodi olarak belirlenmiştir. Bu durumda prozodinin anlama için önemli bir unsur olduğunu söyleyebiliriz. Okuduğunu anlama becerisinin gelişiminde, öğrencilerin seviyesine uygun metinler seçilmelidir (Özbay, 2005, s. 54). Bir metinde okuyucunun anlamını bilmediği kelime sayısı çoksa metnin kavranması zorlaşır ve okuyucunun okuma hızı da yavaşlar (Özbay, 2005). Okuma hızının yavaşlaması metnin anlaşılmasını daha da zorlaştırır. Sonuç olarak iyi bir okuyucu olmak için akıcı okuma becerisine sahip olmak önemlidir. Çünkü akıcı okuma metnin daha iyi anlaşılmasını sağlar. Bu durumda akıcı okuma becerilerini iyileştirmek için yapılan her uygulama, aynı zamanda anlama becerilerini de iyileştirecektir.

2.9. Akıcı Okuma Modelleri

Literatürde akıcılığı geliştirmek için tasarlanan modeller incelendiğinde üç model ön plana çıkmaktadır. Bunlar ORL, FORI ve FDL uygulamalarıdır. Bu öğretim modellerinin genel amacı öğrencilerin akıcı okuma ve anlama becerilerini geliştirmektir.

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

Hoffman (1987), akıcılığı ve genel okuma becerilerini geliştirmek için "Okuma Dersi (Orite-Reading Lesson-ORL)" adında bir model planlamıştır. Hoffman'ın programının temelinde kelime tanıma becerisinin geliştirilmesi vardır. Bu nedenle Okuma Dersi küçük grup çalışmalarından çok partnerle okumayı içermektedir (Morris ve Nelson, 1992). Okuma Dersi okuma akıcılığını geliştirmek için günlük olarak planlanan ve doğrudan destek sağlayan bir yapıda oluşturulmuştur (Hoffman ve Crone, 1985).

Tüm sınıf ya da küçük gruplarla okuma akıcılığını geliştirmek için tasarlanan Okuma Dersi, ilk olarak 2.sınıf öğrencileri için planlanmış ve uygulanmıştır. Okuma Dersi iki bileşenden oluşmaktadır. Bunlardan ilki doğrudan öğretim, ikincisi ise öğrenci uygulamasıdır. Doğrudan öğretim aşaması ilk olarak anlama çalışmaları ile başlar. Öğretmen öncelikle öğrencilere bir hikâye okur. Öğrencilere model okuyucu olarak bir örnek okuma yapıldıktan sonra öğretmen tarafından okunan hikâye sınıfça tartışılır. Bu sürece öğretmen rehberlik eder. Bu tartışma sınıfça oluşturulan bir hikâye haritası ile sona erer. Öğrenciler böylece karakter, yer ve olay gibi temel unsurları ayırt edebilirler. Hikâye haritasının hazırlanmasından sonra öğrenciler hikâye haritasını kullanarak hikâyenin bir özetini hazırlarlar. Doğrudan öğretimin ikinci unsuru olarak öğretmen modellemesini görüyoruz. Öğretmen hikâyeyi model okuyucu olarak okur. Daha sonra öğrenciler bireysel ve koro olarak öğretmen tarafından modellenen bölümleri okurlar. Son olarak öğrenci uygulaması bölümündeki öğrenciler sınıf arkadaşları için kendi seçtikleri bir bölümü yüksek sesle okurlar. Öğrenci uygulamasında doğrudan öğretim bölümünde metnin aynısı kullanılır. Buradaki amaç okumada akıcılığı sağlamaktır (Hoffman ve Crone, 1985).

Okuma Dersinde kullanılacak metnin seçimi de çok önemlidir. Seçilen metinde aranan en önemli unsur öğrencinin sınıf seviyesine uygun olmasıdır. Öğrencilerin başka bir hikâyeye geçmeden önce metni %98 doğruluk ile ve dakikada 75 kelimelik bir hız ile okumayı başarabilmeleri beklenir (Hoffman ve Crone, 1985). Bu durum ORL de de vurgulanmaktadır. Hoffman Okuma Dersi uygulamasının başarılı olduğunu bildirmiş, ancak istatistiki bir veri sunmamıştır (Morris ve Nelson, 1992).

2.9.2. Akıcılığa Yönelik Okuma Öğretimi (Fluency Oriented Reading Instruction-FORI)

Stahl ve Heubach (1997), var olan akıcı okuma modellerini inceleyerek tüm sınıf akıcılık öğretimi için "Akıcılığa Yönelik Okuma Öğretimi (Fluency Oriented Reading Instruction-FORI)" modelini tasarlamışlardır. Amaçları okuma yazma müfredatına akıcılık öğretimini entegre etmektir (Stahl, Heubach ve Crammond, 1997). Thornton (2008) Stahl'ın, Hoffman'ın Okuma Dersi'nin formatını temel alarak kendi Akıcılığa Yönelik Okuma Öğretimi formatını yarattığını belirtmiştir. Stahl 2 yıl süren bir proje tasarlamış, projede 14 öğretmen ve 105 öğrenci haftanın her günü yaklaşık 25-30 dakika boyunca Akıcılığa Yönelik Okuma Öğretimi'ni sınıflarında uygulamıştır. 8 ay boyunca 105 ilkokul öğrencisiyle süren bu projenin sonunda Akıcılığa Yönelik Okuma Öğretimi'nin doğruluk, otomatiklik ve prozodi becerilerini geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Akıcılık odaklı bir okuma eğitimi olan Akıcılığa Yönelik Okuma Öğretimi aynı zamanda tamamlayıcı bir yaklaşımdır. Öğrencilerin okuma akıcılığını artırmak için tasarlanmıştır. Katı bir planlama içermeyen Akıcılığa Yönelik Okuma Öğretimi esnek bir programdır. İlk olarak ikinci sınıf öğrencileri için tasarlanmış olan Akıcılığa Yönelik Okuma Öğretimi'nin beş temel amacı vardır. Bunlar aşağıdaki gibi sıralanmaktadır (Kuhn ve Schwanenflugel, 2006):

1. Akıcı okuma ve doğru okumanın vurgulandığı program anlama odaklı uygulanmalıdır.

2. Seçilen materyal öğrencilerin seviyelerine uygun olmalıdır.

3. Tekrarlı okuma yoluyla öğrencilerin okumaları desteklenmelidir.

4. Partnerle okuma çalışmaları çok önemlidir.

5. Okulda okuma miktarının artırılması yeterli değildir.

Akıcılığa Yönelik Okuma Öğretimi uygulamasında sınıf seviyesine uygun metinlerle çalışılır. Amaç öğrencilerin okuduğu metin miktarını maksimum düzeye çıkarmaktır. Akıcılığa Yönelik Okuma Öğretiminde önerilen zaman dilimi her gün uygulamak koşuluyla 25-30 dakikadır (Stahl ve Heubach, 2005). Uygulamada ise Akıcılığa Yönelik Okuma Öğretiminde zamanlama daha çok metne göre planlanır. Seçilen metin zor veya uzunsa daha fazla zaman harcamak gerekebilir. Metin kolay ise zaman daraltılabilir. Seçilen metinlerin üzerinde tartışmayı gerektirecek kadar ilginç olması da çok önemlidir

(Kuhn ve Schwanenflugel, 2006). Akıcılığa Yönelik Okuma Öğretimi üç temel bölümden oluşur. Bu bölümler: Tasarlanmış bir okuma programının uygulanması, evde okuma ve öğrencinin kendi seçtiği bir metni ya da kitabı serbest okuma yapması olarak sıralanır. Okulda öğretmen tarafından uygulanan tasarlanmış bir okuma programı sonrasında öğrencinin evde 15-30 dakika arası bir zamanda okuma yapması beklenir. Ayrıca öğrenci kendi ilgi alanına göre seçtiği bir kitabı her gün okulda 15-20 dakika süresince okumalıdır (Kuhn ve Schwanenflugel, 2006; Stahl, 2002). Öğrencilerin okuma miktarının artırılması için gerekli çalışmalar yapılmalıdır. Bu amaçlar doğrultusunda Stahl ve Heubach (2006, s. 180-181), Akıcılığa Yönelik Okuma Öğretimi için örnek bir model hazırlamışlardır. Bu model aşağıda tablolaştırılmıştır.

Tablo 1. FORI Örnek Modeli

Tüm sınıf hikâyeyi okuma	
Hikâye hakkında tartışma	
	Seçenek: Eko okuma
Çocuklar hikâyeyi evde okur	
	Seçenek: Çocuklar metnin bir bölümünü öğrenir.
	Seçenek: Çocuklar evde 2 veya daha fazla sayıda hikâyeyi okurlar.
Hikâyenin partnerle okunması.	
	Çocuklar oyun olarak hikâyeyi okur.
Çocuklar çiftler halinde ya da tüm sınıf olarak dergi/çalışma yaprağı hazırlar.	

Akıcılığa Yönelik Okuma Öğretiminde her hikâye için bir haftalık bir süre gerekmektedir. Bir hafta boyunca uygulanan Akıcılığa Yönelik Okuma Öğretimi öğretmenin metni okuması ile başlar. Öğretmen metni model olarak okur, sonra koro ya da eko okuma yapılır. Daha sonra öğrenciler öğretmenle beraber okuma uygulaması yaparlar. Daha fazla uygulama için eve ödev verilir. İkinci gün öğretmenin talimatıyla eko okuma yapılır. Daha sonra öğretmen öğrencilere anlama ve kelime bilgisiyle ilgili sorular sorar. Venn diyagramı ve hikâye haritasıyla ilgili etkinlikler yapılır. 3. ve 4. gün öğretmen ve öğrencinin koro okumasıyla gün başlar. Sonra öğrenciler eşli okuma yaparlar. Eşli uygulamalarda ortaklar

öğretmen veya öğrenci tarafından seçilebilir. Ancak iki kötü okuyucu birbirine destek sağlayamayacakları için eşleştirilmemelidir. Öğrencilere evde okumaları için kendi seçtikleri bir metin verilir, böylece evde okumaları sağlanır. Araştırmacılar Akıcılığa Yönelik Okuma Öğretimini uyguladıktan sonra en büyük etkinin bekledikleri gibi okuma hızı ve doğruluk üzerinde olduğunu ve prozodinin de geliştiğini belirtmişlerdir (Kuhn ve Stahl, 2003).

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

Rasinski vd. 1994 yılında Hoffman'ın Okuma Dersine benzer bir format kullanarak "Akıcılığı Geliştirme Dersi (Fluency Development Lesson-FDL)" modelini geliştirmiştir. Akıcılığı Geliştirme Dersi, ABD ulusal okuma paneli tarafından da etkililiği kabul edilen, akıcılığı geliştirmek için tasarlanmış, doğrudan bir akıcılık öğretim yöntemidir. Akıcılığı Geliştirme Dersinin devamlılığı ve düzenliliği sağlanırsa kelime tanıma ve okuma akıcılığında önemli ilerlemeler sağlamaktadır. Akıcılığı Geliştirme Dersi okuma programını desteklemek için geliştirilen bir okuma rutinidir (Rasinski, Padak, Linek, ve Sturtevant, 1994). Diğer bir ifadeyle Akıcılığı Geliştirme Dersi akıcılığın birkaç bileşenini barındıran belli bir zaman dilimi içinde uygulanan, öğrencilerin okuma becerisini geliştiren yoğunlaştırılmış bir uygulamadır (Rasinski, 2010).

Akıcılığı Geliştirme Dersi uygulaması temel olarak; öğretmenin akıcılığı modellemesi, doğrudan öğretim, düzeltici geri bildirim, koro okuma, tekrarlı okuma, bant destekli okuma ve kolay metinle çalışma üzerine oluşturulmuştur (Rasinski vd., 1994). Akıcılığı Geliştirme Dersi haftada 3-4 gün yaklaşık 10-15 dakikalık periyotlarla uygulanır. İlk olarak ilkokul öğrencileri için bir müdahale programı olarak tasarlansa da ortaokul, lise öğrencilerinde ve hatta İngiliz dilinin öğretiminde de başarılı olmuştur (Zimmerman vd., 2011). Akıcılığı Geliştirme Dersinde sınıf seviyesine uygun metinlerle çalışılır. Seçilen metinlerin uzun hikâyelerden ziyade kısa metinler, şiirler, tekerlemeler, şarkı sözü gibi kafiyeli metinlerden olması tavsiye edilir. Rasinski (2010), Akıcılığı Geliştirme Dersinde 150 kelimeden daha uzun olmayan pasajların, şiir, şarkı gibi ilgi çekici metinlerin kullanılmasının önemli olduğunu belirtir.

Akıcılığı Geliştirme Dersinin bir sınıfta nasıl uygulanabileceği konusunda aşağıdaki gibi bir özetleme yapılabilir (Zimmerman ve O'Connor, 2011):

Modelleme: İlk olarak akıcı bir okuyucu tarafından metnin anlamlı bir şekilde nasıl okunacağı gösterilir. Bir öğretmen veya akıcı okuyan bir öğrenci model okuyucu olabilir. Sınıftaki öğrencilerin rolü, model okuyucuyu dinlemek ve iyi vakit geçirmektir.

Metnin dağıtılması: Öğrencilere modellenen metnin kopyası dağıtılır. Model okuyucu bir kez daha metni okur. Bu sırada öğrenciler model okuyucuyu takip eder. Daha sonra öğretmen ve öğrenciler tarafından metnin içeriği ve nasıl okunduğu konusunda tartışma yapılır.

Tekrarlı okuma: Öğretmen ve öğrenciler birkaç kez metni beraber okurlar.

Kelime ve anlama: Koro okuma çalışması yapılır. Bu sırada bilinmeyen kelimeler belirlenir. Bilinmeyen kelimenin anlamı ve okunuşu öğrencilere öğretilir.

Eşli okuma: Anahtar kelimeler tanımlanır. Daha sonra öğrenciler çift olarak okur ve birbirlerine destek sağlar.

Alternatif okuma: Okuma uygulamasında öğrenci partnerinin okuma akıcılığına ve hatalı okuma yapıp yapmadığına dikkat etmeli, okuma sonrasında bu konu hakkında bilgilendirme yapmalıdır.

Prova: Bireysel olarak ya da partneriyle beraber öğrenciler pasajı prova yaparlar. Provalar hem sessiz hem sesli okuma şeklinde uygulanır.

Performans: Öğrenciler bireysel ya da partnerleriyle beraber diğer arkadaşları için bir performans sergilerler. Bu uygulama olumlu geri bildirim sağlamaktadır. Öğretmen veya akranlarından aldıkları alkış, kısa yazılmış yorumlar, okuma performanslarıyla ilgili tartışmalar öğrencileri motive etmektedir.

2.9.4. Hızlı Başlangıç (Fast Start)

Hızlı başlangıç bir Akıcılığı Geliştirme Dersi uyarlamasıdır ve evde aileler tarafından uygulanması için tasarlanmıştır (Padak ve Rasinski, 2005; Rasinski, 1995). Hızlı Başlangıç programında etkili akıcılık stratejilerini kullanarak, velilerin sürece uzun süreli katılımını sağlamak hedeflenmiştir. Ailelerin eğitim-öğretime yönelik algılarını değiştirerek eğitim sürecinde okul, öğretmen, anne ve baba rollerini yeniden belirleyip, öğrencilerin okuma başarısını artırmak amaçlanmaktadır. Hızlı Başlangıç uygulaması kelime tanıma, akıcılık

ve anlama becerilerini geliştirmek için literatürde kabul gören akıcılık uygulamalarını içerir (Rasinski, 1989).

Yapılan çalışmalar sonucunda, Hızlı Başlangıçın erken okuma becerilerini kazandırmada etkili olduğu, Hızlı Başlangıç uygulamasına katılan öğrencilerin, Hızlı Başlangıç uygulamasına katılmayan öğrencilerden okuma akıcılığında iki kat daha başarılı olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Rasinski, 1995; Rasinski ve Stevenson, 2005). Hızlı Başlangıç uygulamasında öğretmenlere ciddi görevler düşmektedir. Öğretmen ilk olarak ailelere, Hızlı Başlangıç uygulamasını iyice anladıklarından emin olana kadar gerekli desteği sağlamalıdır. Daha sonra süreci takip etmeli, süreçte yaşanan sıkıntılara çözüm üretmelidir. Program için gerekli materyal desteğini sağlayarak programın uygulanmasını teşvik etmelidir. Hızlı Başlangıç uygulamasında seçilen metinlerin kısa ve sınıf seviyesine uygun olmasına da dikkat edilmelidir (Padak ve Rasinski, 2005; Rasinski, 1995). Başarılı bir aile okuma programının kriterleri arasında; eğlenceli olması, kolay etkinlikleri içermesi, ev ve okul arasında iş birliği sağlaması ve çok uzun olmayan uygulamalardan oluşması vardır. Hızlı Başlangıç programının uygulanmasında dikkat edilecek temel hususlar aşağıda sıralanmıştır (Rasinski ve Stevenson, 2005):

-Uygulama için kısa metinler tercih edilir. Şiir, tekerleme ve şarkı sözleri bu çalışma için oldukça uygundur. Aileler çocuklarıyla hergün 10-15 dakikalık sürelerde çalışma yapmalıdır.

-Çocuk aileyle beraber oturmalı ve metni beraber okumalıdır. Anne çocuğun dikkatini çekmek için renkli kalemle kelimelerin altını çizmeli ya da işaretlemelidir.

-Aile ve çocuk eşli okuma metoduyla pasajı okurlar. Çocuk tek başına rahatça metni okuyabilecek düzeye gelene kadar uygulama sürer.

-Çocuk ailenin desteği ile metni yalnız okur ve bu süreç birkaç kez tekrarlanır.

-Aileler çocuklarıyla beraber yaptıkları çalışmayı ve okunan metinleri bir günlüğe kayıt edip periyodik olarak okula veya öğretmene gösterip fikir alabilirler.

-Aileler sadece bir pasajı bile birkaç gün çalışabilir. Bu konuda bir süre sınırlaması yoktur.

-Aileler çocukları için okumaya elverişli bir ev ortamı yaratmalıdır.

Tüm akıcılık rutinlerinde olan evde okuma etkinliğinin daha planlı ve daha sistematik bir şekli olan Fast Start, akıcılık için önemli bir uygulamadır. Öğretmenler Hızlı Başlangıçta

kritik bir rol üstlenmektedirler; ailelerle birlikte materyal sağlama, programın uygulamasını teşvik ve tanıtımı ve destekleme konusunda çalışmalıdırlar.

2.9.5. Akıcılık Öğretimi Programlarının Ortak Noktaları

Tasarlanan tüm akıcılık öğretimi programları incelendiğinde planlamada ve uygulamada farklılıkların olduğu gibi ortak noktaların da var olduğu görülmektedir. Programdaki ortak noktalara baktığımızda; bütün uygulamalarda öğretmen modellemesinin, tekrarlı okumaların, öğretmenin öğrencilere rehberlik yapmasının ve eşli uygulamaların olduğunu görmekteyiz. Temelde akıcılığı ve anlamayı geliştirmeye odaklanan uygulamalarda, seçilen metinlerin öğrenci seviyesine ve ilgi olanına uygun olmasına özen gösterildiğini görmekteyiz. Tüm akıcılık öğretimi programlarında uzun metinlerden ziyade kısa metinler tercih edilmiş ve uygulamalarda sınıf atmosferi önemsenmiş, öğrenciler arasında oluşan etkileşime vurgu yapılmıştır. Akıcılık programları ilk olarak ikinci sınıf öğrencileri için tasarlansa da esnek bir formatta olmaları nedeniyle tüm sınıf seviyelerinde kullanılabilecek şekilde dizayn edilmişlerdir.

2.10. Yapılandırmacı Yaklaşım

Bütün eğitim programları bir öğrenme yaklaşımı merkezinde hazırlanmaktadır. Ülkemizde uygulanan programlar "Yapılandırmacı Yaklaşım" temel alınarak oluşturulmuştur. 2005 yılında uygulamaya koyulan yeni Türkçe öğretim müfredatı da yapılandırmacı yaklaşım çerçevesinde hazırlanmıştır. 1990'lü yıllarda beyni konu alan çalışmalardaki artış ve bu çalışmalarda elde edilen bulgular, eğitim dünyasının da ilgisini çekmiştir. Yaşanan bilimsel gelişmelerden etkilenen eğitimciler, eğitim-öğretim sürecini bu çalışmalardan elde edilen bulgular doğrultusunda yeniden düzenlemeye başlamıştır. Bu kapsamda ortaya çıkan konulardan biri de yapılandırmacılık olmuştur. Yapılandırmacılık felsefe ve psikolojinin çok daha önce ilgi alanına girmiş olsa da, eğitim dünyası yapılandırmacılıkla 1990'lü yıllarda tanışmıştır (Aslan, 2007). 20.yüzyılın ikinci yarısını takiben Piaget, Vygotsky, Asubel, Bruner ve Von Glaserfeld'in yaptığı çalışmalar yapılandırmacılığın öneminin daha iyi anlaşılmasını sağlamıştır (Açıkgöz, 2004).

Yapılandırmacı yaklaşım, bilginin zihinde inşa edildiğine inanır. Bu nedenle öğrenmenin merkezinde öğrenci vardır. Öğrenci kendi öğrenme sistemini kurarak, bilgiyi kendi zihinsel

süreçlerine göre işler (Özel ve Bayındır, 2008). Öğrenme öğrenciye bilgiyi aktarmakla gerçekleşmez. Öğrenme; öğrencinin bilgileri işlemesi, anlamlandırması ve zihinde yapılandırması sonunda gerçekleşmekte (Basque, Rocheleau, Winer'dan aktaran Güneş, 2013), yeni öğrenmeler önceki bilgi ve deneyimlerin üzerine inşa edilmektedir (Brooks ve Brooks, 1993).

Yapısalcılıkta öğrenme, bireye özgüdür. Bireyin ön öğrenmeleri ve önceden geliştirdiği şemalar, sosyal ve fiziksel çevresi ile girdiği etkileşim çok önemlidir ve önemsenmelidir (Şensoy, 2009). Bu nedenle yapılandırmacı öğretimin kullanıldığı sınıflarda öğrencinin ön bilgisi dikkate alınarak öğrenme süreci planlanır (Korkmaz, 2004)

Öğretmen öğrencilerin fikirlerine önem vermelidir. Öğrencileri, fikirlerini paylaşması için desteklemeli, bireylerin arasındaki işbirliğinin geliştirilmesi için uygun ortamı sağlamalı ve işbirlikçi öğrenme stratejilerini kullanmalıdır. Ayrıca öğrencilere tek öğrenme kaynağının öğretmen olmadığı, alternatif öğrenme kaynaklarının da var olduğu ile ilgili farkındalık yaratılmalıdır (Plourde ve Alawiye, 2003).

Yapılandırmacı öğrenmenin ayrıca sosyal bir süreç olduğu da sınıflarda ihmal edilmemelidir (Geelan, 1995). Yapılandırmacılık; öğrencilerin temel bilgi ve becerilerini geliştirmek için, bireysel farklılıklara ve sosyal yapısına göre bir öğrenim çerçevesi de oluşturur (Joyce ve Weil, 1996).

Yapılandırmacılık ilkesini temel alan bir öğretmen dersi aşağıdaki formattaki gibi oluşturabilir.

* Öğretme süreci ilk olarak öğrencilerin ön bilgileri temel alınarak planlanır. Öğrencilerin konuyla ilgili önceki öğrenmelerini ortaya çıkarmak adına açık uçlu sorular yöneltilebilir.

* Öğrencinin kendi zihinsel süreçleri ve ön bilgileri doğrultusunda bilgiyi yapılandırabileceği uygun ortamlar yaratılıp bu konuda öğrencilere rehberlik yapılmalıdır. Öğrenme bireye özgü bir biçimde oluşturulmalıdır.

* Öğretmen, öğrencilerin işbirliği yaparak çalışmasına fırsat yaratmalıdır. Böylece öğrenciler arasındaki etkileşim desteklenmiş olur (Feng, 1996, s. 71-84).

Öğretmen ilk olarak neyi, niçin ve nasıl öğreteceğini planlayarak işe başlar. Konuyla ilgili performans amaçları; yani hazırlık aşaması, elde edilecek kazanımlar ve belirlenen ölçütler ifade edilir (Gabler ve Schroeder, 2003). Arslan'a (2007) göre bir öğretmen dersi aşağıdaki formattaki gibi oluşturabilir. Yapılandırmacı bir dersin ilk amacı geniş bir kavrama sahip

konuya öğrencilerin ilgisini çekmektir. Bu gösteri yaparak ya da kısa bir film göstererek başarılabilir. Öğrencilerin konu hakkındaki önceki bilgilerini ortaya çıkarmak için açık uçlu sorular sorulur. Sonra, öğrencilerin önceki anlayışlarıyla uyuşmayan bazı bilgi ve veriler sunulur. Öğrenciler bu durumu başarmaları için cesaretlendirilir. Öğrenciler küçük gruplara ayrılır, eski anlayışları ile farklı olan yeni bilgilerini uzlaştıracak kendi hipotez ve deneylerini oluşturmaları sağlanır. Grup etkileşimi sırasında öğretmenin görevi çalışılan konuyla ilgili bir anlayış oluşturmak, öğrencilere yardımcı olacak sorular sormak ve onlara rehberlik yapmaktır. Deney için yeterli zaman verildikten sonra, gruplar kendi fikir ve çıkarımlarını sınıfın kalanıyla paylaşırlar. Böylece bir fikir birliğine varmaya çalışırlar. Öğrenci öğrenme sürecinde yaptığı yanlışları görerek düzeltmeye ve bilişsel yapısını geliştirmeye çalışır. Bu süreçte öğrencilerin sorduğu sorular dikkate alınmalı, bu sorulara göre öğrencilerin yanlış öğrenmeleri araştırılmalıdır. Öğrencinin kendi hatalarının farkına varması sağlanmalıdır. Ancak hata ve eksikliklerini fark eden birey, yanlışlarını düzeltmek için zihinsel yapılarını yeniden düzenleyecektir (Açıkgöz, 2004).

Yapılandırmacı yaklaşımla beraber okuma öğretiminde de değişiklikler yaşanmıştır. Yapılandırmacı yaklaşım çerçevesinde okuma sürecini açıklayan Güneş'e (2007) göre okuma bireyin önceki öğrenmeleriyle okunan metindeki bilgilerin ilişkilendirildiği ve yeni bilgilere, yeni anlamlara ulaştığı aktif bir süreç olarak tanımlanır. Öğrenci yazılan yazıların anlamını araştırır, yorumlar ve kendi zihinsel süreçlerine göre yeniden anlamlandırır. Böylece öğrenci ön bilgileriyle yeni öğrendiği bilgileri ilişkilendirerek zihinsel yapısını yeniden inşa eder. Bu sürecin sonunda birey yeni bilgi öğrenir ve yeni öğrenmelerini başka durumlara aktarabilir

Yapılandırmacı yaklaşımda anlamlandırma, deneyim ile sıkı ilişki içindedir. Öğrenciler sınıfa ön deneyimleriyle ve bu deneyimlerden oluşmuş bilişsel yapılarıyla gelirler. Sahip oldukları bilişsel yapıları eksik ya da yanlış olabilir. Öğrenci, yeni bilgi ve deneyimlerini önceki deneyimleriyle karşılaştırır ve bilişsel yapısını yeniden düzenler. Yeni fikirleri önceki anlayışların üzerine oluşturması gerekir. Aksi takdirde kazandığı düşünülen bilgiler çok çabuk unutulacaktır. Anlamlı bir öğrenmenin olması, öğrencinin yeni bilgileri zihinsel yapısı üzerine aktif bir biçimde yerleştirmesi ile mümkündür (Arslan, 2007).

2.11. Okunabilirlik

Bazı metinler öğrenciler tarafından zorlanmadan okunurken bazı metinlerin okunması ise çok daha zordur. Bu durumun nedeni metinlerin güçlük düzeylerinin farklı olmasıdır. Güçlük düzeyleri, öğrencilerin metinleri daha kolay anlamasını sağlayacağı için çok önemlidir (Ulusoy, 2009). Okuyucunun anlamakta zorlandığı metinler ile yapılan öğretim öğrencilerin okuma motivasyonunu düşüreceği için istenilen amaçlara ulaşmaya da engel olacaktır. Harcanan zaman ve enerji kaybı karşılığında verim elde edememek eğitimci için de olumsuz bir durum oluşturacaktır. Hem öğrencilerin hem de öğretmenlerin yapılan eğitim sürecinden olumsuz etkilenmemesi, programın başarıya ulaşması için seçilen okuma metinlerinin öğrencilerin seviyesine uygun olması çok önemlidir (Çoban, 2014).

Okunabilirlik, okuyan tarafından metinlerin kolay ya da zor anlaşılır olma durumudur. Metinlerin okunabilirlik düzeyinin tespitine yönelik alan yazında kabul gören 3 yaklaşım mevcuttur. Bu yaklaşımlar: uzman görüşü, çıkartmalı okunabilirlik işlemi ve okunabilirlik formülüdür (Klare, 1963). Okunabilirlik formülleri, az sayıda değişkenle yapılandırılmış, kullanımı kolay ve nesnel ölçme araçlarıdır (Dubay'dan aktaran Çetinkaya, 2010). Her dilin kendine has bir yapısı vardır. Bu nedenle her okunabilirlik formülü her dile uygulanamaz. Ülkemizde Türkçe metinlerin okunabilirliği üzerine yapılan ilk çalışma Ateşman tarafından 1997 yılında yapılmıştır. Ateşman literatürde Flesh'in geliştirdiği okunabilirlik formülünün Türk diline uygun olduğunu iddia ederek, bu formülü Türk diline uyarlamıştır. Böylece Ateşman formülü olarak anılan okunabilirlik formülü geliştirilmiştir.

Ateşman'ın 1997 yılında Türk diline uyarladığı okunabilirlik formülü aşağıdaki gibidir.

Okunabilirlik sayısı= 198,825 – 40,175. X1 – 2,610. X2

X1= Hece olarak ortalama kelime uzunluğu

X2= Kelime olarak ortalama cümle uzunluğu (Ateşman, 1997, s. 74)

Bu formülde okunabilirlik sayısını bulmak için incelenen metinde yer alan ilk 100 sözcük değerlendirmeye alınır. Değerlendirmeye alınan bu 100 sözcüğün toplamda hece uzunluğu 100'e bölünmesiyle X1, 100 sözcüğün oluşturduğu cümle sayısına bölünmesiyle de X2 değerleri bulunur. Bu değerler formüldeki yerlerine yazılarak metnin okunabilirlik sayısı elde edilir.

Göğüş (1978), özellikle küçük yaşlardaki öğrenciler için okunabilirlik kavramının çok daha önemli olduğunu belirtmiştir. Çünkü küçük yaştaki öğrenciler hem sözcük, hem zihin gücü hem de okuma deneyimi olarak yetersiz düzeydedirler. Göğüş'ün yanı sıra Güneş de öğrencinin yaşı küçük ise metindeki cümlelerin daha basit ve kısa olması gerektiğini belirtmiştir (Güneş, 2013, s. 44).

Bu bilgilerden yola çıkarak okuma programlarında kullanılacak olan metinlerin zorluk düzeyine dikkat edilmelidir. Metinlerin okunabilirliği ve anlaşılabilirliğini etkileyen faktörler iyi analiz edilmeli, okuma çalışmalarında kullanılan okuma metni öğrenci düzeyinin çok üzerindeyse öğrencinin okumaya olan cesaretinin kırılacağı ve özgüveninin azalacağı unutulmamalıdır. Okuma metninin öğrenci seviyesinin çok altında olması durumunda da öğrenci sıkılabilir ve öğrencinin okumaya olan isteği azalabilir.

Okunabilirlik formüllerine genel olarak baktığımızda formüllerin metinden seçilen yüz kelimelik bir bölümünün kelime ve cümle uzunluğuna bağlı yapılan matematiksel hesaplamalar olduğunu görürüz. Bu durumda metnin okunabilirlik düzeyi, metinden seçilen yüz kelimelik bölümün okunabilirlik düzeyi ile doğru orantılı olarak değişmektedir. Yapılan literatür taraması sonucunda okunabilirlik formüllerinden en çok tercih edilenlerin; Dale Cale Formülü, Gunning Fog Index, Flesh Okuma Kolaylığı Formülü, Fry Okunabilirlik Grafiği olduğu görülmektedir (Güneş, 2000; Çetinkaya, 2010; Ateşman, 1997, s. 92)

2.12. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde ilk olarak Türkiye'de yapılmış olan araştırmalar, daha sonra da yurtdışında yapılan çalışmalar ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

2.12.1. Yurtiçi

Son yıllarda Türkiye'de akıcı okuma ve anlama konusunda yapılan çalışmaların sayısında önemli bir artış olduğu gözlemlenmiştir.

Kaman ve Şahin (2013), ilköğretim 3. sınıf öğrencilerinin, okuma düzeylerini geliştirmede akıcı okuma stratejilerinden tekrarlı okumanın etkililik düzeyini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın örneklem grubunu sosyo-ekonomik düzeyleri denk olan iki 3. sınıf şubesi

öğrenim gören öğrenciler oluşturmuştur. Bu iki şubeden biri deney diğeri kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Öğrencilerin mevcut durumu "Yanlış Analizi Envanteri" ile belirlendikten sonra, deney grubuna 10 hafta süresince "tekrarlı okuma" stratejisi, her hafta bir okuma metni ile toplam 50 saat uygulanmıştır. Kontrol grubu öğrencileri normal öğretimlerine devam etmişlerdir. Çalışmanın sonunda yapılan son testlerde deney grubu öğrencilerinin okuma düzeylerinin kontrol grubundaki öğrencilerden daha fazla geliştiği görülmüştür. Ayrıca deney grubundaki öğrencilerin okuma hatalarının azaldığı da gözlenmiştir.

Baştuğ (2012), ilköğretim birinci kademe (2-5 arası sınıflar) öğrencilerinin akıcı okuma becerileri ile okuduğunu anlama ve yazma becerileri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma tarama modelinde gerçekleştirilmiştir. Veri toplama aracı olarak "Prozodik Okuma Ölçeği", "Okuduğunu Anlama Testleri" ve "6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Ölçeği" kullanılmıştır. Toplanan veriler SPSS 16.0 programında, betimleyici istatistiklerden yararlanılarak analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda ilköğretim birinci kademe öğrencilerinin akıcı okuma, okuduğunu anlama ve yazma becerileri düzeylerinin düşük olduğu görülmüştür. Ayrıca öğrencilerin doğru okuma, okuma hızı ve prozodi becerileri birbiriyle ilişkili çıkmıştır. Aynı şekilde akıcı okuma becerileri, anlama ve yazma becerileri de birbiriyle ilişkili çıkmıştır.

Baştuğ ve Akyol (2012), ilkokul öğrencilerinin akıcı okuma becerilerinin okuduğunu anlamayı yordama düzeyi ve akıcı okuma becerileri ile okuduğunu anlama arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Tarama modelinde dizayn edilen araştırmanın çalışma grubu, farklı cinsiyet, başarı ve sınıf düzeyinden 18 öğrenci olmak üzere toplam 72 öğrenciden oluşmuştur. Veri toplama aracı olarak, "Prozodik Okuma Ölçeği" ve "Okuduğunu Anlama Testleri" kullanılmış, öğrencilerin doğru okuma ve okuma hızlarına ait veriler, video kamera ile kayıt altına alınmıştır. Toplanan verilerin analizinde, korelasyon, çoklu regresyon analizleri kullanılarak öğrencilerin akıcı okuma (doğru okuma, okuma hızı ve prozodi) ve anlama becerileri arasındaki ilişkiye bakılmıştır. Doğru okuma, okuma hızı ve prozodi birbiriyle önemli derecede ilişkili çıkmıştır. Prozodi becerisi ile okuma hızı da yakından ilişkili bulunmuştur. Akıcı okuma becerileri ile okuduğunu anlama becerileri arasında da ilişki bulunmuştur. Okuduğunu anlama becerisi ile en yüksek ilişki gösteren akıcı okuma becerisi ise, prozodi çıkmıştır. Sonuç olarak akıcı okuma becerilerinin

okuduğunu anlamayı yordadığı görülmüştür. Anlamayı en iyi yordayan akıcı okuma becerisinin ise prozodi olduğu belirtilmiştir.

Duran ve Sezgin (2012), yankılayıcı okuma yöntemi ile okuma güçlüğünün aşılıp aşılmayacağını belirlemek amacıyla yaptıkları çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden biri olan durum çalışmasını kullanmışlardır. Araştırmada veri toplama aracı olarak, öğrencinin sesli okuma beceri düzeyini belirlemek için "Yanlış Analizi Envanteri" , "Okuma Metinleri (1-4. Sınıf Düzeyi)" ve "Öğrencinin Metin Okuma Ses Kayıtları" kullanılmıştır. Uygulama bir ilköğretim okulu dördüncü sınıf öğrencisi ile yapılmıştır. Herhangi bir fiziksel veya zihinsel problem ya da dil ve konuşma bozukluğu olmamasına rağmen akıcı okuma problemi yaşayan öğrenci ile yapılan uygulamalar üç ay sürmüş ve her hafta öğrencinin sesli okuma becerisinin gelişimi değerlendirilmiştir. Uygulamanın sonunda öğrencinin, sesli okuma hatalarının %57 oranında azaldığı; kelime tanıma yüzdesinin, %90-'dan %98'e, anlama düzeyinin ise %15'ten % 85'e çıktığı tespit edilmiştir. Öğrencinin sesli okuma becerilerinde de önemli gelişmeler gözlenmiştir. Çalışmanın sonunda, öğrencinin kelime tanıma, anlama ve sesli okuma becerisinde ciddi ilerlemeler olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Keskin (2012) eşli okuma, koro okuma ve yapılandırılmış akıcı okuma yöntemlerinin, ilköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin akıcı okuma becerileri üzerindeki etkisinin ne olduğunu incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmada, eşitlenmemiş ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel model kullanılmıştır. Deneysel uygulama akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerileri yönünden endişe düzeyinde kalan 39 öğrenci ile yürütülmüştür. Çalışmada parametrik olmayan istatistiksel analiz yöntemleri kullanılmıştır. Araştırma verileri analiz edildiğinde; eşli okuma yönteminin, koro okuma ve yapılandırılmış okuma yöntemlerinin akıcı okuma becerilerini geliştirdiği, ancak bu yöntemlerin okuduğunu anlamada etkisinin olmadığı tespit edilmiştir. Kontrol grubundaki öğrencilerin ise akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerinde bir gelişme olmamıştır.

Özkaya (2012), ilköğretim II. Kademe öğrencilerinin sesli okuma akıcılıklarının artmasında tekerleme eğitiminin etkisini incelemiştir. Araştırmada, yarı deneme modellerinden tek grup ön test-son test modeli kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini 2009-2010 eğitim-öğretim yılı, Muğla il merkezindeki ilköğretim okullarından alınan 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinden olan 270 öğrenci oluşturmuştur. Çalışmanın sonunda ulaşılan en

çarpıcı sonuç tekerleme eğitiminin sesli okuma becerisini geliştirmede çok etkili olduğudur.

Yıldırım, Rasinski ve Akyol (2012) iş birlikli öğrenmenin etkisini değerlendirmek amacıyla yarı deneysel bir çalışma yürütmüşlerdir. Çalışmada bir deney ve iki kontrol grubu kullanılmıştır. Deney grubuna işbirlikli öğrenme yaklaşımıyla akıcılık öğretimi yapılırken, kontrol gruplarında ise normal öğretim devam etmiştir. Veriler, deney ve kontrol gruplarının ön test ve son test puanları tek yönlü kovaryans tekniği ile analiz edilmiştir. Çalışmanın sonunda deney ve kontrol grupları arasında akıcı okuma becerileri arasında anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir. Deney grubundaki öğrencilerin okuma akıcılığında ciddi ilerlemeler olmuştur. Sonuç olarak iş birlikli öğretimle uygulanan akıcılık öğretiminin akıcı okuma becerileri üzerinde etkili olduğu tespit edilmiştir. Araştırmacılar Türkiye'de ilkokul sınıflarında iş birlikli uygulamaların akıcı okuma ve genel okuma becerilerini iyileştirmede kullanılabileceğini vurgulamışlardır.

Ateş (2011) çalışmasında, öğretmenlerin Türkçe dersi öğrenme-öğretme sürecinde anlama becerilerinin gelişmesine yönelik uygulamaları ve düşünceleri üzerinde durmuştur. Ayrıca "İlköğretim beşinci sınıf Türkçe dersi öğrenme-öğretme sürecinde öğretmenlerin anlama öğretimine ayırdıkları zaman ve bu zamanı nasıl kullandıkları" araştırmaya konu edilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu, Ankara il merkezindeki okullarda görev yapmakta olan biri pilot uygulamada dördü asıl uygulamada yer almak üzere 2008-2009 eğitim-öğretim yılında beşinci sınıfı okutan beş sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Gözlem ve yarı yapılandırılmış görüşme ile toplanan veriler betimsel analiz ve içerik analizi ile analiz edilmiştir. Türkçe eğitiminde programla ilgili yapılan değişikliklerin arzu edilen sonuca ulaşmada tek başına yeterli olmadığı, bu sürecin en önemli boyutlarından birinin öğretmen eğitimi olduğu vurgulanmıştır. Araştırmada öğrenme-öğretme sürecinde anlama becerilerinin geliştirilmesine yönelik öğretim ve rehberlik çalışmalarına yer verilmediği ve süreci izlemeye yönelik çalışmaların da yetersiz kaldığı sonucuna ulaşılmıştır.

Coşkun (2010), ilköğretim 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama ve yazılı anlatım beceri düzeylerini tespit ederek, öğrencilerin yapılandırıcı okuma ve yazma etkinlikleriyle mevcut becerilerini geliştirmeyi amaçlamıştır. Çalışma grubu amaçlı örnekleme yöntemlerinden "Ölçüt Örnekleme" yöntemi ile belirlenmiştir. Beş öğrenci araştırmanın "Yazma Grubunu", beş öğrenci ise araştırmanın "Okuma Grubunu" oluşturmuştur. Bu araştırma nitel araştırma modelinin eylem araştırması desenine göre tasarlanmıştır.

Araştırmada uygulayıcı aynı zamanda araştırmacı rolünü de üstlenmiştir. Veriler görüşme formları, araştırmacı günlükleri, öğrenci ürünleri, tanıma testi, düzey belirleme testi ve video kamera kayıtları ile toplanmış, betimsel analiz ve içerik analizi teknikleriyle analiz edilmiştir. Bu araştırmada; okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerilerinde güçlük yaşayan ilköğretim 4. sınıf öğrencilerinin, yapılandırıcı okuma ve yazma çalışmaları ile okuduğunu anlama becerileri ve yazılı anlatım beceri düzeylerinde gelişmeler olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğrencilerin basit anlama ve öğretim düzeyinden bağımsız okuyucu düzeyine yükseldikleri ya da düzey içi gelişim gösterdikleri tespit edilmiştir.

Yıldırım (2010) çalışmasında, iş birlikli öğrenme yönteminin ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin Türkçe dersindeki okuduğunu anlamalarına, kelime hazinelerine, akıcı okumalarına ve okuma tutumlarına etkisini belirlemeyi ve yönteme ilişkin öğrenci ve öğrenci velilerinin görüşlerini tespit etmeyi amaçlamıştır. Araştırmada nicel ve nitel yöntemlerin bir arada kullanıldığı açıklayıcı-sıralı karma yöntemden yararlanılmıştır. On dört hafta süren çalışma deney ve iki kontrol grubunda bulunan toplam 69 öğrenci ile yürütülmüştür. Deney grubunda iş birlikli öğrenme yöntemine dayalı öğretim, kontrol gruplarında ise Türkçe Dersi Öğretim Programı'na dayalı öğretim yapılmıştır. Açıklayıcı-sıralı karma yönteminin kullanıldığı araştırmanın, nicel boyutunda gerçekleştirilen yarı deneysel çalışmada öğrencilerin okuduğunu anlamaları, kelime hazineleri, akıcı okuma düzeyleri, okuma tutumları test edilmiş ve öğrencilerin iş birlikli öğrenme yöntemine ilişkin görüşleri alınmıştır. Araştırmanın nicel boyutundan elde edilen bulgular öğrencilerin okuduğunu anlama, kelime hazineleri ve akıcı okuma düzeyleri arasında deney grubu lehine anlamlı farkların olduğunu gösterirken, okuma tutumları açısından deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Araştırmanın nitel boyutundan elde edilen bulgulara baktığımızda uygulamaların öğrencilerin kişiler arası becerileri geliştirdiğini, yüz yüze etkileşimi arttırdığını, grup işleyişine önem verildiğini, grubun başarılı olması yönünde tartışmaların yönlendirildiğini görüyoruz. Ayrıca çocukların akademik başarılarında deney grubu lehine anlamlı gelişmeler olduğu gözlenmiştir.

Yıldız (2010) çalışmasında, geliştirilen yapısal model ile içsel ve dışsal okuma motivasyonunun okuduğunu anlamayı doğrudan ve okuma alışkanlığı aracılığıyla dolaylı olarak etkileme durumunu test etmiştir. İlişkisel tarama modelinin kullanıldığı araştırmanın çalışma grubunu 481 ilköğretim 5. sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak "Kişisel Eğilimden Kaynaklanan Okuma Miktarı Ölçeği", "Okuma

Motivasyonu Ölçeği Türkçe Formu", "Kişisel Bilgi Formu", "Okuduğunu Anlama Testi" kullanılmıştır. Araştırmanın sonunda anlama becerisinin bilişsel ve motivasyon süreçlerinden etkilendiği, içsel motivasyonun okuduğunu anlamaya olumlu yönde etkisinin olduğu belirlenmiştir. Okumada arkadaşlarından daha iyi olmaya yönelik rekabetçi eğilimler, öğrencilerin okuduğunu anlama başarılarını artırmaktadır. Bu durum okuma konusunda rekabetçi olan öğrencilerin okuduğunu anlamada başarılı olduğunu göstermektedir. Okuldaki okuma saatlerinde öğrenciler hem içsel hem de dışsal motivasyondan etkilenirken, dışsal motivasyonun etkisinin daha güçlü olduğu görülmüştür.

Sidekli (2010), fiziksel ve zihinsel problemi olmadığı halde sesli okuma ve anlama güçlüğü bulunan ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin, yapılandırıcı yaklaşım etkinlikleriyle okuma ve anlama becerilerinin nasıl geliştirileceğini ortaya koymuştur. Eylem araştırması ile desenlenen çalışmada, çalışma grubu amaçlı örnekleme yöntemlerinden "Ölçüt örnekleme" ile belirlenmiştir. Araştırma sürecinde öğrencilere toplam 4 test uygulanmıştır. Her testte hem bilgilendirici hem de hikâye edici metinler uygulanarak test sonuçları metin türleri dikkate alınarak analiz edilmiştir. Birinci test sonucunda öğrencilerin okuma ve okuduğunu anlama seviyelerinin ve hatasız okuma düzeylerinin "yetersiz (endişe) düzeyde" olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma süresince öğrencilerin beceri düzeylerine göre aşamalı olarak uygulanan "Yapılandırıcı Okuma ve Anlama Etkinlikleri" nin öğrencilerin becerilerini geliştirmeye etkisini belirlemek için ikinci ve üçüncü test uygulanmış, bu test sonuçlarına göre öğrencilerin akıcı okuma, genel okuma ve okuduğunu anlama durumlarında gelişme olduğu ve bazı hataların giderildiği tespit edilmiştir. Böylece öğrencilerin okuduğunu anlama yönüyle "öğretilebilir düzeye" yükseldikleri belirlenmiştir. Son olarak uygulanan dördüncü test sonuçları ile birinci test sonuçları karşılaştırılmıştır. Öğrencilerin sesli okuma hataları ile bu hataları yapma sıklığının azaldığı görülmüştür. Okuduğunu anlamada ise öğrenciler birinci testte "yetersiz (endişe) düzeyde" iken dördüncü testte "öğretilebilir düzeye" yükselmişlerdir. Sonuç olarak öğrencilere uygulanan "Yapılandırıcı Okuma ve Anlama Etkinlikleri" nin sesli okuma ve okuduğunu anlama güçlüğü olan öğrencilerin güçlüklerinin iyileşmesinde, okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin gelişmesinde etkili olduğu tespit edilmiştir.

Yılmaz ve Köksal (2008), tekrarlı okumanın ilköğretim 3. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesindeki etkisini incelemişlerdir. Araştırma zihinsel, işitsel ve görsel yönden herhangi bir problemi olmamasına rağmen okuma güçlüğü yaşayan dört

öğrenciyle yürütülmüştür. Okuduğunu anlama düzeyi tespit edilen her bir öğrenciye haftada dört saat toplamda kırk sekiz saat tekrarlı okuma yöntemi kullanılarak öğretim yapılmıştır. Öğretim haftada iki oturum hâlinde üç ay devam etmiş ve yirmi dört oturumda sonlandırılmıştır. Öğretimin sonunda öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinde önemli derecede ilerlemeler olduğu görülmüştür. Çalışmada tekrarlı okumanın anlama becerilerini geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Yangın ve Sidekli (2006), okuma güçlüğü yaşayan ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin kelime tanıma ve okuma becerilerinin gelişimine yönelik olarak multi-sensori yaklaşımlardan Fernald tekniğinin etkisini incelemişlerdir. Araştırma, bir ilkokul 5. sınıfta okuyan ve okuma güçlüğü yaşadığı belirlenen on öğrenci arasından seçilen tek öğrenci üzerinde yürütülmüştür. Öğrencinin uygulama öncesi okumaya karşı beceri yatkınlığını belirlemek için kişisel değerlendirme formu hazırlanmıştır. Bunun yanında okuma başarısını belirlemek için öğrenciye iki alt sınıf düzeyine ait bir okuma metni verilmiştir. Bu ön uygulama sonucunda öğrencinin okuma becerilerinde endişe düzeyinde olduğu tespit edilmiştir. Öğrencinin okuma becerisini iyileştirmek amacıyla belirlenen süre boyunca multi-sensori yaklaşımlarından Fernald tekniğinin temel prensip ve ilkelerinden yararlanılarak uygulama gerçekleştirilmiştir. Bu uygulama sonucunda öğrencinin okuma düzeyinin endişe basamağından öğretimsel düzeye doğru geliştiği görülmüştür.

Yılmaz (2006), ilköğretim 3. sınıf öğrencilerinin sesli okuma hatalarını düzeltmede ve okuduğunu anlama becerilerini geliştirmede tekrarlı okuma yönteminin etkisini incelemiştir. Çalışma Ankara'da bulunan ilköğretim okullarından araştırmanın amacına uygun olarak seçilen dört öğrenciyle yürütülmüştür. Öğrencilerin zekâ, işitsel ve görsel yönden herhangi bir problemi olmamasına rağmen okuma güçlüğü bulunmaktadır. Seçilen öğrencilere 3. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan metinler okutturulmuş, öğrencilerin okumaları Hata Analizi Envanterine göre değerlendirilmiş ve okuma seviyelerinin 2. sınıf endişe düzeyinde olduğu tespit edilmiştir. Her bir öğrenciyle haftada 4 saat olmak üzere toplam 48 saat tekrarlı okuma çalışması yapılmıştır. Üç ay devam eden çalışmada, Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından onaylı ilköğretim 2. sınıf Türkçe ders kitaplarından seçilen 24 hikâye kullanılmıştır. Her çalışma sonrasında öğrencilere masal kitabı verilmiş ve kitabı anne-babalarıyla birlikte en az 3 kere tekrarlayarak okumaları istenmiştir. Her öğrenci toplamda 35 masal kitabı okumuştur. Öğrencilerin okuma ve anlamadaki ilerlemelerini görmek amacıyla ara değerlendirmeler yapılmıştır. Öğretimin sonunda her

bir öğrencinin 2. sınıf endişe düzeyinde olan okuma seviyelerinin 3. sınıf öğretim düzeyine çıktığı görülmüştür.

Ülkemizde yapılan çalışmalara baktığımızda, tüm sınıfta uygulanacak şekilde profesyonel olarak hazırlanmış, pilot uygulaması yapılmış akıcılık programlarının olmadığı, araştırmacıların genelde tek bir kişi ya da grupla çalışmayı tercih ettikleri görülmüştür. Araştırmaların sonuçları incelendiğinde, yapılan uygulamalar sonunda öğrencilerin akıcı okuma ve anlama becerilerinde ilerlemeler olduğu söylenebilir. Literatürde var olan bu boşluk araştırmacıyı, akıcı okuma çalışmalarının sınıf ortamına taşınması gerektiği inancını pekiştirerek, böyle bir çalışma planlamaya yönlendirmiştir.

2.12.2. Yurtdışı

Bu bölümde akıcı okuma ve anlama konusunda yurtdışında yapılan araştırmalara yer verilmiştir.

Scheriff (2012), tekrarlı okumanın ilkokul üçüncü sınıf öğrencilerinin okuma başarıları ve okuma tutumları üzerindeki etkisini araştırmıştır. Yarı deneysel ön test son test araştırma dizaynının kullanıldığı çalışma on hafta 116 öğrenciyle sürdürülmüştür. Çalışmanın sonunda deney ve kontrol grubu puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için kovaryans analiz (ANCOVA) tekniği kullanılmıştır. İki grup arasında önemli bir fark bulunmamıştır. Ancak deney ve kontrol grubu öğrencilerinin okuma tutum puanları arasında anlamlı farklar saptanmış, deney grubu öğrencilerinin puanları daha yüksek çıkmıştır.

Smith (2011) yaptığı çalışmada öğrencilerin akıcı okuma becerilerini geliştirmek için okuyucu tiyatrolarının etkisini tespit etmeyi amaçlamıştır. Çalışmada yarı deneysel dizayn tercih edilmiştir. Çalışmaya dört sınıftan, 85 ilkokul ikinci sınıf öğrencisi katılmıştır. 10 hafta süren çalışmanın sonunda deney grubundaki öğrencilerin okuma becerilerinde ciddi gelişmeler gözlenmiştir. Çalışmada okuyucu tiyatrolarının sınıflarda akıcılığı geliştirmek için bir öğretim aracı olarak kullanılabileceği sonucuna ulaşılmıştır.

Miller ve Schwanenflugel (2008), prozodinin okuma becerileri üzerindeki etkisini belirlemeyi amaçlamışlardır. 92 öğrenciden oluşan bir grupla yürütülen çalışmanın sonunda; prozodi ile akıcı okuma arasında birbirini etkileyen bir ilişkinin varlığı tespit edilmiştir. Akıcı okuyan öğrencilerin daha az duraksama yaptığı gözlenmiştir.

Araştırmacılar okuma sırasında yapılan duraksamanın akıcı okuma becerisinin kazanılıp kazanılmadığının bir göstergesi olabileceğini vurgulamışlardır.

Thornton (2008) uygulanan akıcı okuma öğretiminin akıcı okumaya, okuma tutumlarına ve sesli okuma akıcılığına etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Aynı zamanda çalışmada Afrika kökenli Amerikalı erkeklere uygulanan öğretim ile kadınlara yapılan öğretimin sonuçları da karşılaştırılmıştır. Çalışmanın evrenini ilkokul ve ortaokulda öğrenim gören 65 Afrika kökenli Amerikalı kız ve erkek öğrenci oluşturmuştur. Çalışma Alabama şehrinde 34 erkek ve 31 kızdan oluşan bir çalışma grubu ile yürütülmüştür. Nicel olarak yürütülen çalışmada deneysel olmayan araştırma dizaynı kullanılmıştır. Stahl'ın 1997 yılında geliştirdiği Fluency-Oriented Reading Instruction (FORI) yeniden dizayn edilerek haftanın her günü olmak üzere toplamda 6 hafta uygulanmıştır. Çalışmanın sonucunda Afrika kökenli Amerikan erkeklerinin akıcı okumalarında önemli gelişmeler olmuştur. FORI cinsiyetler arasında anlamlı bir fark oluşturmamıştır. FORI'nin aynı zamanda okumaya yönelik tutumlar üzerinde de olumlu etkilerinin olduğu tespit edilmiştir.

Marr (2007) okuma becerisi zayıf olan öğrencilerle çalışmıştır. Çalışmada 2.sınıf düzeyinde olan ve okuma hızı olarak dakikada 44 kelimeyi geçemeyen öğrenciler seçilmiştir. Araştırmacı bir tek akıcı okuma yöntemi kullanmak yerine koro okuma, destekli okuma, eşli okuma ve öğretmen modelleme yöntemlerini bir arada kullanmayı tercih etmiştir. Çalışmada kullanılan metinlerin öğrencilerin düzeyine uygun olması ve çok uzun olmayan hikâye edici metinlerden seçilmesine dikkat edilmiştir. Çalışmada deney ve kontrol grubu olmak üzere iki grup mevcuttur. Çalışmanın sonunda uygulamanın yapıldığı deney grubu öğrencilerinin sesli akıcı okuma becerilerinde ciddi ilerlemeler gözlenmiştir. Kontrol grubu öğrencilerinin de sesli akıcı okuma becerileri ilerlemiş ancak deney grubu öğrencilerinin aldıkları puanla kıyaslandığında ilerlemelerin sınırlı olduğu belirlenmiştir. Çalışmada ulaşılan en önemli sonuç, kullanılan tekniklerin sesli okuma akıcılığını geliştirdiği olmuştur.

Morra ve Tracey (2006), okuma becerisi zayıf olan tek bir öğrenci ile yaptıkları çalışmada, farklı akıcılık yöntemleri kullanılarak öğrencinin sesli okuma becerisini geliştirmeyi hedeflemişlerdir. Çalışmada tekrarlı okuma, eko okuma, koro okuma ve öğretmen modelleme yöntemleri kullanılmıştır. Her gün farklı bir yöntemin kullanılması şeklinde uygulama devam etmiştir. Uygulama sonunda yapılan ölçümlere göre, öğrencinin sesli okuma becerilerinde ilerlemeler olduğu tespit edilmiştir. Uygulamanın başarılı olmasındaki

en önemli etken olarak araştırmacılar, farklı akıcı okuma yöntemlerinin birleştirilerek uygulanmasını göstermiştir.

Kuhn vd. (2006) tarafından yapılan çalışmanın amacı; ikinci sınıf öğrencilerinin akıcı okuma becerilerini geliştirmek için tasarlanmış iki öğretim yaklaşımının etkisini araştırmaktır. İlk olarak Stahl and Heubach (2005) tarafından geliştirilen akıcılık odaklı okuma öğretimi ile sınıf seviyesine uygun kullanılan metinlerle okuma çalışmaları yapılmıştır. İkinci olarak desteksiz okuma yaklaşımı kullanılmıştır. Her hafta üç farklı metinle uygulamalar yapılmıştır. 24 ikinci sınıfta uygulanan çalışma yaklaşık olarak 20-30 hafta sürmüştür. Uygulamayı gerçekleştirecek öğretmenlere öğretim yılının başında iki saatlik oturumlarla öğretim yapılmıştır. Çalışmanın sonunda iki yaklaşımın uygulandığı öğrenciler için benzer sonuçlar elde edilmiştir. Gruplar arasında anlamlı farklılıklar gözlenmemiştir.

Stahl ve Heubach (2005) geliştirdikleri Fluency-Oriented Reading Instruction (FORI) okuma modelini kullanarak ikinci sınıf öğrencilerinin akıcı okuma becerilerini geliştirmeyi hedeflemişlerdir. Oluşturulan okuma modeli beş bileşenden oluşmaktadır. Bunlar; anlama odaklı çalışmalar, seviyeye uygun okuma metinleri seçmek, tekrarlı okuma desteği, partnerle okuma ve ev okumaları olarak sıralanmaktadır. Program iki yıl süresince uygulanmıştır. Toplamda 84 öğrenciye uygulanan okuma programı haftanın her günü yaklaşık 25-30 dk süre ile uygulanmıştır. Tartışma gerektirecek kadar ilginç metinlerle çalışılarak, öğrencilerin sıkılmasına fırsat verilmemiştir. Uygulanan programın sonunda öğrencilerin okuma düzeylerinde ilerlemeler tespit edilmiş ve program belirlenen hedeflere ulaşmada başarılı olmuştur.

Kuhn (2004) öğrencilerin tekrarlı okumayı kullanmasına yardım etmenin okuma akıcılığını geliştirmedeki etkisini araştırmıştır. Farklı sosyo-ekonomik statüye sahip 24 ikinci sınıf öğrencisi ile yürütülen çalışmada öğrenciler, kontrol ve deney grubu olmak üzere iki gruba ayrılmıştır. Kontrol grubundaki öğrenciler normal öğretimlerine devam ederken, deney grubundaki öğrencilere de tekrarlı okuma çalışmaları yaptırılmıştır. Öğretmenler, deney grubunda model olma ve olumlu geri bildirim verme gibi teknikleri de kullanarak tekrarlı okuma çalışmaları yapmışlardır. Çalışmaların sonunda deney grubu lehine anlamlı farklılıklar gözlenmiş, öğrencilerin okuma akıcılığının ve anlamalarının gelişimine, tekrarlı okumalarının olumlu etkisi olduğu bulunmuştur.

Reavis (2004), sesli okuma akıcılığı ile okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişkiyi ele almıştır. Çalışma farklı okuma seviyelerinde olan ilkokul öğrencileri ile yürütülmüştür. Sesli okuma akıcılığı ölçülürken Origon Üniversitesinden alınan program temelli ölçümler kullanılırken, okuduğunu anlama becerisi ölçülürken Amerikan rehberlik hizmetleri servisinin geliştirdiği "Grup Okuma Değerlendirme ve Teşhis Etme Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, 3. ve 5. sınıf öğrencilerinin sesli okuma akıcılığı ile okuduğunu anlama becerileri arasında güçlü bir ilişkinin var olduğu ortaya çıkmıştır.

Rasinski, Padak, Linek ve Sturtevant (1994) tarafından geliştirilen Akıcılığı Geliştirme Dersi (FDL) ikinci sınıf öğrencileri üzerinde uygulanarak etkisi tespit edilmiştir. Akıcılığı Geliştirme Dersi (FDL) kısa metinlerle her gün 10-15 dakika olmak üzere uygulanan bir akıcı okuma programıdır. Toplamda altı ay süren çalışmada ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel model kullanılmıştır. Deney grubuna araştırmacılar tarafından geliştirilen "Akıcılığı Geliştirme Dersi" uygulanırken, kontrol grubuna özel bir çalışma yapılmamıştır. Çalışmanın sonunda Akıcılığı Geliştirme Dersi'nin uygulandığı deney grubunun okuma hızında ilerlemeler olduğu görülmüştür. Ancak deney grubu ile kontrol grubunun okuma seviyelerinde gözle görülür bir fark bulunamamıştır.

Morris ve Nelson (1992), ikinci sınıfta okuyan ve okuma güçlüğü olan öğrencilerle çalışmış ve öğrencilere haftada 3 gün yirmişer dakikalık bir okuma öğretimi programı uygulamışlardır. Programda ilk gün hikâye öğretmen tarafından sesli olarak okunur. Daha sonra öğrencilerle kısa bir tartışma yapılır. Tartışmadan sonra eko okuma uygulaması yapılır. 2. gün eşli okuma uygulaması yapılır. 3.gün öğrenciler sesli olarak metni okurlar. Öğretmen öğrencilerin okumasını kayıt altına alır. Yapılan bu uygulamalar sonucunda öğrencilerin kelime tanıma becerilerinde ilerlemelerinin olduğu gözlemlenmiştir.

Rasinski (1990) sınıf seviyelerine uygun her biri 100 kelimeden oluşan 20 metni seçerek kullandığı çalışmada tekrarlı okuma ile dinleme yöntemini karşılaştırmayı amaçlamıştır. Araştırma 2 dönem halinde sürdürülmüş, her dönem iki evreye ayrılmıştır. Her evre 4 gün sürmüştür. Her evrenin ilk günü öğrenci ilk olarak metni sesli olarak okur. Bu okuma kaydedilir. Kayıt altına alınan okumada öğrencinin okuma becerileri tespit edilir. Her evrenin 2. ve 3. günü ise öğrenci metni okuyan öğretmenini dinler. 4. gün son test uygulaması yapılır. Daha sonra son testler ile uygulama öncesi yapılan ön testler karşılaştırılır. Araştırmanın sonunda her iki yönteminde okuma becerilerinde etkili olduğu, aralarında anlamlı bir farkın oluşmadığı tespit edilmiştir.

Chomsky (1976) tekrarlı okumanın akıcı okuma becerisine etkisini bulmayı amaçlamıştır. Bu amaçla ilkokul 3.sınıf öğrencileriyle yaptığı çalışmada teyp kullanarak öğrencilere belirlediği metinleri dinletmiş ve metni öğrencilerin tekrarlayarak okumalarını istemiştir. Yaklaşık olarak 20 metnin tekrarlı okuma yöntemiyle okunması sonucu öğrencilerin akıcı okuma becerilerinin arttığı tespit edilmiştir. Öğrenciler teypten metinleri dinleyerek tekrarlı okuma çalışmasını yapmaktan keyif almışlardır.

Yurtdışında yapılan çalışmalarda, araştırmacıların akıcı okuma öğretimine yönelik yaptıkları araştırmalarda genel olarak bir grup ya da bir sınıfla çalışmayı tercih ettikleri görülmüştür. Araştırmacılar akıcı okuma öğretimine yönelik tasarladıkları programı belirli bir süre uygulayarak, yaptıkları eğitimin etkisini değerlendirmişlerdir. Yapılan çalışmaların sonuçları incelendiğinde, akıcı okuma öğretimine yönelik uygulamaların öğrencilerin akıcı okuma ve anlama becerilerini geliştirdiği söylenebilir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu araştırmada, AGP'nin ilkokul ikinci sınıf öğrencilerinin okuma ve anlama becerileri üzerindeki etkisini belirlemek amaçlanmıştır. Bu amaçla bundan önceki bölümlerde araştırmanın gerekçesi ve önemi, varsayımları, sınırlılıkları, konuyla ilgili yurt içi ve yurt dışında yapılan çalışmalar hakkında bilgiler verilmiştir. Bu bölümde ise araştırmanın modeli, araştırma süreci, pilot çalışmanın uygulanması, verilerin toplanması ve verilerin analiz edilmesi sürecinde nasıl bir yol izlendiği ayrıntılı olarak açıklanmıştır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Akıcılığı geliştirme programının ilkokul ikinci sınıf öğrencilerinin okuma ve anlama becerileri üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla yapılan bu çalışma, nitel araştırma yaklaşımlarından biri olan eylem araştırması olarak desenlenmiştir. Eylem araştırması alanyazında farklı biçimlerde tanımlanmaktadır. Mills (2003) eylem araştırmasını, öğretim/öğrenim ortamındaki paydaşlar tarafından yapılan sistematik bir araştırma süreci olarak tanımlamaktadır. Çepni (2005) ise eylem araştırmalarını araştırmacı tarafından uygulanan bir konu üzerine yoğunlaşarak Nasıl? Niçin? ve Ne? gibi sorulara cevap aranan, bir yöntem olarak ifade ederken; Baker ve Logan (2006) eylem araştırmasını belirli uygulamalar üzerine odaklanan özel sosyal bir süreç olarak tanımlamaktadır.

"Eylem araştırması uzman araştırmacıların yürütücülüğünde, probleme taraf olanların katılımıyla, uygulamaların eleştirel bir değerlendirmesini yaparak, durumu düzeltmek için gereken önlemleri belirlemeyi amaçlayan araştırmalardır" (Karasar, 2003, s. 52).

Glanz (1999), eylem araştırmasının uygulayıcıların, öğretmenlerin, eğitim yöneticisi ve deneticilerinin yaptıkları işi daha iyi anlamalarına yardımcı olduğunu belirtir. Eylem

araştırması uygulayıcının doğrudan kendisinin ya da bir araştırmacı ile birlikte gerçekleştirdiği, uygulama sürecine ilişkin sorunların ortaya çıkarılması ya da hali hazırda ortaya çıkmış bir sorunu anlama ve çözmeye yönelik veri toplama ve analiz etmeyi içeren bir araştırma yaklaşımıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2006, s. 295). Eylem araştırmalarında araştırmacı yalnızca neler olup bittiğini gözlemlemez aynı zamanda eyleme de geçer (McNiff, Lomax and Whitehead, 2003). Bu yönüyle eylem araştırmaları eğitimde kuram ve uygulama arasında bir köprü vazifesi görür (Johnson, 2008, s. 32). Öğretmenlerin kendi öğretimlerini gözlemleyerek değerlendirme fırsatı buldukları bireysel bir araştırma dizaynı olan eylem araştırmaları öğretmenlerin mesleki gelişimine önemli katkılar sağlamaktadır (McNiff, Lomax ve Whitehead, 2003, s. 13).

Bu tanımlar doğrultusunda, eylem araştırmasının öğretim sürecinde yaşanan sorunları belirleyerek çözmeyi amaçlayan uygulamalı bir yaklaşım olduğu söylenebilir. Bu durum son yıllarda yapılan özellikle eğitim araştırmalarında eylem araştırmasının tercih edilmesinin sebepleri arasındadır. Eylem araştırmasının temel amacını öğretim uygulamalarının iyileştirilmesi ve bir okulun işlerliğinin arttırılması olarak ifade eden Johnson (2002, s. 22-24) eylem araştırmasının temel özelliklerini aşağıdaki gibi sıralanmaktadır:

• Eylem araştırması sistematik bir yapıdadır.

• Eylem araştırması cevabı bilinmeyen bir soru ile başlamaz.

• Eylem araştırması sürecinde araştırmacı tarafsızdır.

• Eylem planları toplanan verilere göre değiştirilebilir.

• Araştırma sürecine göre araştırma süresi değişebilir.

• Gözlemin süresi önemli değildir. Önemli olan düzenli gözlemlerin yapılmasıdır.

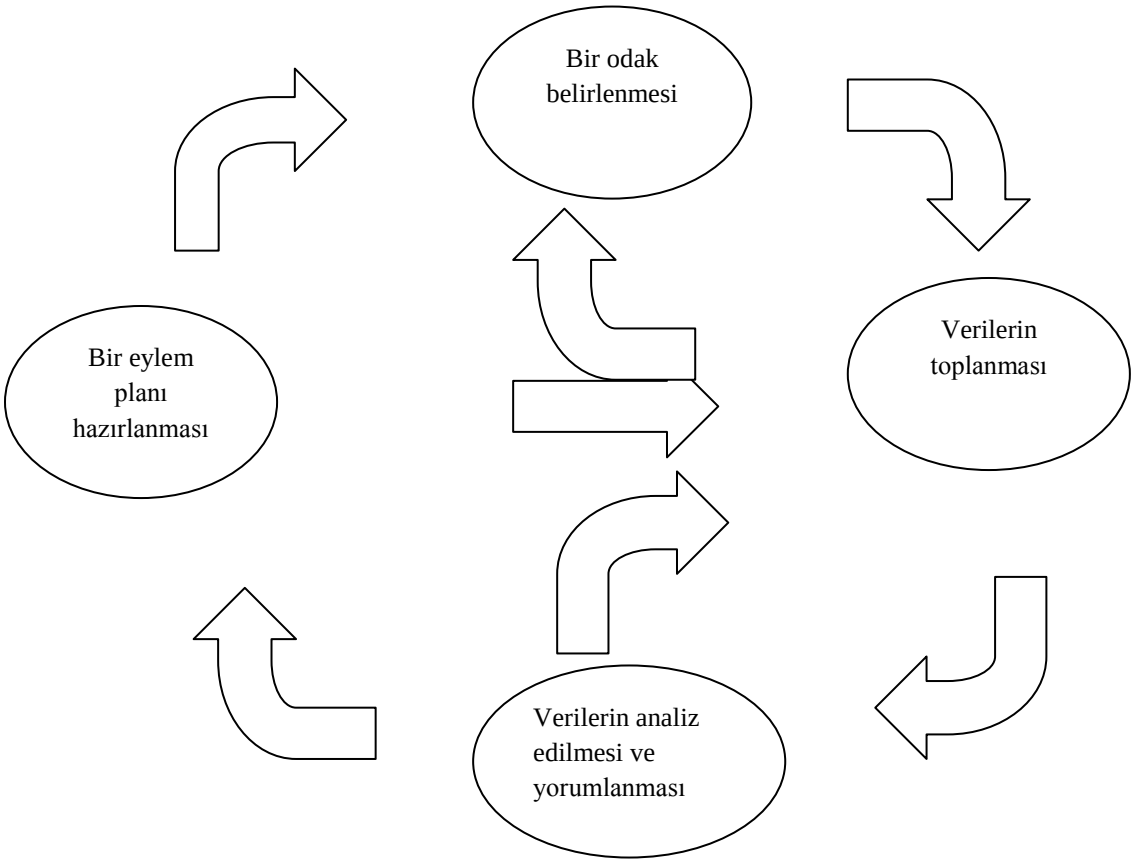
•Eylem araştırmaları basit ve informal boyutlardan, daha ayrıntılı ve formal boyutlara uzanabilir.

•Eylem araştırmalarında amaç ispat ya da karşılaştırma yapmak değildir. Deney ve kontrol grupları, bağımlı ya da bağımsız değişkenler ve denenceler yoktur.

•Eylem araştırmasında nicel yöntemler kullanılsa bile araştırma sonuçları genellenmez.

3.2. Eylem Araştırması Süreci

Eylem araştırmaları döngüsel çalışmalardır. Eylem araştırmalarında araştırma döngüsü esnektir, çalışmanın yapısına göre farklılaşabilir (McNiff, 2002). Bu araştırma Mills'in (2003) eylem araştırmasının diyalektik döngüsü temel alınarak biçimlendirilmiştir.



Şekil 1. Eylem Araştırmalarının Diyalektik Döngüsü

Şekil 1'de görüldüğü gibi eylem araştırması olarak dizayn edilen çalışma sürecinde her döngü bir odak belirlemek, verileri toplamak, verileri analiz etmek ve yorumlamak ve bir eylem planı hazırlamak aşamalarından oluşmuştur. Araştırmacı ilk olarak çalışmak istediği konuyu belirlemiş daha sonra eylem planları hazırlamış ve uygulamıştır. Verilerini toplarken araştırma konusunu, araştırma sorularını ve uygulamayı dikkate almıştır. Veri analizleri veri toplama sürecinde de devam etmiştir. Haftalık toplanan veriler araştırmacı tarafından çözümlenerek gözden geçirilmiş, gerekli değişiklikler yapılarak ileriye dönük eylem planları oluşturulmuştur. Oluşturulan bu planlar, araştırma sürecini geliştirmek amacıyla uygulanmıştır. Tablo 2'de araştırma süreci tablolaştırılarak gösterilmiştir.

Tablo 2. Araştırma Süreci

Eylem araştırması aşaması	Uygulamalar
Problem alanının belirlenmesi	Kişisel deneyimler doğrultusunda konunun belirlenmesi İlgili literatürün taranması Alınan eylem kararları
Verilerin toplanması	Pilot uygulama süreci Çalışmanın katılımcılarının belirlenmesi Testlerin yapılması Gözlem, görüşme ve doküman incelemelerinin yapılması Alınan eylem kararları
Verilerin analiz edilmesi ve yorumlanması	Toplanan verilerin analiz edilmesi Alınan eylem kararları İlgili literatür
Eylem planının oluşturulması, uygulanması ve değerlendirilmesi	Yeni eylem planlarının oluşturulması Oluşturulan eylem planının uygulanması Verilerin toplanması Alınan eylem kararları Eylem planının değerlendirilmesi Tüm verilerin analiz edilmesi

3.2.1. Araştırmada Kullanılan Yöntemin Belirlenmesi

AGP'nin uygulandığı pilot çalışma ilk olarak yarı deneysel olarak düşünülmüştür. Ancak öğrencilerin önceden öngörülemeyen gereksinimlerinin oluşması, uygulama sürecinde yaşanan sorunlar ve bu sorunlara anında çözüm bulma gereksinimi araştırmanın süreç içerisinde eylem araştırması olarak değiştirilmesine neden olmuştur.

Yapılan araştırmaların çoğunlukla okullarda gerçekleştirilen uygulamalara yansımamaları bilimsel araştırmalara yapılan en büyük eleştirilerden biridir (Johnson, 2002). Araştırmacının bir devlet okulunda öğretmen olarak görev yapması, eğitimde kuram ve uygulama arasında var olan bu iletişimsizliğin farkına varmasına yol açmıştır. Bu noktada eylem araştırmasının kuram ve uygulama arasında bir köprü vazifesi görüyor olması, çalışmanın eylem araştırması olarak desenlenmesinde oldukça etkili olmuştur. Aynı zamanda eylem çalışmaları araştırmacının hem araştırmacı hem de öğretmen kimliğini koruyan çalışma dizaynıdır.

Tüm bu etkenler yarı deneysel olarak düşünülen ve planlanan pilot uygulamanın 3.haftadan itibaren eylem araştırması olarak değiştirilmesine neden olmuş, pilot uygulamanın

sonucunda edinilen tecrübeler ve ulaşılan sonuçlar, asıl uygulama için en uygun yöntemin eylem araştırması olduğu kanaatini pekiştirmiştir.

3.2.2. Araştırma Konusunun Belirlenmesi

Araştırmacının konuya ilgisi üç yıl öncesine dayanmaktadır. Araştırmacı üç yıl önce destek eğitim odasında görevlendirilmiştir. Bu süreçte çok sayıda özel gereksinimli öğrenci ile çalışma fırsatı bulmuş, öğrencilerin okuma ve anlama becerileri alanında güçlükler yaşadığını fark etmiştir. Yıl boyunca toplamda 56 öğrenci ile çalışan araştırmacı öğrencilerin okuma ve anlama becerilerini geliştirmeyi amaçlamış, bu amaçla okuma becerileri, akıcı okuma, okuduğunu anlama, okuma güçlüğü alanında bilgiler toplamış ve öğrencilerin sınıf öğretmenleri ve özel eğitim öğretmenleriyle yıl boyunca belli aralıklarla görüşmeler yapmıştır. Bu esnada Gazi Üniversitesinde doktora eğitimine devam etmekte olan araştırmacının okuma alanında aldığı dersler sayesinde konuyla ilgili bilgisi de artmıştır.

Destek eğitim odasının kapatılmasıyla 2. sınıf öğretmeni olarak aynı okuldaki görevine devam eden araştırmacı öğrencilerin özel eğitim ihtiyacı gerektiren bir durumu olmamasına rağmen akıcı okuma becerilerinde oldukça geri olduklarını fark etmiş ve gözlemlerini diğer ikinci sınıf öğretmenleriyle paylaşmıştır. Aynı sıkıntılar diğer öğretmenler tarafından da dile getirilmiştir.

Yaptığı araştırmalar sırasında Türkiye'de akıcı okuma becerileri alanında yapılan çalışmaların yetersizliğini fark eden araştırmacı, bu alana katkıda bulunmak istemiştir. Araştırmacının asıl hedefi okuma ve anlama alanında var olan problemlerin çözümüne yönelik bir çalışma yapmaktır. Bu amaçla akıcılığı geliştirme programı tasarlayarak programın öğrencilerin okuma ve anlama becerileri üzerindeki etkisini belirlemeye karar vermiştir.

Akıcı okuma becerileri okuma ile beraber erken yaşlarda kazandırılması gereken bir beceridir. Bu nedenle araştırmacı çalışmanın ilkokul ikinci sınıf öğrencileri ile yürütülmesinin daha uygun olacağını düşünmüştür. Sonuç olarak yapılan tüm çalışmalar araştırmacıyı akıcı okuma programı hazırlama, programı uygulama ve değerlendirme basamaklarını da içeren çok boyutlu ve uzun soluklu bir araştırma planlamaya yöneltmiştir.

3.2.3. Araştırma İçin Gerekli İzinlerin Alınma Süreci ve Araştırma Ortamının Belirlenmesi

Araştırma süreci araştırmanın yapılacağı ilçe hakkında gerekli olan bilgilerin toplanmasıyla başlamıştır. Daha sonra araştırmanın yürütüleceği okul ve sınıf belirlenmiştir. Araştırmacı çalışma için görev yaptığı okulu tercih etmiştir. Böylece mümkün olduğunca çok ve derinlemesine veriye daha rahat ulaşabilecek, uygulama sürecini daha düzenli olarak takip edebilecektir. Ayrıca kendi görev yaptığı okulda çalışmayı yürütmesi daha az maliyet ve zaman gerektirecektir.

Okul yöneticisine planlanan araştırmadan bahsedildiğinde araştırmacıya güvendiğini ve gerekli destekte bulunabileceğini belirtmiştir. Daha sonra araştırmacı okul yöneticisine çalışma hakkında ayrıntılı bilgiler vermiştir.

Araştırmanın yürütüleceği okulda görev yapıyor olması, araştırmacı için olumlu bir durum yaratmış ve duyulan güven daha rahat çalışmasına yol açmıştır. Araştırmacı, 19 Nisan 2013 tarihinde Milli Eğitim Bakanlığı Ankara İli Milli Eğitim Müdürlüğü'nden araştırmayı gerçekleştirmek için resmi iznini alarak uygulamalara başlamıştır (Ek 1).

Pursaklar İlçesi

Pursaklar, Ankara Çubuk arasında yer alan köylerin en eskilerinden biridir. 1987 yılında belediye teşkilatına kavuşarak belde sıfatını almış, 2008 yılında da ilçe olmuştur.

Esenboğa Havalimanına ulaşımı sağlayan protokol yolunun üzerinde olması Pursaklar'ı önemli bir ilçe haline getirmiş, genç bir ilçe olmasına rağmen çevre bölgelerden yoğun göç almasına neden olmuştur. Ankara'nın en çok göç alan ikinci ilçesi durumunda olan Pursaklar 2011 yılının sonunda TUİK rakamlarına göre nüfusu 114. 833'tür. Özellikle Mamak bölgesinde gecekonduları yıkılan aileler uygun ev fiyatları nedeniyle Pursaklar'ı tercih etmektedir. İlçenin sosyo-ekonomik ve kültürel durumu orta düzeydedir.

Milli eğitim bünyesinde 27 resmi okul bulunmaktadır. Bu okullarda yaklaşık 1018 öğretmen görev yapmaktadır. Ayrıca ilçede 3 adet özel eğitim ve rehabilitasyon merkezi bulunmaktadır.

Araştırmanın Yürütüldüğü Okul

Araştırma yapılan okul Pursaklar İlçesinin Bağlum çıkışında yer almaktadır. Okulun 20 dersliği, çok amaçlı salonu, spor salonu, ana sınıfı, özel eğitim sınıfı ve toplamda 800 öğrencisi bulunmaktadır. Okul binası dört kattan oluşmakta, her katta 6'şar sınıf yer almakta, araştırmanın gerçekleştirildiği sınıf 2. Katta bulunmaktadır. Araştırmacının görev yaptığı sınıf ile araştırmanın gerçekleştirildiği sınıf aynı koridordadır. Okulun bulunduğu çevre orta sosyo-ekonomik düzeydedir.

Araştırmanın Gerçekleştirildiği Sınıf

02.09.2013 tarihinde uygulamanın yapılacağı sınıfın fiziksel özelliklerini belirlemek için video kamera ile kayıt yapılarak sınıfın fotoğrafları çekilmiştir. Sınıfla ilgili tüm gözlemler yazılı olarak kaydedilmiştir. Sınıfın fiziki özellikleri aşağıda özetlenmektedir:

Araştırmanın gerçekleştirildiği 2-A sınıfı, okulun üçüncü katında 3. ve 4. kademe sınıflarının bulunduğu uzun koridorda yer almaktadır. 2-A sınıfının bulunduğu koridorda iki adet pencere, öğrenci ve öğretmen lavaboları bulunmaktadır. 2-A sınıfı yaklaşık 7m x 10m boyutundadır. Sınıf kapısının sağ tarafındaki duvarda cam çerçeve içinde andımızın yazılı olduğu bir tablo vardır. Tablonun hemen altında mavi renkli orta boyda plastik çöp kutusu bulunmaktadır. Sınıfta beyaz renkli standart bir sınıf tahtası vardır. Sınıf tahtasının hemen üzerinde siyah renkli çerçevenin içinde çivi ile asılmış İstiklal Marşı, Gençliğe Hitabe ve Atatürk'ün resmi olan bir tablo yer almaktadır.

Öğretmen masasına dönük, 16 adet öğrenci sırası bulunmaktadır. Öğrenci sıraları tek kişi oturabilecek büyüklüktedir. Sınıf kapısının tam karşısında öğretmen masası ve bordo renkli öğretmen sandalyesi bulunmaktadır. Masanın üzerinde sınıfa ait bir bilgisayar mevcuttur. Öğretmen masasının karşısındaki ara duvarda asılı bir projeksiyon cihazı vardır. Öğretmen masasının hemen arkasında ise cam bölmeli ahşap bir öğretmen dolabı vardır. Öğretmen dolabının üzerinde kitap listesi, haftalık ders programı, sosyal kulüpler üye listesi asılmıştır. Dolabın iç camında ise sınıf kitaplığına ait kitapların listesi yapıştırılmıştır. Ayrıca dolapta her öğrenciye ait kitap alma-verme tarihleri gibi bilgilerin kaydedildiği kitap takip listesi, öğretmenin evraklarının bulunduğu dosyalar ve öğretmen kaynak kitapları bulunmaktadır.

Öğretmen dolabının hemen sağındaki duvarda dört tane Pvc pencere vardır. Öğretmen masasının tam karşısındaki duvarda yaklaşık 1m x 2m boyutunda, mavi ve bordo renkli, farklı amaçlar için kullanılan üç adet pano bulunmaktadır. Bunların her biri Değerler Eğitimi Köşesi, Atatürk Köşesi ve Serbest Etkinlikler Köşesi olarak adlandırılmıştır. Serbest Etkinlik Köşesinin olduğu panoda öğrencilerin yaptığı etkinlikler sergilenmektedir. Değerler Eğitimi köşesinde ise o ayki değeri konu alan resim, yazı ve şiirler asılıdır.

3.3. Araştırmanın Katılımcıları

Bu bölümde araştırmaya katılan öğrenciler, sınıf öğretmeni, araştırmacı ve geçerlik komitesiyle ilgili bilgiler verilmiştir. Araştırmada yer alan tüm kişilerin isimleri araştırma etiği gereğince değiştirilmiş, farklı isimler kullanılmıştır.

3.3.1. 2/A Sınıfı Öğrencileri

Araştırmaya 2/A sınıfında öğrenimlerine devam eden 15'i kız, 22'si erkek öğrenci olmak üzere toplam 36 öğrenci katılmıştır. Öğrencilerin yaşları 6.5-8 aralığında değişmektedir. 7 öğrenci 6.5 yaşında, 4 öğrenci 6 yaşında, 3 öğrenci 7.5 yaşında, 23 öğrenci ise 8 yaşındadır.

Okulun bulunduğu ve öğrencilerin yaşadıkları çevre göz önünde bulundurulduğunda, orta sosyo–ekonomik düzeyi temsil ettiği düşünülmektedir. Bu araştırmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme, zengin bilgiye sahip olduğu düşünülen durumların derinlemesine çalışılmasına olanak vermektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Bu araştırmaya katılacak öğrencilerin seçiminde, öğrencilerin 2. sınıf öğrencisi olmaları temel ölçüt olarak belirlenmiştir.

Çalışma grubundaki öğrencilerin ailelerinden ve öğretmenlerinden elde edilen bilgiler, araştırmacının gözlemleri çalışma grubunu daha yakından tanıma ve daha derin verilere ulaşma olanağı sağlamıştır. Elde edilen bilgiler aşağıda sunulmuştur.

Derya (Ö1)

Derya 6.5 yaşını doldurarak birinci sınıfa başlamıştır. Derya'nın anne ve babası lise mezunudur. Annesi ev hanımı, babası memurdur. Öğretmeni Deryayı "Zorla

konuşturuyorum. Söz hakkı vermesem sesini duymak mümkün değil. Derslere katılmaz. Kitap okumayı sevmez." ifadeleriyle anlatmıştır. Annesi Derya'yı "Okumayı sevmiyor hocam ama resim yapmayı çok seviyor." ifadeleriyle anlatmıştır.

Ahsen (Ö2)

Ahsen 7 yaşında birinci sınıfa başlamıştır. Mart ayında okuma yazmayı öğrenen Ahsen'in anne ve babası ortaokul mezunudur. Annesi ev hanımı, babası işçidir. Öğretmeni Ahseni "Dersleri çok iyi değil. Bu durumun sebebini sorduğumda annemler bana hiç yardımcı olmuyor dedi. Ama durum tam tersiymiş. Annesi kendisini ve babasını dinlemediğini, babaannesi ve dedesi tarafından çok şımartıldığını söyledi. Orta altı bir öğrenci. Çok sessiz. Kitap okumaz, hikâye testlerinden zayıf alıyor." ifadeleriyle anlatmıştır. Annesi Ahsen'i "Bazen o kadar zorluyorum ama yine de okumuyor." ifadeleriyle anlatmıştır.

Neriman (Ö3)

Neriman 7 yaşında birinci sınıfa başlamıştır. Mart ayında okuma yazmayı öğrenen Neriman'ın anne ve babası ortaokul mezunudur. Annesi ev hanımı, babası işçidir. Öğretmeni Neriman için "Neriman'a baktığında izlenim olarak çok başarılı zannedersin. Ama hikâye testlerinde başarısı inanılmaz düşüktür. Geçen yıl biraz daha agresifti. Bu yıl daha sakin. Kitap okumayı sever. Güzel de okur. Mental aritmetik kursuna gidiyor. Dersleri geçen seneye göre daha iyi oldu." şeklinde ifade etmiştir. Annesi Neriman'ı "Okuması çok güzel, çok akıcı ama okuduğunu anlamıyor. Hatırlamıyor okuduklarını…" ifadeleriyle anlatmıştır.

Selim (Ö4)

Selim 7 yaşında birinci sınıfa başlamıştır. Mart ayında okuma yazmayı öğrenen Selim'in annesi ilkokul, babası ortaokul mezunudur. Annesi ev hanımı, babası işçidir. Öğretmeni Selimi "Zeki. Çalışınca her şeyi halledebilir. Okuması biraz sıkıntılıdır. Okumayı sevmez. Ama ilginçtir ki hikâye testlerini tam yapıyor. Evde kendi okuduktan sonra bir de annesi okurmuş. Onu dinlermiş. Bu nedenle dinleme becerisi çok gelişmiş." şeklinde anlatmıştır.

Annesi Selim'i "Daha çok hikâyeyi dinlemeyi sever. Anne sen oku da ben dinleyeyim der hep bana…" ifadeleriyle anlatmıştır.

Ayça (Ö5)

Ayça 5.5 yaşında birinci sınıfa başlamıştır. Mart ayında okuma yazmayı öğrenen Ayça'nın annesi ilkokul, babası ortaokul mezunudur. Annesi ev hanımı, babası işçidir. Öğretmeni Ayça için "Çok hırslı, orta üstü bir öğrencidir. Kitap okumayı sever. Okuma ve anlaması iyidir. Sorumluluklarını bilir." ifadelerini kullanmıştır. Annesi Ayça'yı "Özellikle prensesli hikâyeleri okumayı çok sever. Başka bir kitap okuturken çok zorlanıyorum hocam." ifadeleriyle anlatmıştır.

Aslı (Ö6)

Aslı 6.5 yaşında birinci sınıfa başlamıştır. Mart ayında okuma yazmayı öğrenen Aslı'nın anne ve babası ortaokul mezunudur. Annesi ev hanımı, babası esnaftır. Öğretmeni Aslı için "Çok hasta olan bir öğrenci. Geçen yıl uzunca bir süre hastanede yattı. Geri kalmasına rağmen okumaya mart ayında geçti. Orta bir öğrenci." ifadelerini kullanmıştır. Annesi Aslı'yı "Derslerine kendisi çalışır. Ben yap demem. Ama kendiliğinden kitap okumuyor. İlla benim zorlamam gerekiyor." ifadeleriyle anlatmıştır.

Arda (Ö7)

Arda 6 yaşında birinci sınıfa başlamıştır. Birinci sınıfın sonunda okuma yazmayı öğrenen Arda'nın anne ve babası ilkokul mezunudur. Annesi ev hanımı, babası işçidir. Öğretmeni Arda için "Çok sıkıntılı bir çocuk. Anne ve babasının kendisini çalıştırmasını istemiyormuş. Sadece yengesiyle çalışmak istiyormuş. Anne ve baba sıkıyor sanırım biraz. Babası hastanede sedyeciymiş. Sorunca sedyeci olmak istediğini söylüyor. Hedefleri yüksek değil. Başarı algısı zayıf. Kitap okumayı sevmez." ifadelerini kullanmıştır. Annesi Arda'yı "Geçen sene zorlamamla 3 kitap okudu. Zorlamasaydım onu da okumazdı." ifadeleriyle anlatmıştır.

Anıl (Ö8)

Anıl 5.5 yaşında birinci sınıfa başlamıştır. Okuma yazmayı öğrenemeyen Anıl'ın annesi ilkokul, babası ortaokul mezunudur. Annesi ev hanımı, babası işçidir. Öğretmeni Anıl için "Okuma yazmayı öğrenemedi. Annesi çok mücadele ediyor. Çocukta ilerleme yok. Bazen hayal aleminde yaşadığını düşünüyorum. Dikkat eksikliği var. İlaç kullanıyor." ifadelerini kullanmıştır. Annesi Anıl'ı "Anıl okumayı öğrenmeyi istiyor ama beceremiyor." ifadeleriyle anlatmıştır.

Açelya (Ö9)

Açelya 6.5 yaşında birinci sınıfa başlamıştır. Mart ayında okuma yazmayı öğrenen Açelya'nın anne ve babası ortaokul mezunudur. Annesi ev hanımı, babası esnaftır. Öğretmeni Açelya için "Zeki, çalışkan, kitap okumayı seven bir öğrenci. Okuması ve anlaması iyidir." ifadelerini kullanmıştır. Annesi Açelya'yı "Okumayı seviyor, anlatmayı da seviyor. Bize mutlaka okuduklarını anlatır." ifadeleriyle anlatmıştır.

Nuran (Ö10)

Nuran 6 yaşında birinci sınıfa başlamıştır. Birinci sınıfın sonunda okuma yazmayı öğrenen Nuran'ın anne ve babası ortaokul mezunudur. Annesi ev hanımı, babası işçidir. Öğretmeni Nuran için "Kitap okumayı pek sevmiyor. Serbest etkinlik saatlerinde bazı öğrenciler hemen kitaplarını açıp okurlar. Ama Nuran'ın kitap okuduğunu hiç görmedim. Genel olarak orta bir öğrenci diyebilirim. Çok sessiz, sakin bir çocuk." ifadelerini kullanmıştır. Annesi Nuran'ı "Kitap okumuyor, ders çalışmıyor hocam. Ancak benim zorlamamla işte…" ifadeleriyle anlatmıştır.

Aybuke (Ö11)

Aybuke 7 yaşında birinci sınıfa başlamıştır. Şubat ayında okuma yazmayı öğrenen Aybuke'nin annesi ortaokul, babası lise mezunudur. Annesi ev hanımı, babası esnaftır. Öğretmeni Aybuke için "Kızların en iyisi diyebilirim. Derslerinde oldukça iyi. Çok zeki değil ama çok çalışır." ifadelerini kullanmıştır. Annesi Aybuke'yi "Okumayı çok seviyor. Her gün okumadan uyumaz." ifadeleriyle anlatmıştır.

Sena (Ö12)

Sena 6 yaşında birinci sınıfa başlamıştır. Nisan ayında okuma yazmayı öğrenen Sena'nın annesi ve babası lise mezunudur. Annesi ev hanımı, babası işçidir. Öğretmeni Sena için "Orta altı bir öğrenci diyebilirim. İnişli çıkışlı. Bazen çok iyi olup bazen gerileyebiliyor. Kitap okur ama yeterli değil. Anlamada da orta diye düşünüyorum." ifadelerini kullanmıştır. Annesi Sena'yı "Bazen çok çalışır bazen de benim zorlamamla çalışır. Zorladığım da okuyor." ifadeleriyle anlatmıştır.

Murat (Ö13)

Murat 5.5 yaşında birinci sınıfa başlamıştır. 2013'ün Eylülünde başka bir okuldan nakil olarak gelen Murat'ın annesi lise, babası ortaokul mezunudur. Annesi ev hanımı, babası esnaftır. Öğretmeni Murat için "Sessiz, sakin bir çocuk. Benden önceki öğretmeniyle sıkıntılıymış. Ama benimle bir sorun yaşamadı. Orta altı diyebilirim. Çok okuduğunu düşünmüyorum. " ifadelerini kullanmıştır. Annesi Murat'ı "Murat okulda çok sessizmiş. Ancak evde çok yaramazdır. Zorla okutuyorum. Okumak istemiyor…" ifadeleriyle anlatmıştır.

Akın (Ö14)

Akın 7 yaşında birinci sınıfa başlamıştır. Ocak ayında okuma yazmayı öğrenen Akın'ın annesi ve babası lise mezunudur. Annesi ev hanımı, babası işçidir. Öğretmeni Akın için "Aslında yaramaz bir çocuk. Beni üzmemek için yaramazlığı bıraktı. Dersleri iyidir. Kitap okumayı seviyor. Zeki bir çocuk. Okuma ve anlaması da iyidir. " ifadelerini kullanmıştır. Annesi Akın'ı "Kitap okumayı çok seviyor. Her gece uyumadan önce okuyup yatar." ifadeleriyle anlatmıştır.

Ata (Ö15)

Ata 5.5 yaşında birinci sınıfa başlamıştır. 2.sınıfın başında okuma yazmayı öğrenen Ata'nın annesi ilkokul, babası ortaokul mezunudur. Annesi ev hanımı, babası işçidir. Öğretmeni Ata için "Birinci sınıfta çok haylazdı. Derslerle hiç ilgisi yoktu. Çok şey kaçırdı. Şimdi

biraz aklı başına geldi ama toparlayamıyor. Okumayı aslında birinci sınıfın sonunda sökecekti ama tatil girdi araya... ” ifadelerini kullanmıştır. Annesi Ata’yı “Çok hareketli beni de yoruyor. Zorla çalıştırıyorum.” ifadeleriyle anlatmıştır.

Semiha (Ö16)

Semiha 5.5 yaşında birinci sınıfa başlamıştır. Şubat ayında okuma yazmayı öğrenen Semiha’nın annesi ilkokul, babası ortaokul mezunudur. Annesi ev hanımı, babası esnaftır. Öğretmeni Semiha için “Hırslı ama kapasitesi düşük. Orta diyebilirim bazen altına da düşüyor. Çok kitap okuyor. Çok hırslı. Okuma ve anlaması da orta düzeydedir.” ifadelerini kullanmıştır. Annesi Semiha’yı “Çok çalışır. Ödevlerini yapması için hiç ısrar etmem. Kendisi yapalım diye yanıma gelir.” ifadeleriyle anlatmıştır.

Kadir (Ö17)

Kadir 7 yaşında birinci sınıfa başlamıştır. Şubat ayında okuma yazmayı öğrenen Kadir’in anne ve babası lise mezunudur. Annesi ev hanımı, babası memurdur. Öğretmeni Kadir için “Çok zeki ama hayal aleminde yaşıyor gibi, çizgi film kahramanı gibi davranıyor. Zeki ve başarılı olduğunun farkında. Kendini beğenmiş yönleri var. İyi ve başarılı olduğunu biliyor. Sınıfın en çok kitap okuyan öğrencisidir. En iyi okuyan ve anlayan öğrencisidir aynı zamanda… ” ifadelerini kullanmıştır. Annesi Kadir’i “ Görevlerini bilir ve beni yormaz. Her gün mutlaka kitap okur, okumadan asla yatmaz.” ifadeleriyle anlatmıştır.

Besime (Ö18)

Besime 7 yaşında birinci sınıfa başlamıştır. Ocak ayında okuma yazmayı öğrenen Besime’nin anne ve babası ortaokul mezunudur. Annesi ev hanımı, babası işçidir. Öğretmeni Besime için “Okumaya erken geçti. Dersleri iyi. Kitap okumayı seviyor.” ifadelerini kullanmıştır. Annesi Besime’yi “Kitap okumayı çok sever. Her gün okur.” ifadeleriyle anlatmıştır.

Berat (Ö19)

Berat 7 yaşında birinci sınıfa başlamıştır. Ocak ayında okuma yazmayı öğrenen Berat'ın annesi ilkokul, babası ise ortaokul mezunudur. Annesi ev hanımı, babası esnaftır. Öğretmeni Berat için "Çok haylaz ama çok zeki. Her sınavdan iyi sonuç alır. Okumaya erken geçti. Okuma ve anlaması iyidir ama ödev yapmayı sevmez. Aileden şikayetler geliyor." ifadelerini kullanmıştır. Annesi Berat'ı " Beni çok yoruyor. Zorla çalıştırıyorum. Ama anlatınca hemen de anlıyor." ifadeleriyle anlatmıştır.

Mete (Ö20)

Mete 7 yaşında birinci sınıfa başlamıştır. Ocak ayında okuma yazmayı öğrenen Mete'nin anne ve babası lise mezunudur. Annesi ev hanımı, babası esnaftır. Öğretmeni Mete için "Üşengeç bir çocuk. Okumaya ilk geçenlerden. Zeki ama isteksiz. Ödev yaparken bile pazarlık yapar. Şunu yazmasam olmaz mı öğretmenim der. Evde de annesine sıkıntı veriyormuş. Okuma ve anlaması iyidir. Biraz agresifliği var. Ben daha çok şey bekliyorum Mete'den. Ama beklediklerimi bulduğumu söyleyemem." ifadelerini kullanmıştır. Annesi Mete'yi "Ödev yapmayı hiç istemiyor. Zorla oturttururum, ödevi pazarlıkla yapar. Okuması da bana göre çok iyi değil." ifadeleriyle anlatmıştır.

Arzu (Ö21)

Arzu 7 yaşında birinci sınıfa başlamıştır. Mart ayında okuma yazmayı öğrenen Arzu'nun annesi ortaokul, babası lise mezunudur. Annesi ev hanımı, babası işçidir. Öğretmeni Arzu için "Çok sessiz, içe kapanık bir çocuk. Okuma ve anlaması iyi. Matematiği kötü. Genel olarak orta bir öğrenci denebilir." ifadelerini kullanmıştır. Annesi Arzu'yu "Çekingen bir çocuktur. O yüzden bir atağa geçemedi. Ama okuma çalışmasını çok sevdiğini, katıldığını söylüyor." ifadeleriyle anlatmıştır.

Burcu (Ö22)

Burcu 7 yaşında birinci sınıfa başlamıştır. Mart ayında okuma yazmayı öğrenen Burcu'nun anne ve babası ortaokul mezunudur. Annesi ev hanımı, babası esnaftır. Öğretmeni Burcu için "Kardeşini çok kıskanıyor. Kardeşi doğduktan sonra dersleri geriledi. Burcu'yu çok

etkiledi bu durum. Sanırım annesi eskisi gibi ilgilenemiyor. Okuma ve anlaması iyi. Sessiz bir öğrenci." ifadelerini kullanmıştır. Annesi Burcu'yu "Evde küçük bir bebeğimiz var. Burcu kardeşini çok sevmiyor. Kıskanıyor. Biraz sıkıntı çıkarıyor." ifadeleriyle anlatmıştır.

Harun (Ö23)

Harun 7 yaşında birinci sınıfa başlamıştır. Şubat ayında okuma yazmayı öğrenen Harun'un anne ve babası lise mezunudur. Annesi ev hanımı, babası memurdur. Öğretmeni Harun için "Çok ilgi bekleyen bir çocuk. Beni aşırı seviyor. Her gün bir meyve verir bana. Beni üzmemek için çalıyor resmen. Okuma ve anlaması iyi. Zeki değil ama çok çalışıyor." ifadelerini kullanmıştır. Annesi Harun'u "Kendi öğretmenine aşırı düşkün. Bende böyleymişim öğrenciyken. Okumayı sever. Okur yani evde sürekli. Sizi çok sevdi." ifadeleriyle anlatmıştır.

Hayri (Ö24)

Hayri 5.5 yaşında birinci sınıfa başlamıştır. Nisan ayında okuma yazmayı öğrenen Hayri'nin anne ve babası ortaokul mezunudur. Annesi ev hanımı, babası işçidir. Öğretmeni Hayri için "Zeki bir çocuk. Okuması iyi ama yazısı kötü. Doğru yazıyor ama yazısı kötü, zor okunuyor. Derslere katılıyor. Okuma ve anlaması iyi. Kitap okumayı seviyor. Genel olarak orta düzeyde bir başarısı var." ifadelerini kullanmıştır. Annesi Hayri'yi "Yazı yazmayı hiç sevmiyor. Çabuk yoruluyor. Ama okumayı seviyor. Bu çalışmayı da hergün evde anlatıyor." ifadeleriyle anlatmıştır.

İbrahim (Ö25)

İbrahim 5.5 yaşında birinci sınıfa başlamıştır. Mart ayında okuma yazmayı öğrenen İbrahim'in annesi ortaokul ve babası yüksekokul mezunudur. Annesi ev hanımı, babası memurdur. Öğretmeni İbrahim için "Ablası çok çalıştırıyor. Onun etkisi oluyor elbette. Okuması yavaş. Anlaması da çok iyi diyemem. Ama çok çalışıyor çocuk…" ifadelerini kullanmıştır. Annesi İbrahim'i "Okumayı sever. Çarşıya çıkınca kitaplara bakar, bazen de almak ister." ifadeleriyle anlatmıştır.

İsmail (Ö26)

İsmail 7 yaşında birinci sınıfa başlamıştır. Mart ayında okuma yazmayı öğrenen İsmail'in anne ve babası ortaokul mezunudur. Annesi ev hanımı, babası işçidir. Öğretmeni İsmail için "Zeki bir öğrencidir. Çalışırsa yapıyor. Bazen bir ay hiç çalışmıyor. Bazen de çok çalışıyor. Dengesizlikleri var yani. Okuyor ama çok okuyor diyemem." ifadelerini kullanmıştır. Annesi İsmail'i "Bazı zamanlarda çok iyi çalışıyor. Beni üzmüyor. Kitabını okuyor. Bazen de tam tersi oluyor. Benim zorlamamla bir şeyleri yapıyor. Okumayı seviyor aslında ama çok kitap okumuyor." ifadeleriyle anlatmıştır.

Mert (Ö27)

Mert 7 yaşında birinci sınıfa başlamıştır. Mart ayında okuma yazmayı öğrenen Mert'in anne ve babası lise mezunudur. Annesi ev hanımı, babası esnaftır. Öğretmeni Mert için "İyi öğrencilerimden. Zeki. Okuma ve anlaması iyidir. Kitap okumayı sever. Ailesi çok bilinçlidir." ifadelerini kullanmıştır. Annesi Mert'i "Hergün mutlaka kitap okur. Ödevlerini yapar. Ancak televizyonu çok izliyor." ifadeleriyle anlatmıştır.

Selçuk (Ö28)

Selçuk 6 yaşında birinci sınıfa başlamıştır. Mart ayında okuma yazmayı öğrenen Selçuk'un annesi ortaokul, babası ilkokul mezunudur. Annesi ev hanımı, babası esnaftır. Öğretmeni Selçuk için "Algısı zayıf ama bazen beni şaşırtıyor. Mesela matematiği iyi. Hayret verici bir şey. Çocuğun genel anlamda durgunluğu var. El kasları gelişmemiş. Koşarken yoruluyor. Kasları az gelişmiş. Gelişiminde gerilik var. Okuduğumu anlayamıyorum diye ağladığı bile olmuştur." ifadelerini kullanmıştır. Annesi Selçuk'u "Çok yoruluyor yazı yazmayı sevmiyor. Zorla kitap okuyor. Okurken de hemen uykusu geliyor." ifadeleriyle anlatmıştır.

Tolga (Ö29)

Tolga 7 yaşında birinci sınıfa başlamıştır. Mart ayında okuma yazmayı öğrenen Tolga'nın anne ve babası ortaokul mezunudur. Annesi ev hanımı, babası işçidir. Öğretmeni Tolga için "Çok zeki ama beni çok sinirlendiriyor çünkü sürekli sözümü kesiyor. Çok konuşuyor.

Mutlaka her ders uyarıyorum sessiz olması için. Okuma ve anlaması iyidir. Kitap okumayı da sever.” ifadelerini kullanmıştır. Annesi Tolga’yı “Çok zor ödev yaptırıyorum. Sözümü hiç dinlemiyor. Kitap okumayı sever.” ifadeleriyle anlatmıştır.

Tekin (Ö30)

Tekin 7 yaşında birinci sınıfa başlamıştır. Mart ayında okuma yazmayı öğrenen Tekin’in annesi lise, babası yüksekokul mezunudur. Annesi ev hanımı, babası memurdur. Öğretmeni Tekin için “Çok sessiz bir öğrencidir. Okuma ve anlaması iyidir. Derslerde de orta üstü diyebilirim. Kitap okumayı sever çünkü annesi çok okuyan bir kadın.” ifadelerini kullanmıştır. Annesi Tekin’i “Bazen ödev yaptırırken çok zorlanıyorum. Öğretmenine bu konuda geçen yıl çok dert yandım. Okumayı seviyor özellikle şiir okumayı ve yazmayı çok sever.” ifadeleriyle anlatmıştır.

Özkan (Ö31)

Özkan 7 yaşında birinci sınıfa başlamıştır. Mart ayında okuma yazmayı öğrenen Özkan’ın anne ve babası ortaokul mezunudur. Annesi ev hanımı, babası işçidir. Öğretmeni Özkan için “Sevdiğim öğrencilerden. Okuma ve anlaması iyi, algısı çok açık. Sorumluluklarını mutlaka yerine getirir.” ifadelerini kullanmıştır. Annesi Özkan’ı “Ödevini mutlaka yapar hiç ihmal etmez. Öğretmenine çok düşkün. Değişik hikâyeler okumayı çok sever.” ifadeleriyle anlatmıştır.

Mutlu (Ö32)

Mutlu 7 yaşında birinci sınıfa başlamıştır. Mayıs ayında okuma yazmayı öğrenen Mutlu’nun anne ve babası ilkokul mezunudur. Annesi ev hanımı, babası işçidir. Öğretmeni Mutlu için “Çok ilgi isteyen bir çocuk. Biraz agresiftir. Arkadaşlarıyla kavgası çok. Okuma yazmaya geçen yılın sonlarında geçti. Okuma ve anlaması çok iyi değil.” ifadelerini kullanmıştır. Annesi Mutlu’yu “Zorla çalıştırıyorum. Kardeşiyle çok kavga ediyor. Bilgisayara çok düşkün.” ifadeleriyle anlatmıştır.

Tuğba (Ö33)

Tuğba 7 yaşında birinci sınıfa başlamıştır. Ocak ayında okuma yazmayı öğrenen Tuğba'nın annesi ilkokul, babası lise mezunudur. Annesi ev hanımı, babası işçidir. Öğretmeni Tuğba için "Okuma yazmaya ilk geçen öğrenciler arasında. Okuma yazmayı öğrendikten sonra çok fazla ilerleme gösterdiğini düşünmüyorum. Genel anlamda orta düzeyde bir öğrenci diyebilirim. Okuma ve yazması da orta düzeydedir…" ifadelerini kullanmıştır. Annesi Tuğba'yı "Çalışmayı sevmiyor. Çalışınca çok iyi oluyor. Ama çalıştıramıyorum." ifadeleriyle anlatmıştır.

Gökhan (Ö34)

Gökhan 7 yaşında birinci sınıfa başlamıştır. Birinci sınıfta okuma yazmayı öğrenememiştir. Gökhan'ın anne ve babası ilkokul mezunudur. Annesi ev hanımı, babası işçidir. Öğretmeni Gökhan için "İlginçtir ama matematiği fena değildir. Okuma yazmayı öğrenemeden matematik sorularına cevap veriyor. Birinci sınıfta okuma yazmayı öğrenemedi. Tatilde annesi çok çalıştırmış. Biraz ilerlemiş gibi heceliyor ama yeterli değil tabiî ki…" ifadelerini kullanmıştır. Annesi Gökhan'ı "Çalışmıyor. Okuması yazması iyi değil. Oğlum oku diyorum ama okumuyor…" ifadeleriyle anlatmıştır.

Zafer (Ö35)

Zafer 7 yaşında birinci sınıfa başlamıştır. Birinci sınıfta okuma yazmayı öğrenememiş. Zafer'in anne ve babası ilkokul mezunudur. Annesi ev hanımı, babası işçidir. Öğretmeni Zafer için "Birinci sınıfta okuma yazmayı öğrenemedi. Gökhan'ın durumu daha iyiydi ama Zafer daha hızlı ilerlemiş tatilde. Okuma yazması biraz daha düzelmiş. Daha doğrusu heceliyor. Anlaması çok iyi değil." ifadelerini kullanmıştır. Annesi Zafer'i "Çalışmıyor. Okuması yazması iyi değil. Kafası almıyor çocuğun. İdare edin bunu böyle hocam." ifadeleriyle anlatmıştır.

Tarık (Ö36)

Tarık 7 yaşında birinci sınıfa başlamıştır. Birinci sınıfta okuma yazmayı öğrenememiş. İkinci sınıfta Urfa'dan Ankara'ya göç etmişler. Tarık'ın anne ve babası ilkokul mezunudur.

Annesi ev hanımı, babası işçidir. Öğretmeni Tarık için "Tarık Urfa'dan geldi. Aslına bakarsanız daha çok yeni ama henüz alışamadı. Türkçeyi Urfa şivesiyle konuşuyor. Şivesini okuduğu metne de yansıtıyor. Okuma ve yazmada başarılı değil. Dersleri de kötü. Çalışmıyor. Sorumluluklarını yerine getirmiyor…" ifadelerini kullanmıştır. Annesi Tarık'ı "Oğlum oku diyorum ama okumuyor. Çalışmayı sevmiyor." şeklinde ifade etmiştir.

3.3.2. Sınıf Öğretmeni: Zeynep Hanım

Zeynep Hanım, sınıf öğretmenliği mezunudur ve kurumda 2 yıl süreyle çalışmakta olup, toplam 7 yıllık mesleki deneyime sahiptir. Zeynep Hanım akıcı okuma kavramı için "Hızlı ve etkili okuma" şeklinde görüş bildirmiştir. MEB'in düzenlediği seminerlere mümkün olduğunca katıldığını bu nedenle seminer konularını takip ettiğini, akıcı okumayla ilgili bir seminere henüz rastlamadığını ancak bir ihtiyaç olarak gördüğünü de sözlerine eklemiştir. Öğretmen sınıfının akıcı okuma becerilerini geliştirmeye istekli olduğunu belirtmiştir.

3.3.3. Araştırmacı

Araştırmacı 1984 doğumlu, kadındır. Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Bölümünden 2006 yılında mezun olan araştırmacı aynı yıl Bursa ilinin, İznik ilçesinde bulunan Boyalıca İlkokulunda sınıf öğretmeni olarak göreve başlamış ve beş yıl görev yapmıştır. 2009 yılında Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sınıf Öğretmenliği Bölümünden yüksek lisans derecesi almıştır. Halen Gazi Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği Bölümünde doktora eğitimine devam etmektedir. Araştırmacı lisans, yüksek lisans ve doktora eğitimi süresince okuma ve okuma güçlükleri alanında dersler alarak alandaki bilgilerini derinleştirebilme fırsatı elde etmiştir.

Aynı zamanda araştırmacı, planlanan araştırmanın yönteminde uygulanması gereken veri toplama ve veri analiz teknikleri konusunda lisansüstü dersler (Nitel araştırma yöntemleri, Bilimsel araştırmada yöntemleri) alarak gerekli bilgi ve deneyimlere ulaşmıştır.

Araştırmacının Rolü

Araştırmacı uygulama sınıfında AGP'yi bizzat kendisi uygulamıştır. Böylece hem araştırmacı hem de öğretmen rolünü üstlenmiştir. Bu süreçte araştırmacı sınıftaki

öğrencilerin akıcı okuma becerilerini geliştirmeyi hedeflemiştir. Araştırmacı, akıcılığı geliştirme programını hazırlama, pilot uygulama ve asıl uygulama sürecini planlama, uygulamaları gerçekleştirme, uygulamaları değerlendirme, derslerin video kayıtlarını yapma, ilgili dökümanları inceleme, planlanan uygulamalar için gerekli araç-gereçleri hazırlama, uygulamalardan sonra günlük tutma, elde ettiği verileri analiz ederek eylem planları hazırlama ve eylem planlarını uygulamaktan sorumlu olmuştur.

Araştırmacı asıl uygulamaya başlamadan önce başka bir ikinci sınıfla 2012-2013 eğitim öğretim yılında bir dönem pilot çalışma yürütmüştür. Böylece bu konudaki deneyimlerini arttırmıştır. Araştırmacı gerçeğe ulaşabilmek için akıcı okuma programının etkilerini tarafsız bir bakış açısıyla belirlemeye çalışmıştır. Balcı'ya (2001) göre bilimin hedefi gerçeğe ulaşmaktır. Araştırmacıya göre bu hedefe ancak bilimsel dürüstlük ve araştırmacının yansız olması ile ulaşılabilir.

3.4. Akıcılığı Geliştirme Programı (AGP)

Literatürde okuma alanında yaşanan öğrenme güçlüklerini gidermeye yönelik, birçok akıcı okuma stratejisi geliştirilmiş ve bu stratejilerin etkililiğini değerlendirmeye yönelik birçok çalışma yapılmıştır (Kaman, 2012; Rasinski, 1989; Rasinski, Padak, Linek ve Sturtevant, 1994; Scheriff, 2012; Smith, 2011; Stahl ve Heubach, 2005; Yıldırım, Rasinski ve Akyol, 2012; Yılmaz ve Köksal, 2008). Akıcı okuma stratejileri arasında araştırmacılar tarafından en çok tercih edilen; tekrarlı okuma, eko okuma, koro okuma, ahenkli okuma ve eşli okumadır (Duran ve Sezgin, 2012; Kaman ve Şahin, 2013; Rasinski, Padak, Linek ve Sturtevant, 1994; Rasinski, 2010; Yılmaz, 2006). Stratejilerin sınıf ortamında uygulanabilmesi için uygun formata getirilmesi önemlidir.

Okuma uzmanları akıcılık stratejilerinin sınıf ortamında uygulanabilmesi için önemli noktalara dikkat çekmiş, sınıf ortamında etkili akıcılık öğretimi için bazı prensipler belirlemişlerdir. Bu prensipleri; doğrudan öğretim, gerekli yerlerde okuyucuya geri bildirim sağlama, okuma sürecinde okuyucuya destek sağlama, bir metnin tekrarlı okuma yöntemi ile okunması, cümle ve kelime çalışması, okumak için kolay materyal seçerek okuyucuya destek olma olarak sıralamak mümkündür. Ayrıca akıcılık çalışmalarının şiir, şarkı veya kısa hikâye metinleri ile ara verilmeden, her gün uygulanması gerektiği de bu ilkeler arasında belirtilmektedir (Kuhn, 2004; Massey, 2008; Rasinski 1989, 2004).

Akıcılığı Geliştirme Dersi (AGP) sınıf temelli bir okuma programıdır. Etkisi okuma otoriteleri tarafından kabul edilen akıcı okuma yöntemlerinin sınıf ortamında uygulanabilecek bir formata getirilmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla tasarlanan AGP Rasinski'nin Akıcılığı Geliştirme Dersi (FDL), Stahl and Heubach'in Akıcılığa Yönelik Okuma Öğretimi Programı (FORI), Hoffman'ın Okuma Dersi temel alınarak, ilgili literatür incelenerek oluşturulmuştur.

Dersler haftalık döngüsel bir süreç içinde gerçekleşmiştir. Araştırma süreci boyunca uygulanan AGP için günlük ders planları hazırlanmıştır (Ek 2. AGP Ders Planı örneği). Hazırlanan ders planlarının, alanyazına, araştırma amacına, okul programına, öğrenci düzeyine uygunluğuna ve planların uygulanabilirliği konuları, geçerlik toplantılarında tartışılmıştır. Araştırma sürecinde gerçekleştirilen tüm AGP uygulamaları için günlük planlar hazırlanmış, uygulanmış ve ders sonrasında analizleri yapılmıştır. AGP'nin önceden planlanması derslerin daha etkili bir şekilde uygulanmasına neden olmuştur.

3.4.1. AGP'nin Vizyonu

Akıcı okuma programı, öğrencilerin hayat boyu ihtiyaç duyacakları, akıcı okuma ve anlama becerilerini geliştirmek amacıyla hazırlanmıştır. AGP Türkçe programı temel alınarak tasarlanmıştır. Bu programla; akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerisine sahip olan öğrenciler yetiştirmek hedeflenmektedir.

3.4.2. AGP'nin Temel Yaklaşımı

AGP'de yapılandırıcı yaklaşım merkeze alınmıştır. Yapılandırıcı yaklaşımda öğrenme, öğrencinin ön bilgilerini harekete geçirme, gelişim düzeyini dikkate alma, etkili iletişim kurma, anlama, sorgulama, bilgiyi uygulama ve değerlendirme önemli kavramlardır. Öğrenci merkezli öğrenmeyi temel alan yapılandırıcı yaklaşım, öğrenme sürecinde öğrenci katılımına, öğrenmeye ve öğretmen rehberliğine önem vermektedir.

3.4.3. AGP İçin Gerekli Olan Materyaller

1. İlkokul 2.sınıf Türkçe ders kitabından seçilen metinler (Ek. 3),
2. Eşli uygulamalar için kalem ve kağıt,

3. Öğrenci Ürün Dosyası,
4. Bilgisayar,
5. Projeksiyon,
6. Metinde işlenecek konuya uygun seçilen görseller.

3.4.4. AGP'nin Özellikleri

1. AGP, akıcı okuma ve okuduğunu anlama alanında yapılan uygulamalar ve bilimsel gelişmeler çerçevesinde hazırlanmıştır.
2. AGP uygulanmakta olan Türkçe programıyla uyumludur.
3. Uygulamaların belirlenmesinde öğrencilerin yaş, düzey, dil ve zihin gelişimleri göz önünde bulundurulmuştur.
4. AGP sınıf temelli bir okuma programıdır.
5. Öğrenciler akranlarıyla, iş birliği içinde okuma ve anlama çalışması yaparlar.
6. Öğrenci düzeyine uygun, kısa metinler kullanılır.
7. Uygulamalarda seçilen eşlerin birbirlerinden farklı okuma seviyelerinde olmasına dikkat edilmiştir.
8. AGP kaynaştırma sınıflarında da rahatlıkla uygulanabilir bir formatta hazırlanmıştır.
9. AGP esnek bir programdır. İkinci sınıf düzeyine uygun hazırlanmıştır. Ancak rahatlıkla farklı sınıf düzeylerine uyarlanabilir.
10. AGP ara verilmeden, hafta içi her gün uygulanacak şekilde planlanmıştır.
11. Öğretmenler AGP'yi kolaylıkla uygulayabilir. Ayrıca bir eğitim almaları beklenmemektedir.

Türkçe programında yer alan okuma ve anlama kazanımları çerçevesinde AGP'nin kazanımları belirlenmiştir. Bu kazanımlar aşağıda sıralanmaktadır:

1. Okumak için hazırlık yapar.
2. Akıcı okur.
2.a. İkinci sınıf düzeyine uygun hızda okur.
2.b. Sesli okuma hatası yapmadan okur.
2.c.Prozodi kurallarına dikkat ederek okur.
2.d. Okuduğu kelimeleri doğru telaffuz eder.
3. Ön bilgilerini kullanarak okuduğunu anlamlandırır.

4. Okuma öncesi, okuma sırası ve sonrasında metinle ilgili soruları cevaplandırır.
5. Metin hakkında tahminlerde bulunur.
6. Okuduklarını zihninde canlandırır.
7. Okuduklarında ne, nerede, ne zaman, nasıl, niçin ve kim (5N 1K) sorularına cevap arar.
8. Okuduklarında sebep-sonuç ilişkileri kurarak karşılaştırmalar yapar.
9. Okuduklarının ana fikrini belirler.
10. Görsellerden yararlanarak okuyacağı metnin içeriğini tahmin eder.
11. Metindeki düşüncelerle kendi düşünceleri arasındaki benzerlik ve farklılıkları belirler.

3.4.5. AGP'nin Kılavuzu

Program kılavuzu, Akıcılığı Geliştirme Programı'nın etkili ve verimli uygulanması, öğrenme ve öğretme sürecinde uygulayıcıya rehberlik etmesi amacıyla hazırlanmıştır. Kılavuzda yapılandırıcı yaklaşıma göre öğrenme-öğretme süreci, kazanımların öğrenme-öğretme sürecine dağılımı, eşli uygulamalarda eşlerin nasıl seçilmesi gerektiği, metin seçme ve işleme, tür, yöntem ve tekniklerle ilgili çeşitli bilgilere ve açıklamalara yer verilmektedir. AGP kılavuzu Türkçe dersi program kılavuzu temel alınarak hazırlanmış ve beş bölüm olarak planlanmıştır. Bölümler ve detayları aşağıda açıklanmıştır.

1. Bölüm: Hazırlık Aşaması

Yapılandırmacı yaklaşımda öğrencilerin anlama becerilerini dolaylı olarak geliştirmeyi beklemek yerine, doğrudan öğretim çalışmalarına ağırlık verilmektedir. Bu amaçla anlama süreçleri üzerinde durulmakta ve çeşitli anlama teknikleri öğretilmektedir (Güneş, 2007). Anlama odaklı planlanan bu aşamada ön hazırlık yapma, zihinsel hazırlık yapma, ön bilgilerini harekete geçirme, anahtar kelimelerle çalışma, metni tanıma ve tahmin etme, metni model olarak okuma, metnin içeriği ve okunuşu hakkında tartışma çalışmaları yapılmaktadır. Hazırlık aşaması haftanın ilk günü olan pazartesi günleri, her seferinde yeni bir okuma metni ile uygulanacaktır.

a. Ön Hazırlık

Öğrencilerin uygulamaya başlamadan önce yaptığı genel hazırlıkları içermektedir. Bunlar; araç, gereçlerin hazırlaması; öğrencilerin uygulamalara göre oturacakları yeri ve çalışma eşlerini belirleme, uygulamalar için gerekli olan metinlerin hazırlaması olarak sıralanmaktadır.

b. Zihinsel Hazırlık

Bu aşamada öğrencilerin ön bilgilerini harekete geçirme, anahtar kelimelerle çalışma, metni tanıma ve tahmin etme çalışmaları yapılmaktadır.

b.1. Ön bilgileri harekete geçirme:

Öğrencilere okunacak metnin konusuna ilişkin çeşitli sorular sorularak, günlük yaşamla ilişki kurulmasına yardımcı olunur.

b.2. Anahtar kelimelerle çalışma:

Metinin içeriği hakkında ipucu veren kelimeler metinden seçilir. Birinci ve ikinci sınıflarda en fazla iki, üçüncü sınıfta üç, dördüncü ve beşinci sınıflarda beş anahtar kelimeye/ kelime grubuna yer verilebilir (MEB, 2005).

b.3. Metni tanıma ve tahmin etme:

Öğrenciler ön bilgileri, metnin başlığı ve anahtar kelimeler yardımıyla metnin içeriğini tahmin etmeye çalışırlar.

c. Okuma

Öğretmen okuma öncesi hazırlık aşamasından sonra metnin bir kopyasını öğrencilere dağıtır. Prozodi modelleme yöntemiyle öğrencilere model okuyucu olarak metin okunur. Öğrenciler araştırmacı okurken metni gözleriyle takip ederler. Bu aşamada öğretmen iki-üç

kez işitilebilir bir ses tonuyla, vurgu tonlama ve telaffuza, noktalama işaretlerine dikkat ederek örnek okuma yapmalıdır.

d. Metin İnceleme

Öğretmen metni okuduktan sonra öğrencilerin metnin içeriği hakkında konuşmaları için uygun ortam yaratır. Daha sonra araştırmacı nasıl okuduğunu ve okurken nelere dikkat ettiğini öğrencilere sorar. Böylece metin her yönüyle incelenmiş olur.

2. Bölüm

Birinci bölümde kullanılan metinle uygulama devam eder. İlk olarak metin prozodi kurallarına dikkat edilerek bir kez model okuyucu olan öğretmen tarafından okunur. Model okuma sırasında öğrenciler de metni gözleriyle takip ederler. Daha sonra tüm sınıf koro okuma çalışması yapılır. Koro okuma kolay ve etkili bir uygulamadır. Koro okumada öğrenciler aynı anda okumaya başlarlar ve süreçte beraber okuyabilmek için sürekli birbirlerini denetlerler. Öğrenciler diğer üyelere dikkat etmeden okursa koro okumada aykırı sesler ortaya çıkar ve rahatsız edici bir gürültü oluşur. Araştırmacı bu durumu önlemek için uygulama sürecinde sık sık öğrencilere geri bildirimlerde bulunur.

3. Bölüm

Üçüncü bölüm tekrarlı okuma çalışmasına ayrılmıştır. Yeni bir şiirin tanıtımı ile uygulama başlar. Daha sonra bir kere model okuma yapılır. Öğretmenin 40 dakikalık sürede öğrencilerle ayrı ayrı ilgilenmesi mümkün değildir. Bu nedenle tekrarlı okuma uygulamaları eşli uygulamalar şeklinde yapılır. İlk olarak uygun eşler belirlenir. Eşler belirlenirken öğrencilerin istedikleri kişilerle eş olmasına izin verilir. Ancak tekrarlı okuma uygulamalarında hep aynı öğrencilerin birlikte okuma çalışması yapması istenen bir durum değildir. Bu nedenle öğrencilerin farklı akranlarıyla çalışma yapması için tekrarlı okumalar bir fırsat olarak değerlendirilmelidir. Bu konuda öğrencilere gerekli izahlar yapılarak eşlerini değiştirmeleri istenmelidir. Tekrarlı okumada amaç bir dakikada okunan kelime sayısını çalışmanın sonunda belli bir kritere ulaştırabilmektir. Eşlerden biri ard arda 3 kez tekrarlı okuma işlemini yapar. Daha sonra diğer eş ard arda 3 kez tekrarlı okur. Çalışmanın

sonunda öğrencilerin dakikada okudukları kelime sayısı her okuma için bulunur ve ilerlemeler kaydedilir. Araştırmacı uygulama süresince öğrencilere geri bildirimlerde bulunur.

4. Bölüm

Dördüncü bölümde eşli okuma çalışması uygulanır. Öğretmen uygulama için birinci bölümde kullandığı metni model okuyucu olarak bir kez okur. Daha sonra uygun eşleri belirler. Eşli uygulamalarda uygun eşlerin seçilmesi çok önemlidir. Eşlerin birbirlerinden farklı okuma seviyelerinde olmasına dikkat edilmelidir. Okuma becerileri açısından birbirinden farklılık gösteren iki öğrenci metni dönüşümlü olarak okurlar. Metni okuyan öğrencinin hatalarını eşi düzeltir. Burada önemli olan okuma hatalarının hemen düzeltilmesidir. Bu nedenle dinleyici konumunda olan eşin okuyucunun hatalarını bulmak için çok dikkatli olması gerekir. Uygulama süresince araştırmacı sık sık öğrencilere geri bildirimlerde bulunulur.

5. Bölüm

Beşinci bölüm anlam üniteleri oluşturma, eko okuma, okuyucu tiyatroları ve değerlendirme çalışmalarının dönüşümlü olarak uygulanması aşamalarından oluşur. Öğretmen tüm uygulamalar süresince, sürece rehberlik ederek, öğrencilere sık sık geri bildirimlerde bulunur.

3.5. Pilot Çalışma

Araştırmanın amacı "Akıcılığı geliştirme programının ilkokul ikinci sınıf öğrencilerinin okuma ve anlama becerileri üzerindeki etkisi nedir?" sorusuna cevap aramaktır. Bu amaç doğrultusunda akıcılığı geliştirme programının pilot uygulaması yapılarak, çalışma analiz edilmiştir.

Literatürden yararlanılarak tasarlanan AGP'nin etkisini değerlendirmek, hazırlanan programa son şeklini vermek amacıyla yapılan pilot uygulamanın çalışmaya katkıları:

1. Hazırlanan programın 2. sınıf düzeyine uygunluğunun saptanması,

2. Uygulamalar için belirlenen sürenin yeterli olup olmadığının belirlenmesi,

3. Çalışmada kullanılacak metinlerin düzeye uygunluğunun tespit edilmesi,

4. Ön test, ara testler ve son test için hazırlanan metinlerin ve soruların öğrenci düzeyine ve çalışmanın amacına uygunluğunun analiz edilmesi,

5. Çalışma sırasında ortaya çıkabilecek olası problemlerin önceden çözülmesi,

6. Pilot çalışmadan elde edilen bulgular doğrultusunda asıl uygulamanın eylem planının hazırlanması şeklinde sıralanmaktadır.

Pilot çalışma, araştırmacının veri toplama sürecini daha sorunsuz geçirmesine katkı sağlamış ve asıl uygulamada yaşanabilecek sıkıntıları en aza indirmiştir. Hazırlıkların tahmin edilen süreden daha uzun sürmesi nedeniyle pilot uygulama Nisan 2013'de başlamıştır. AGP'nin hazırlanması ve uzman görüşlerinin alınması, uygulama için uygun metinlerin seçilmesi ve düzeye uygunluğunun tespit edilmesi, ön test, ara testler ve son test için uygun metinlerin seçilmesi ve soruların hazırlanarak uzman görüşlerinin alınması aşamaları tahmin edilen süreden daha uzun sürmüş, pilot uygulama ancak 2012-2013 eğitim-öğretim yılının Nisan ayında başlayabilmiştir. Pilot çalışma bizzat araştırmacı tarafından yürütülmüştür.

Pilot uygulama 2012 –2013 eğitim öğretim yılı bahar döneminde Ankara'nın Pursaklar İlçesinde yer alan bir ilkokulun ikinci sınıf öğrencileri ile yürütülmüştür. Haftanın her günü bir ders saati (40 dakika) olarak planlanan pilot çalışma toplamda 50 ders saati sürmüştür.

Uygulamalar kapsamında hazırlanan çalışma yaprakları tüm katılımcılara çoğaltılarak verilmiş ve tüm uygulamalar çalışma yaprakları üzerinden gerçekleştirilmiştir. Çalışma yaprakları öğrencilerden geri alınmamış ve bir dosyada toplamaları istenmiştir.

3.6. Pilot Uygulamanın Katılımcıları

Araştırmaya 2013-2014 eğitim-öğretim yılı Ankara Pursaklar İlçesinde bulunan bir ilkokulun 2.sınıfında eğitim öğretimlerine devam eden öğrenciler, sınıf öğretmeni, veliler ve araştırmacının kendisi katılmıştır. Araştırmada yer alan kişilerin isimleri araştırma etiği gereğince değiştirilmiş, farklı isimler kullanılmıştır.

3.6.1. Şule Hanım

Şule Hanım, sınıf öğretmenliği mezunudur ve çalıştığı kurumda 5 yıl süreyle çalışmakta olup, toplam 10 yıllık mesleki deneyime sahiptir. Şule Hanım on yıllık meslek hayatı süresince beş kez üst üste birinci sınıf öğretmenliği yapmıştır. Bu konuyu araştırmacıya "Kendimi sadece okuma yazma öğreten biri olarak görmeye başlamıştım. Ama ben birinci sınıflarla uğraşmayı seviyorum." şeklinde ifade etmiştir. Şule hanım MEB tarafından düzenlenen seminerlere mümkün olduğunca katılmış, bu durumu "Kendimi geliştirmeyi seviyorum. Mümkün olan her seminere katıldım ve çok sayıda kitap okurum." sözleriyle ifade etmiştir. Şule Hanım akıcı okuma kavramı için "Hızlı ve güzel okuma" şeklinde bir tanımlama yapmıştır.

3.6.2. 2/B Sınıfı öğrencileri

2/B sınıfında 16'sı kız, 12'si erkek öğrenci olmak üzere toplamda 28 öğrenci bulunmaktadır. Öğrencilerden üçü özel eğitim merkezinde eğitim almakta ve okuma güçlüğü sıkıntısı yaşamaktadır. Okulun bulunduğu ve öğrencilerin yaşadıkları çevre göz önünde bulundurulduğunda, sosyo-ekonomik ve kültürel olarak orta düzeyi temsil ettiği düşünülmektedir. Aşağıda öğrenciler hakkında ayrıntılı bilgiler verilmiştir.

Açelya (Ö1)

Açelya 7 yaşında birinci sınıfa başlamıştır. Ocak ayında okuma yazmayı öğrenen Açelya'nın anne ve babası ortaokul mezunudur. Annesi ev hanımı, babası işçidir. Kitap okumayı seven Açelya, sınıf içerisindeki okuma faaliyetlerine katılmaktadır. Sınıfta çok sessiz, ancak arkadaşlarıyla birlikteyken oldukça konuşkan bir çocuktur.

Reyhan (Ö2)

Reyhan 7 yaşında birinci sınıfa başlamıştır. Ocak ayında okuma yazmayı öğrenen Reyhan'ın anne ve babası ilkokul mezunudur. Annesi ev hanımı, babası işçidir. Kitap okumayı seven Reyhan, sınıf içerisindeki okuma faaliyetlerine katılmaktadır. Annesi çok televizyon izlediğinden şikayetçidir.

Zehra (Ö3)

Zehra 7 yaşında birinci sınıfa başlamıştır. Aralık ayında okuma yazmayı öğrenen Zehra'nın anne ve babası üniversite mezunudur. Annesi öğretmen, babası memurdur. Kitap okumayı seven Zehra sınıf içerisindeki okuma faaliyetlerine katılmaktadır. Çok başarılı bir öğrencidir. Annesi "Aslında Zehra ile çok ilgilenemiyoruz. Babası da ben de çok çalıyoruz. Ona rağmen çok başarılı olması beni şaşırtıyor." demiştir. Sessiz bir öğrencidir. Kendisini çok rahat ifade edemiyor.

Önder (Ö4)

Önder 7 yaşında birinci sınıfa başlamıştır. Ocak ayında okuma yazmayı öğrenen Önder'in anne ve babası ortaokul mezunudur. Annesi ev hanımı, babası işçidir. Önder'in kitap okuma alışkanlığı yoktur. Sınıf içersindeki okuma faaliyetlerine katılımı sınırlıdır.

Adem (Ö5)

Adem 7 yaşında birinci sınıfa başlamıştır. Ocak ayında okuma yazmayı öğrenen Adem'in annesi ilkokul, babası ortaokul mezunudur. Annesi ev hanımı, babası işçidir. Sosyal becerileri gelişmiş bir çocuktur. Arkadaşları tarafından çok sevmekte ve çok iyi futbol oynamaktadır. Derslerinde çok başarılı olmasa da sorumluluklarını yerine getirmektedir. Kitap okuma alışkanlığı yoktur. Sınıf içersindeki okuma faaliyetlerine katılımı sınırlıdır.

Esin (Ö6)

Esin 7 yaşında birinci sınıfa başlamıştır. Nisan ayında okuma yazmayı öğrenen Esin'in annesi ilkokul, babası ortaokul mezunudur. Annesi ev hanımı, babası işçidir. Esin ikinci dönem başka bir okuldan nakil olarak gelmiştir. Yeni okuluna alışmakta biraz zorlanmıştır. İçe kapanık bir çocuktur. Zorlanarak okumaktadır. Kitap okuma alışkanlığı yoktur. Sınıf içersindeki okuma faaliyetlerine katılımı sınırlıdır. Annesi durumu "Evde hiç çalışmaz, kitap okumaz, hep televizyon izler. Bir de geç uyur." şeklinde ifade etmiştir.

Mehmet (Ö7)

Mehmet 7 yaşında birinci sınıfa başlamıştır. Mayıs ayında okuma yazmayı öğrenen Mehmet'in annesi ortaokul, babası lise mezunudur. Annesi ev hanımı, babası işçidir. Kitap okuma alışkanlığı yoktur. Sınıf içersindeki okuma faaliyetlerine katılımı sınırlıdır.

Fatih (Ö8)

Fatih 8 yaşında birinci sınıfa başlamıştır. Nisan ayında okuma yazmayı öğrenen Fatih'in annesi ilkokul, babası ortaokul mezunudur. Annesi ev hanımı, babası esnaftır. Maddi sıkıntılardan dolayı köylerinden Ankara'ya taşınmışlardır. İçe kapanık bir öğrencidir. Kitap okuma alışkanlığı yoktur. Sınıf içersindeki okuma faaliyetlerine katılımı sınırlıdır.

Nergis (Ö9)

Nergis 8 yaşında birinci sınıfa başlamıştır. Haziran ayında okuma yazmayı öğrenen Neslihan'ın annesi ilkokul, babası ortaokul mezunudur. Annesi ev hanımı, babası esnaftır. Çok sessiz bir öğrencidir. Fazlasıyla utangaç bir çocuktur. Kitap okuma alışkanlığı yoktur. Sınıf içersindeki okuma faaliyetlerine katılımı sınırlıdır.

Berrin (Ö10)

Berrin 7 yaşında birinci sınıfa başlamıştır. Birinci sınıfa başlamadan önce okuma yazmayı öğrenen Berrin'in annesi ve babası yüksek okul mezunudur. Annesi öğretmen, babası memurdur. Başarılı bir öğrencidir. Kitap okumayı seven Berrin sınıf içerisindeki okuma faaliyetlerine katılmaktadır. Duygu ve düşüncelerini çok güzel ifade etmektedir.

Helin (Ö11)

Helin 7 yaşında birinci sınıfa başlamıştır. Şubat ayında okuma yazmayı öğrenen Helin'in annesi ilkokul, babası ortaokul mezunudur. Annesi ev hanımı, babası işçidir. Annesi Helin'le çok ilgilenemediğini "Ufak kızım çok nazlı, çok sık hastalanıyor. Bu yüzden Helin'e çok vakit ayıramıyorum. Babası eve geç geliyor. Oda ilgilenemiyor." sözleriyle

ifade etmektedir. Kitap okumayı seven Helin sınıf içerisindeki okuma faaliyetlerine katılmaktadır.

Salih (Ö12)

Salih 7 yaşında birinci sınıfa başlamıştır. Birinci sınıfta okuma yazmayı öğrenemeyen Batuhan'ın annesi ve babası ilkokul mezunudur. Annesi ev hanımı, babası işçidir. Salih ikinci sınıfın ikinci dönemi okuma ve yazmayı öğrenmiştir. Kitap okuma alışkanlığı yoktur. Sınıf içersindeki okuma faaliyetlerine katılımı sınırlıdır. Gayretli bir öğrencidir, gayretine rağmen beklenilen ilerlemeyi gösterememektedir.

Sinan (Ö13)

Sinan 7 yaşında birinci sınıfa başlamıştır. Aralık ayında okuma yazmayı öğrenen Sinan'ın annesi ortaokul, babası lise mezunudur. Annesi ev hanımı, babası işçidir. Kitap okumayı seven Sinan sınıf içerisindeki okuma faaliyetlerine katılmaktadır.

Anıl (Ö14)

Anıl 7 yaşında birinci sınıfa başlamıştır. Şubat ayında okuma yazmayı öğrenen Anıl'ın annesi ilkokul, babası ortaokul mezunudur. Annesi ev hanımı babası işçidir. Çalışmayı ve kitap okumayı sevmeyen öğrenci çok yavaş okumaktadır. Kitap okuma alışkanlığı yoktur. Sınıf içersindeki okuma faaliyetlerine katılımı sınırlıdır.

Bülent (Ö15)

Bülent 7 yaşında birinci sınıfa başlamıştır. Ekim ayında okuma yazmayı öğrenen Bülent'in annesi ortaokul, babası lise mezunudur. Annesi ev hanımı, babası yöneticidir. Bülent çalışkan, dürüst, sosyal ve oldukça başarılı bir öğrencidir. Kitap okumayı seven Bülent sınıf içerisindeki okuma faaliyetlerine katılmaktadır.

İrem (Ö16)

İrem 7 yaşında birinci sınıfa başlamıştır. Birinci sınıfta okuma yazmayı öğrenemeyen İrem'in annesi ilkokul, babası ortaokul mezunudur. Annesi ev hanımı, babası işçidir. Okumayı ikinci sınıfın ikinci döneminde öğrenmiştir. Kitap okuma alışkanlığı yoktur. Sınıf içersindeki okuma faaliyetlerine katılımı sınırlıdır.

Cemil (Ö17)

Cemil 7 yaşında birinci sınıfa başlamıştır. Birinci sınıfta okuma yazmayı öğrenemeyen Cemil'in anne ve babası ilkokul mezunudur. Annesi ev hanımı, babası işçidir. Cemil okuma yazmayı ikinci sınıfın ikinci döneminde öğrenmiştir. Kitap okuma alışkanlığı yoktur. Sınıf içersindeki okuma faaliyetlerine katılımı sınırlıdır. Cemil bilgisayarla oynamayı çok seviyor. Evde zamanının çoğunu bilgisayar başında geçirmektedir.

Ezgi (Ö18)

Ezgi 7 yaşında birinci sınıfa başlamıştır. Aralık ayında okuma yazmayı öğrenen Ezgi'nin annesi ortaokul, babası lise mezunudur. Annesi ev hanımı, babası memurdur. Kitap okumayı seven Ezgi sınıf içerisindeki okuma faaliyetlerine katılmaktadır.

Kerim (Ö19)

Kerim 7 yaşında birinci sınıfa başlamıştır. Aralık ayında okuma yazmayı öğrenen Kerim'in annesi ortaokul, babası lise mezunudur. Annesi ev hanımı, babası işçidir. Çok aceleci olduğu için yazısı çok kötüdür. Kitap okumayı seven öğrenci çabuk bitirebilmek için daha çok ince kitapları okumaktadır. Özellikle matematik dersinde çok başarılıdır. Hayal gücü çok kuvvetli bir öğrencidir.

Nehir (Ö20)

Nehir 7 yaşında birinci sınıfa başlamıştır. Şubat ayında okuma yazmayı öğrenen Nehir'in annesi ve babası ilkokul mezunudur. Annesi ev hanımı, babası işçidir. Kitap okumayı seven öğrenci sınıf içerisindeki okuma faaliyetlerine katılmaktadır.

Irmak (Ö21)

Irmak 7 yaşında birinci sınıfa başlamıştır. Aralık ayında okuma yazmayı öğrenen Irmak'ın annesi ortaokul, babası ilkokul mezunudur. Annesi ev hanımı, babası esnaftır. Çok temiz ve düzenli bir öğrencidir. Kitap okumayı seven Rabia sınıf içerisindeki okuma faaliyetlerine katılmaktadır.

Selin (Ö22)

Selin 7 yaşında birinci sınıfa başlamıştır. Ocak ayında okuma yazmayı öğrenen Selin'in anne ve babası ortaokul mezunudur. Annesi ev hanımı, babası esnaftır. Kitap okumayı seven Selin sınıf içerisindeki okuma faaliyetlerine katılmaktadır.

Duru (Ö23)

Duru 7 yaşında birinci sınıfa başlamıştır. Aralık ayında okuma yazmayı öğrenen Duru'nun anne ve babası ortaokul mezunudur. Annesi ev hanımı, babası memurdur. Duru sosyal becerileri iyi olan bir öğrencidir. Duygu ve düşüncelerini iyi ifade edebilmektedir. Kitap okumayı seven öğrencinin yazısı da çok güzeldir.

Begüm (Ö24)

Begüm 7 yaşında birinci sınıfa başlamıştır. Şubat ayında okuma yazmayı öğrenen Begüm'ün anne ve babası ilkokul mezunudur. Annesi ev hanımı, babası işçidir. Begüm işitme engelli bir öğrencidir. Rahat duyabilmesi için Begüm sınıfın en ön sırasında oturmaktadır. Başarılı bir öğrencidir ve kitap okumayı sevmektedir.

İshak (Ö25)

İshak 7 yaşında birinci sınıfa başlamıştır. Ekim ayında okuma yazmayı öğrenen İshak'ın annesi ortaokul, babası lise mezunudur. Annesi ev hanımı, babası esnaftır. İshak derslerinde de oldukça başarılıdır. Kitap okumayı ve hikâye yazmayı çok sevmektedir. Derslere katılımı ve arkadaşlarıyla iletişimi oldukça iyidir.

Serap (Ö26)

Serap 7 yaşında birinci sınıfa başlamıştır. Ekim ayında okuma yazmayı öğrenen Serap'ın annesi ilkokul, babası ortaokul mezunudur. Annesi ev hanımı, babası işçidir. Kitap okumayı sevmesine rağmen okuduğunu anlama becerisi zayıftır.

Selim (Ö27)

Selim 7 yaşında birinci sınıfa başlamıştır. Ekim ayında okuma yazmayı öğrenen Selim'in annesi ortaokul, babası yüksekokul mezunudur. Annesi ev hanımı, babası memurdur. Başarılı ve çok saygılı bir öğrencidir. Kitap okumayı sevmektedir.

Şule (Ö28)

Şule 7 yaşında birinci sınıfa başlamıştır. Aralık ayında okuma yazmayı öğrenen Şule'nin annesi ortaokul, babası lise mezunudur. Annesi ev hanımı, babası işçidir. Kitap okuma alışkanlığı yoktur. Sınıf içerisindeki okuma faaliyetlerine katılımı sınırlıdır.

3.7. Pilot Uygulamanın Aşamaları

Bu bölümde pilot uygulamanın aşamaları detaylı bir şekilde açıklanmıştır.

3.7.1. Hazırlık

Pilot uygulamaya başlamadan önce; çalışmanın yürütüleceği okul ve sınıf tespiti, öğretmen ve idarecilerle görüşme, çalışma hakkında gerekli bilgilendirmelerin yapılması, MEB'in ikinci sınıflar için hazırladığı Türkçe ders kitaplarına ulaşma, çalışmada kullanılacak metinlerin belirlenmesi, çalışmada kullanılacak ön test, ara test ve son testlerin hazırlanması ve uzman görüşlerinin alınması, anlama düzeyini tespit etmek için uygun metinlerin belirlenerek anlama sorularının hazırlanması ve pilot çalışmalarının yapılması, hazırlanan materyallerin uygun şekilde dosyalanması aşamaları gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı hazırlık süreci için beş hafta planlamıştır ancak süreç tahmin edilenden uzun sürerek on haftada tamamlanabilmiştir.

Uygun Metinlerin Seçimi

a. Öğrencilerin Akıcı Okuma (Doğru okuma, Okuma hızı ve Prozodi) becerilerinin tespiti için kullanılacak metinlerin belirlenmesi

Araştırmada kullanılan metinler MEB' in özel okullar için hazırlattığı Yıldırım ve Özne Yayıncılık ilkokul 2.sınıf Türkçe ders kitabından seçilmiştir. Metinler; öğrencilerin daha önce karşılaşmadıkları, açık, anlaşılır, öğrencilerin ilgisini çekebilecek düzeyde olma ve çok uzun olmama kriterleri doğrultusunda belirlenmiştir.

Metinler Türkçe öğretimi alanında doktora yapan iki alan uzmanın ve geçerlilik komitesinin (Tez izleme komitesi) görüşü alınarak tespit edilmiştir. Belirlenen metinlerin okunabilirlik düzeyleri de tespit edilmiştir. Okunabilirlik; metinlerin güçlük derecesinin belirlenmesi ve bu doğrultuda metinlerin düzeye uygunluğunun tespit edilmesi işlemidir. Çalışmada kullanılacak metinlerin okunabilirlik (metin güçlüğü) düzeylerini belirleyebilmek için ilgili literatür taranmış ve literatürde metinlerin okunabilirlik düzeylerinin nasıl belirleneceğine ilişkin farklı yöntemlerin ve hesaplama formüllerinin olduğu görülmüştür (Atesman, 1997; Baldauf ve Propst, 1979; Güneş, 2000; Zorbaz, 2007). Türkçede okunabilirlik konusunda yapılan literatür taramasında oldukça az sayıda çalışmaya rastlanmıştır. Her dilin kendine has özellikleri vardır. Bu nedenle başka bir dil için geliştirilmiş okunabilirlik formülü bu çalışmada kullanılmış olsaydı, elde edilen sonuçların güvenilirliği konusunda belirsizlikler var olurdu. Bu sebeple bu araştırmada Türkçe için Ateşman (1997) tarafından geliştirilmiş olan okunabilirlik formülü kullanılmıştır. Ateşman'a (1997, s. 71) göre okunabilirlik, okuyan tarafından metinlerin kolay ya da güç anlaşılır olma durumudur. Okunabilirlik, çoğunlukla metinlerin nicel özellikleri yani cümle ve kelime uzunlukları ve bilinmeyen kelime sayısı göz önüne alınarak metnin güçlüğünü belirlemeyi amaçlar. Çalışmada Ateşman (1997) tarafından geliştirilen, kelime ve cümle uzunluğunu temel alan ve metinden seçilen yüz kelimelik bir bölüm üzerinde uygulanabilen aşağıdaki okunabilirlik formülü ve sınıflandırması kullanılmıştır:

Ateşman (1997, s. 71), Türkçe metinlerin okunabilirliğini hesaplamak amacıyla Flesch okunabilirlik formülünü Türkçeye uyarlamıştır.

O.S: $198{,}825 - (40{,}175x_1 - 2{,}610x_2)$

O.S: okunabilirlik sayısı

x_1: hece olarak sözcük uzunluğu

x_2: Sözcük olarak cümle uzunluğu

Bu formüle göre Türkçe için belirlenmiş sözcük ve cümle ortalamaları aşağıdaki gibidir.

Tablo 3. Sözcük ve (Sözcük olarak) Cümle Ortalamaları (Ateşman, 1997, s. 73)

	Hece Olarak (Sözcük Uzunluğu)	Sözcük Olarak (Cümle Uzunluğu)
En kolay metin	2.2	4
En zor metin	3.0	30

Tablo 4. Metnin Okunabilirliği (Ateşman 1997, s. 73)

Ateşman Değeri	Metnin Okunabilirliği
1-29	Çok Zor
30-49	Zor
50-69	Orta Güçlükte
70-89	Kolay
90-100	Çok Kolay

Yukarıda belirtilen okunabilirlik formülü Türkçe metinlere uygulandığında, okunabilirlik düzeyi 100'e yaklaşan metinler kolay; 0'a (sıfır) yaklaşan metinler ise güç olarak kabul edilmektedir.

Ateşman formülüne göre çalışmada kullanılacak metinlerin okunabilirlik düzeyleri hesaplanmıştır. Metinlerin okunabilirlik düzeylerini gösteren değerler Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5. Metinlerin Okunabilirlik değerleri

Metnin Adı	Okunabilirlik Değeri	Okunabilirlik Düzeyi
Niçin Spor Yapmalıyız?	100.929	Çok Kolay
En Karlı Alışveriş	106.488	Çok Kolay
El El Üstünde Kimin Eli?	109.488	Çok Kolay
Hoca'dan Mektup Var	95.62	Çok Kolay

Okunabilirlik açısından aynı düzeyde olan metinler belirlendikten sonra kelime işlemci programına aktarılıp dosyalanmıştır. Düzeyleri benzer olan metinler arasından rastgele bir sıralama yapılarak Yıldırım Yayınlarında yer alan Ali Arslan tarafından yazılan "Niçin Spor Yapmalıyız?" metni ön test, Ali Arslan tarafından yazılan "En Karlı Alışveriş" metni ara test 1, Nergis Can tarafından yazılan "El El Üstünde Kimin Eli?" metni ara test 2, Ayşe Taylan tarafından yazılan "Hoca'dan Mektup Var?" metni son test olarak belirlenmiştir (Ek. 4).

Okuduğunu Anlama Testinin Geliştirilmesi

İlk olarak MEB' in özel okullar için hazırlattığı Yıldırım ve Özne Yayıncılık ilkokul 2.sınıf Türkçe ders kitabında bulunan hikâye edici metinler belirlenmiştir. Anlama testleri için hikâye türü metinlerin seçilmesinin en büyük nedeni, hikâyelerin bu yaş grubunun daha fazla ilgisini çekmesidir. Ayrıca Türkçe ders kitaplarında bulunan metinler arasında soru hazırlamaya en uygun metin türünün hikâye edici metinler olduğu düşünülmüştür. Seçilen metinlerin uygunluğu Türkçe öğretimi alanında doktora yapan iki alan uzmanı ve geçerlilik komitesinin (Tez İzleme Komitesi) görüşü alınarak belirlenmiştir. Metinlerin uygunluğuna karar verildikten sonra, basit ve derin anlamayı ölçen sorular hazırlanmıştır. Hazırlanan anlama sorularının son şekli, araştırmaya dahil olan Türkçe öğretimi alanında doktora yapan alan uzmanlarının görüşü alınarak verilmiştir. Anlama testinin öğrencilerin düzeyine uygun olup olmadığı ve aynı zorluk derecesine sahip olup olmadığını belirleyebilmek için, hazırlanan anlama metinleri aynı okulda bulunan farklı iki şubeye uygulanmış ve sonuçları değerlendirilmiştir.

Bu süreçte ilk olarak anlama testinin uygulanacağı şubeler belirlenmiştir. Bu amaçla araştırmacı öğretmenlere; yapacağı çalışma için sınıflarında bir ön uygulama yapmak istediğini, amacının karşılaştırma yapmak ya da öğrenci başarısını ölçmek olmadığını, bilgilerin gizli tutulacağını söylemiştir. Öğretmenler araştırmacıya yapılacak çalışma için gönüllü olduklarını belirtmişlerdir. Araştırmacı hazırladığı anlama testlerinin pilot uygulamasına başlamadan önce öğretmenlere yapacakları uygulamanın ayrıntılarını anlatarak testleri uygulamaları için vermiştir.Öğretmenlerin ifadelerine göre süreç sorunsuz geçirmiştir. Ancak testlerin değerlendirilmesi sırasında bir şubedeki öğrencilerin sorulara verdikleri cevapların birbirine çok benzer olduğu görülmüştür. Yapılan incelemeler sonucunda bu problemin, öğretmenin öğrencilere anlama testlerinin cevaplarını

söylemesinden kaynaklandığı anlaşılmıştır. Araştırmacı aynı problemi bir daha yaşamamak için tüm uygulamaları bizzat kendisinin yapması gerektiğine karar vermiş ve aynı testleri başka bir şubeye bizzat kendisi uygulamıştır.

Anlama testleri için yapılan pilot çalışma sonucunda sınıfların aldığı ortalama puan değerleri Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6. Anlama Testinden Alınan Puanların Ortalaması

	2/C Sınıfının Aldığı Puanların Ortalaması	2/H Sınıfının Aldığı Puanların Ortalaması
Deniz Kızı	12,30	12,03
Zeynep'in Rüyası	12, 30	12,46
Mutluluk	13,36	13,60
Tavşan ile Kaplumbağanın Yarışması	13,50	13,20

Tabloda görüldüğü gibi her iki sınıfın anlama testlerinden aldıkları puanların ortalaması birbirine yakın bulunmuştur. Bu değerlere göre Yıldırım Yayınlarında yer alan İsmail Bilgin tarafından yazılan "Deniz Kızı" metni ön test ve Ayla Kutlu tarafından yazılan "Zeynep'in Rüyası" metni ara test 1, Özne yayınlarında yer alan Prese tarafından yazılan "Tavşan ile Kaplumbağanın Yarışması" metni ara test 2 ve Mehmet Vural tarafından yazılan "Mutluluk" metni son test olarak belirlenmiştir (Ek.5).

3.8. AGP' nin Ön Uygulaması

Pilot uygulama 2013-2014 öğretim yılının bahar döneminde bizzat araştırmacı tarafından yürütülmüştür. Dönem boyunca hafta sonları, resmi tatiller ve zorunlu durumlar haricinde uygulamaya ara verilmemiştir.

Araştırmacı programı uygulamaya başlamadan önce, çalışma grubundaki öğrencilerin velileriyle ve öğretmenleriyle görüşmeler yapmış, öğrencilerin kişisel bilgileriyle ilgili ayrıntılı bilgiler toplamıştır. Daha sonra gerekli bilgileri her bir öğrenci için tuttuğu veri kayıt defterine eklemiştir. Araştırma metinleri uygulama planına göre sıralanmış ve dosyalanmıştır. Uygulamanın her gün birer ders saati olmak kaydıyla haftanın beş günü sürmesi planlanmıştır. Program beş bölümden oluşmuş ve her gün farklı bir bölümünün uygulanması şeklinde sürdürülmüştür. Uygulama sürecini gösteren tablo aşağıda açıklanmıştır.

Tablo 7. Uygulama Süreci

İlgili Hafta	Pazartesi	Salı	Çarşamba	Perşembe	Cuma
1.Hafta	Yeni metnin tanıtılması, okuduğunu anlama ve prozodi modelleme çalışması **İşlenen Metin:** *Dişlerin Öfkesi*	Tüm sınıf koro okuma çalışması **İşlenen Metin:** *Dişlerin Öfkesi*	Yeni şiirin tanıtılması ve tekrarlı okuma çalışması **İşlenen Metin:** *Bayrak*	Eşli okuma çalışması **İşlenen Metin:** *Dişlerin Öfkesi*	Okuyucu Tiyatrosu uygulaması **İşlenen Metin:** *Mektup Örneği (Hacivat-Karagöz)*
2.Hafta	Yeni metnin tanıtılması, okuduğunu anlama ve prozodi modelleme çalışması **İşlenen Metin:** *Yumi ile Sumi Uzayda*	Tüm sınıf koro okuma çalışması **İşlenen Metin:** *Yumi ile Sumi Uzayda*	Yeni şiirin tanıtılması ve tekrarlı okuma çalışması **İşlenen Metin:** *Trafik Işıkları*	Eşli okuma çalışması **İşlenen Metin:** *Aspendoslu Belkıs*	Eko okuma çalışması **İşlenen Metin:** *Aspendoslu Belkıs*
3.Hafta	Yeni metnin tanıtılması, okuduğunu anlama ve prozodi modelleme çalışması **İşlenen Metin:** *Geceyi Sevmeyen Çocuk*	Tüm sınıf koro okuma çalışması **İşlenen Metin:** *Geceyi Sevmeyen Çocuk*	Yeni şiirin tanıtılması ve tekrarlı okuma çalışması **İşlenen Metin:** *Aydede*	Eşli okuma çalışması **İşlenen Metin:** *Sihirli Pasta*	Öğrencilerin değerlendirilmesi **Ara Test 1**
4.Hafta	Yeni metnin tanıtılması, okuduğunu anlama ve prozodi modelleme çalışması **İşlenen Metin:** *Yağmur, Dolu ve Kar Tanelerine Neler Oluyor?*	Tüm sınıf koro okuma çalışması **İşlenen Metin:** *Yağmur, Dolu ve Kar Tanelerine Neler Oluyor?*	Yeni şiirin tanıtılması ve tekrarlı okuma çalışması **İşlenen Metin:** *Terzi*	Eşli okuma çalışması **İşlenen Metin:** *Çocuk ve Bulut*	Anlam üniteleri oluşturma **İşlenen Metin:** *Rüyalarımız*
5.Hafta	Yeni metnin tanıtılması, okuduğunu anlama ve prozodi modelleme çalışması **İşlenen Metin:** *Güzellik İşareti*	Tüm sınıf koro okuma çalışması **İşlenen Metin:** *Güzellik İşareti*	Yeni şiirin tanıtılması ve tekrarlı okuma çalışması **İşlenen Metin:** *Yıldızlarda Uyku*	Eşli okuma çalışması **İşlenen Metin:** *Masanın Rüyası*	Eko okuma çalışması **İşlenen Metin:** *Masanın Rüyası*
6.Hafta	Yeni metnin tanıtılması, okuduğunu anlama ve prozodi modelleme çalışması **İşlenen Metin:** *Düş Macunu*	Tüm sınıf koro okuma çalışması **İşlenen Metin:** *Düş Macunu*	Yeni şiirin tanıtılması ve tekrarlı okuma çalışması **İşlenen Metin:** *Bayrağım*	Eşli okuma çalışması **İşlenen Metin:** *Karnı Acıkan Sincap*	Öğrencilerin değerlendirilmesi **Ara Test 2**
7.Hafta	Yeni metnin tanıtılması, okuduğunu anlama ve prozodi modelleme çalışması **İşlenen Metin:** *Rüya Bahçesi*	Tüm sınıf koro okuma çalışması **İşlenen Metin:** *Rüya Bahçesi*	Yeni şiirin tanıtılması ve tekrarlı okuma çalışması **İşlenen Metin:** *Uzay Uçurtması*	Eşli okuma çalışması **İşlenen Metin:** *Ailemiz*	Okuyucu Tiyatrosu uygulaması **İşlenen Metin:** *Peri Padişahının Ü Misafiri*
8.Hafta	Yeni metnin tanıtılması, okuduğunu anlama ve prozodi modelleme çalışması **İşlenen Metin:** *Kirpinin Numarası*	Tüm sınıf koro okuma çalışması **İşlenen Metin:** *Kirpinin Numarası*	Yeni şiirin tanıtılması ve tekrarlı okuma çalışması **İşlenen Metin:** *Ağaç Diyor ki!*	Eşli okuma çalışması **İşlenen Metin:** Keşke Her Gün *Bayram Olsa!*	Öğrencilerin Değerlendirilmesi **Son Test**

3.9. Pilot Uygulama Sürecinde Yaşanan Sorunlar ve Alınan Eylem Kararları

İlk olarak kuramsal çalışmalarla akıcı okuma programının ana hatları oluşturulmuştur. Daha sonra kuramsal çalışmalar dikkate alınarak uygulamalı bir program tasarlanmıştır. Tasarlanan akıcı okuma programının pilot uygulaması yapılmış ve esas uygulama süreci yapılan bu uygulama dikkate alınarak yeniden düzenlenmiştir. Pilot çalışma sırasında etkinliklerin nasıl uygulanacağı, ne kadar vakit aldığı konusunda deneyim sahibi olunmuştur. Yapılan gözlemler ve öğrencilerden alınan geribildirimler ve araştırmacı tarafından tutulan günlükler programın işleyişi konusunda bilgi verici olmuş böylece programa son şekli verilmiştir. Pilot uygulamanın sonucunda hazırlanan AGP için gerekli olan süre, programın düzeye uygunluğu, uygulamanın zorlukları, öğretmenin yardımına ihtiyaç duyulan alanlar, asıl uygulamada dikkat edilmesi gereken hususlarla ilgili veriler elde edilmiştir. Ön uygulama sürecinin sonunda ortaya çıkan eksiklik ve aksaklıkların asıl uygulamaya yansımaması için alınan eylem kararları aşağıdaki gibi belirtilebilir:

1. Uygulama sürecindeki okuduğunu anlama testleri, araştırmacı tarafından bizzat yapılmalı. Öğretmenler durumun ciddiyetinin farkında olmadıkları için öğrencilere yardım edebilmektedir.

2. Her bir uygulama için bir ders saati belirlenmiştir. Belirlenen süre uygulamalar için yeterli olmamıştır. Ders süresinin 40 dakikadan 60 dakikaya çıkarılması gerekmektedir.

3. Okuyucu tiyatroları için belirlenen bir ders saati yeterli olmamıştır. Çünkü; öğrencilerin kostümlerini giymeleri ve sergiledikleri gösteri sonrasında aldıkları alkışlar, çalışmanın uzamasına neden olmuştur. Bu nedenle okuyucu tiyatroları uygulamasının 2 ders saati (80 dakika) olarak planlanmasına karar verilmiştir.

4. AGP uygulaması haftada iki metin üzerinden planlanmıştır. Bu metinlerden biri şiir, biri de hikâye edici metindir. Tekrarlı okuma çalışmalarında şiir kullanılırken, prozodi modelleme, eko okuma, eşli okuma ve anlam üniteleri oluşturma gibi uygulamalarda ise bir hikâye edici metnin kullanılması planlanmıştır. Ancak öğrencilerin hafta boyunca aynı metinle çalışması sıkılmalarına neden olmuş, isteksizliklerini "Öğretmenim bunu daha önce okumuştuk, başka hikâye okusak olmaz mı?" sözleriyle sık sık dile getirmişlerdir. Bu durum araştırmacıyı uygulama planında değişiklik yapmaya götürmüştür. Araştırmacı üçüncü haftadan sonra uygulamalarda kullanılan metin sayısını arttırarak yaşanan problemi çözmüştür.

5. Öğrenciler uygulamalar için hazırlanan çalışma kağıtlarını ya evde unutmakta ya da kaybetmektedirler. Bu nedenle araştırmacı sık sık uyarılarda bulunmuş ve yanında yedek çalışma yaprakları getirmiştir. Bu sorunu aşmak ve uygulamayı daha düzenli hale getirmek için araştırmacı okuma dosyası uygulamasını oluşturmuştur. Okuma dosyası uygulamasında öğrencilerden bir dosya almaları ve verilen her çalışma yaprağını bu dosyaya koymaları, dosyalarını da her gün yanlarında getirmeleri istenmiştir. Öğrencilerin çoğu çalışma metinlerini okuma dosyasına koymuş ve yanlarında getirmişlerdir. Bu uygulama programda da yerini almıştır.

6. Araştırmacının tüm uyarılarına rağmen öğrenciler evde ek okumalar yapmamıştır. Araştırmacı yaşanılan sıkıntının çözümü için velilerle görüşmüş, buna rağmen ev okuma programını düzenli uygulayan öğrenci sayısı oldukça az sayıda kalmıştır. Bu durumun pilot çalışma süresince devam etmesi, asıl uygulama planında değişiklik yapılmasına neden olmuş, okuma programının sadece okulda uygulanmasına karar verilmiştir.

7. Eşli çalışmalarda en zor aşamalardan biri de uygun eşleri belirleyebilmektir. Uygun eşlerin belirlenme aşaması oldukça uzun sürmektedir. Bu nedenle araştırmacı eşleri uygulamadan önce belirlemeli, karışıklık yaşanmaması için de bir eş tablosu hazırlamalıdır.

8. Programda yer alan anlam üniteleri oluşturma uygulaması tüm çabalara rağmen uygulanamamış, öğrenciler anlam ünitesi oluşturma uygulamasını anlamakta ve uygulamakta zorluk yaşamıştır. Anlam üniteleri oluşturma uygulamasının kalabalık ve yaş grubu küçük olan sınıflarda uygulanmasının zor olduğu görülmüştür. Bu nedenle bu uygulama AGP'den çıkarılmıştır.

3.10. PİLOT Uygulamanın Sonuçları

Uygulama sürecinde ön test, ara testler ve son test uygulaması yapılmıştır. Öğrencilerin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerileri ile ilgili puanlarını gösteren tablo aşağıda verilmiştir (Tablo 8). Tablo yorumlanırken; öğrencilerin doğru okuma becerisi % 92'nin altı endişe, %99 ve üstü ise bağımsız düzey olarak belirlenirken 2.sınıf düzeyinde olan okuma hızının dakikada 30-130 kelime aralığında olması, prozodi becerisinde öğrencinin alacağı en az puanın 12, en fazla puanın ise 60 olması gerekmektedir. Öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri değerlendirilirken % 50 ve altı endişe düzeyi, % 75 ve üzeri öğretim düzeyi, % 90 ve üzeri ise serbest düzey olarak belirlenmektedir.

Tablo 8. Pilot Uygulamanın Sonuçları

	Ön Test				Ara Test 1				Ara Test 2				Ara Test 3			
Öğrenci	Doğru Okuma Yüzdesi	Okuma Hızı	Prozodi Puanı	Anlama Yüzdesi	Doğru Okuma Yüzdesi	Okuma Hızı	Prozodi Puanı	Anlama Yüzdesi	Doğru Okuma Yüzdesi	Okuma Hızı	Prozodi Puanı	Anlama Yüzdesi	Doğru Okuma Yüzdesi	Okuma Hızı	Prozodi Puanı	Anlama Yüzdesi
Ö1	98	23	26	52	99	33	32	56	99	44	40	80	100	70	43	84
Ö2	90	28	23	44	92	31	32	52	98	44	50	84	99	71	52	92
Ö3	99	32	27	50	100	44	32	76	99	50	45	100	100	55	55	92
Ö4	90	21	19	30	92	22	20	36	95	35	28	68	99	44	30	72
Ö5	92	17	12	21	95	29	18	48	98	38	25	80	99	45	40	72
Ö6	50	10	12	0	55	19	13	10	75	25	20	60	85	33	26	48
Ö7	99	10	12	0	99	13	15	10	99	19	16	16	100	20	19	%8
Ö8	60	15	16	5	64	16	18	10	71	23	20	56	82	28	33	56
Ö9	88	9	12	5	88	11	15	10	87	20	25	48	99	33	38	55
Ö10	99	34	42	55	100	47	47	76	100	50	50	96	100	70	57	100
Ö11	99	31	24	36	99	40	33	60	99	51	43	92	100	53	44	80
Ö12	99	5	12	0	98	6	13	40	99	9	13	12	99	14	14	16
Ö13	92	24	17	26	99	30	21	60	99	45	40	80	99	51	56	100
Ö14	73	28	12	13	75	32	15	20	87	38	23	56	93	42	35	60
Ö15	99	43	29	36	100	50	33	60	99	65	45	92	100	72	50	96
Ö16	80	5	13	0	83	7	15	0	87	19	17	0	93	15	20	16
Ö17	92	6	15	5	99	10	17	10	99	12	20	0	99	19	21	16
Ö18	93	65	40	50	95	70	45	52	96	75	50	55	98	83	56	72
Ö19	99	67	38	53	99	70	45	64	96	76	48	56	99	87	56	80
Ö20	90	70	44	54	94	79	46	56	96	84	50	48	100	89	54	76
Ö21	82	47	35	50	90	55	39	64	94	65	43	84	97	83	50	92
Ö22	88	15	13	14	92	19	15	24	95	28	28	68	96	40	30	60
Ö23	92	52	31	57	99	69	38	76	99	72	40	92	100	83	48	88
Ö24	93	23	18	27	96	26	22	32	98	29	25	44	98	59	34	64
Ö25	93	33	30	32	95	37	32	48	96	41	37	60	99	50	43	60
Ö26	99	29	25	36	99	32	27	52	99	49	35	84	100	54	40	76
Ö27	100	54	45	50	99	60	47	76	99	69	52	84	99	80	56	72
Ö28	95	69	33	54	99	74	39	64	99	76	44	92	100	81	58	92

Yapılan pilot uygulamanın sonuçları şu şekilde özetlenebilir:

1. Araştırmaya katılan 2. sınıf öğrencilerinin sıklıkla iki tür sesli okuma hatası yaptığı tespit edilmiştir. Bunlar: ekleme ve yanlış okuma hatalarıdır. AGP uygulaması sonucunda öğrencilerin yaptığı sesli okuma hatalarında ciddi azalmalar görülmüştür.

2. AGP uygulaması sonucu öğrencilerin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerinde artış gözlenmiştir. Süreç içerisinde öğrencilerin testlerden aldıkları puanlarda istikrarlı bir artış yaşanmıştır. Akıcı okuma ve anlama becerileri çok zayıf olan, okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerde de AGP uygulaması sonucu ilerlemeler olmuştur.

3. Akıcı okuma yöntemlerinden tekrarlı okuma çalışması öğrenciler tarafından çok sevilmiştir. Öğrencilerin eşleriyle birlikte çalıştıkları bu yöntemden daha keyif aldıkları gözlenmiştir. Öğrenciler en çok anlam üniteleri oluşturma uygulamasında zorlanmışlardır.

4. Araştırma sürecinde uygulanan program öğrencilerin akıcı okuma ve anlama beceri düzeylerinin artışında ve temel okuma hatalarının iyileşmesinde etkili olmuştur. Öğrencilerde yaşanan bu değişim yapılan uygulamaların etkililiğini göstermesi bakımından önemlidir.

5. Uygulama süresince öğrenciler akıcı okuma programına istekli bir şekilde katılmışlardır. Bu durumu yapılan görüşmelerde "Program çok eğlenceliydi, programı çok sevdim, okumak çok güzel" sözleriyle belirtmişlerdir. Ayrıca, öğrenciler kendilerinde meydana gelen akıcı okuma ve anlama becerilerindeki değişimin de farkına varmışlardır. Bu değişim için öğrenciler (f: 20) yapılan görüşmelerde "eskisinden daha hızlı okuyorum. Eskiden hecelerdim şimdi hecelemiyorum. Okuduğumu artık daha iyi anlıyorum" ifadelerini sıklıkla kullanmışlardır.

3.11. Pilot Uygulama Sonunda Ortaya Çıkan Son Eylem Planı

Tasarlanan AGP'nin pilot uygulaması yapılmış ve uygulama sırasında birtakım problem ile karşılaşılmıştır. Pilot uygulama sürecinde ortaya çıkan eksiklik ve aksaklıkların asıl uygulamaya yansımaması için programda bazı değişikliklerin yapılması uygun görülmüştür. Yapılan düzenlemelerle, asıl uygulamanın belirlenen amaç doğrultusunda daha bilimsel ve daha etkili olacağına inanılmaktadır.

Uygulama sürecinde karşılaşılan sorunlar ve alınan önlemler sonucunda AGP'nin son uygulama planını gösteren tablo aşağıda verilmiştir:

Tablo 9. AGP Son Uygulama Planı

	Pazartesi	Salı	Çarşamba	Perşembe	Cuma
1. Hafta			Öğrencilerin Değerlendirilmesi **Ön Test**		
2. Hafta	Yeni metnin tanıtılması, okuduğunu anlama ve prozodi modelleme çalışması **İşlenen Metin:** *Yumi ile Sumi Uzayda*	Tüm sınıf koro okuma çalışması **İşlenen Metin:** *Yumi ile Sumi Uzayda*	Yeni şiirin tanıtılması ve tekrarlı okuma çalışması **İşlenen Metin:** *Trafik Işıkları*	Eşli okuma çalışması **İşlenen Metin:** *Sihirli Pasta*	Eko okuma çalışması **İşlenen Metin:** *Sihirli Pasta*
3. Hafta	Yeni metnin tanıtılması, okuduğunu anlama ve prozodi modelleme çalışması **İşlenen Metin:** *Geceyi Sevmeyen Çocuk*	Tüm sınıf koro okuma çalışması **İşlenen Metin:** *Geceyi Sevmeyen Çocuk*	Yeni şiirin tanıtılması ve tekrarlı okuma çalışması **İşlenen Metin:** *Aydede*	Eşli okuma çalışması **İşlenen Metin:** *Aspendoslu Belkıs*	Eko okuma çalışması **İşlenen Metin:** *Sihirli Pasta*
4. Hafta	Yeni metnin tanıtılması, okuduğunu anlama ve prozodi modelleme çalışması **İşlenen Metin:** *Yağmur, Dolu ve Kar Tanelerine Neler Oluyor?*	Tüm sınıf koro okuma çalışması **İşlenen Metin:** *Yağmur, Dolu ve Kar Tanelerine Neler Oluyor?*	Yeni şiirin tanıtılması ve tekrarlı okuma çalışması **İşlenen Metin:** *Terzi*	Eşli okuma çalışması **İşlenen Metin:** *Çocuk ve Bulut*	Okuyucu Tiyatrosu uygulaması **İşlenen Metin:** *Çocuk ve Bulut*
5. Hafta	Yeni metnin tanıtılması, okuduğunu anlama ve prozodi modelleme çalışması **İşlenen Metin:** *Güzellik İşareti*	Tüm sınıf koro okuma çalışması **İşlenen Metin:** *Güzellik İşareti*	Yeni şiirin tanıtılması ve tekrarlı okuma çalışması **İşlenen Metin:** *Yıldızlarda Uyku*	Eşli okuma çalışması **İşlenen Metin:** *Masanın Rüyası*	Eko okuma çalışması **İşlenen Metin:** *Masanın Rüyası*
6. Hafta	Yeni metnin tanıtılması, okuduğunu anlama ve prozodi modelleme çalışması **İşlenen Metin:** *Düş Macunu*	Tüm sınıf koro okuma çalışması **İşlenen Metin:** *Düş Macunu*	Yeni şiirin tanıtılması ve tekrarlı okuma çalışması **İşlenen Metin:** *Bayrağım*	Eşli okuma çalışması **İşlenen Metin:** *Karnı Acıkan Sincap*	Okuyucu Tiyatrosu uygulaması **İşlenen Metin:** *Peri Padişahının Üç Misafiri*
7. Hafta	Yeni metnin tanıtılması, okuduğunu anlama ve prozodi modelleme çalışması **İşlenen Metin:** *Rüya Bahçesi*	Tüm sınıf koro okuma çalışması **İşlenen Metin:** *Rüya Bahçesi*	Yeni şiirin tanıtılması ve tekrarlı okuma çalışması **İşlenen Metin:** *Uzay Uçurtması*	Eşli okuma çalışması **İşlenen Metin:** *Ailemiz*	Okuyucu Tiyatrosu uygulaması **İşlenen Metin:** *Peri Padişahının Üç Misafiri*
8. Hafta	Yeni metnin tanıtılması, okuduğunu anlama ve prozodi modelleme çalışması **İşlenen Metin:** *Kirpinin Numarası*	Tüm sınıf koro okuma çalışması **İşlenen Metin:** *Kirpinin Numarası*	Yeni şiirin tanıtılması ve tekrarlı okuma çalışması **İşlenen Metin:** *Ağaç Diyor ki!*	Eşli okuma çalışması **İşlenen Metin:** *Keşke Her Gün Bayram Olsa!*	Öğrencilerin Değerlendirilmesi **Ara Test 1**
9. Hafta	Yeni metnin tanıtılması, okuduğunu anlama ve prozodi modelleme çalışması **İşlenen Metin:** *Bir Arının Türküsü*	Tüm sınıf koro okuma çalışması **İşlenen Metin:** *Atatürk'ü Anış*	Yeni şiirin tanıtılması ve tekrarlı okuma çalışması **İşlenen Metin:** *Bir Arının Türküsü*	Eşli okuma çalışması **İşlenen Metin:** *Bir Arının Türküsü*	Okuyucu Tiyatrosu uygulaması **İşlenen Metin:** *Mektup (Hacivat-Karagöz)*

Tablo 9. (devam) AGP Son Uygulama Planı

	Pazartesi	Salı	Çarşamba	Perşembe	Cuma
10. Hafta	Yeni metnin tanıtılması, okuduğunu anlama ve prozodi modelleme çalışması **İşlenen Metin:** *Bayrak*	Tüm sınıf koro okuma çalışması **İşlenen Metin:** *Trafik Işıkları*	Yeni şiirin tanıtılması ve tekrarlı okuma çalışması **İşlenen Metin:** *Bayrak*	Eşli okuma çalışması **İşlenen Metin:** *Bayrak*	Okuyucu Tiyatrosu uygulaması **İşlenen Metin:** *Mektup (Hacivat-Karagöz)*
11. Hafta	Yeni metnin tanıtılması, okuduğunu anlama ve prozodi modelleme çalışması **İşlenen Metin:** *Bir Arının Türküsü*	Tüm sınıf koro okuma çalışması **İşlenen Metin:** *Aydede*	Yeni şiirin tanıtılması ve tekrarlı okuma çalışması **İşlenen Metin:** *Aydede*	Eşli okuma çalışması **İşlenen Metin:** *Terzi*	Eko okuma çalışması **İşlenen Metin:** *Terzi*
12. Hafta	Yeni metnin tanıtılması, okuduğunu anlama ve prozodi modelleme çalışması **İşlenen Metin:** *Yıldızlarda Uyku*	Tüm sınıf koro okuma çalışması **İşlenen Metin:** *Bayrağım*	Yeni şiirin tanıtılması ve tekrarlı okuma çalışması **İşlenen Metin:** *Yıldızlarda Uyku*	Eşli okuma çalışması **İşlenen Metin:** *Bayrağım*	Okuyucu Tiyatrosu uygulaması **İşlenen Metin:** *Çocuk ve Bulut*
13. Hafta	Yeni metnin tanıtılması, okuduğunu anlama ve prozodi modelleme çalışması **İşlenen Metin:** *Uzay Uçurtması*	Tüm sınıf koro okuma çalışması **İşlenen Metin:** *Ağaç Diyor ki*	Yeni şiirin tanıtılması ve tekrarlı okuma çalışması **İşlenen Metin:** *Uzay Uçurtması*	Eşli okuma çalışması **İşlenen Metin:** *Ağaç Diyor ki*	Eko okuma çalışması **İşlenen Metin:** *Uzay Uçurtması*
14. Hafta	Yeni metnin tanıtılması, okuduğunu anlama ve prozodi modelleme çalışması **İşlenen Metin:** *Rüyalarımız*	Tüm sınıf koro okuma çalışması **İşlenen Metin:** *Peri Padişahının üç misafiri*	Yeni şiirin tanıtılması ve tekrarlı okuma çalışması **İşlenen Metin:** *Rüyalarımız*	Eşli okuma çalışması **İşlenen Metin:** *Peri Padişahının üç misafiri*	Öğrencilerin değerlendirilmesi **Ara Test 2**
15. Hafta	Yeni metnin tanıtılması, okuduğunu anlama ve prozodi modelleme çalışması **İşlenen Metin:** *Kıskanç Gelincik*	Tüm sınıf koro okuma çalışması **İşlenen Metin:** *Kıskanç Gelincik*	Yeni şiirin tanıtılması ve tekrarlı okuma çalışması **İşlenen Metin:** *Ailemiz*	Eşli okuma çalışması **İşlenen Metin:** *Çocuk ve Bulut*	Okuyucu Tiyatrosu uygulaması **İşlenen Metin:** *Peri Padişahının Üç Misafiri*
16. Hafta	Yeni metnin tanıtılması, okuduğunu anlama ve prozodi modelleme çalışması **İşlenen Metin:** *Saka Mustafa*	Tüm sınıf koro okuma çalışması **İşlenen Metin:** *Saka Mustafa*	Yeni şiirin tanıtılması ve tekrarlı okuma çalışması **İşlenen Metin:** *Uzay Uçurtması*	Eşli okuma çalışması **İşlenen Metin:** *Yumi ile Sumi Uzayda*	Okuyucu Tiyatrosu uygulaması **İşlenen Metin:** *Peri Padişahının Üç Misafiri*
17. Hafta	Yeni metnin tanıtılması, okuduğunu anlama ve prozodi modelleme çalışması **İşlenen Metin:** *Masanın Rüyası* **Uygulama Sonrası Mini Konferanslar**	Tüm sınıf koro okuma çalışması **İşlenen Metin:** *Masanın Rüyası* **Uygulama Sonrası Mini Konferanslar**	Yeni şiirin tanıtılması ve tekrarlı okuma çalışması **İşlenen Metin:** *Yıldızlarda Uyku* **Uygulama Sonrası Mini Konferanslar**	Eşli okuma çalışması **İşlenen Metin:** *Saka Mustafa* **Uygulama Sonrası Mini Konferanslar**	Eko Okuma Çalışması **İşlenen Metin:** *Saka Mustafa* **Uygulama Sonrası Mini Konferanslar**

Tablo 9. (devam) AGP Son Uygulama Planı

	Pazartesi	Salı	Çarşamba	Perşembe	Cuma
18. Hafta	Yeni metnin tanıtılması, okuduğunu anlama ve prozodi modelleme çalışması **İşlenen Metin:** *Geceyi Sevmeyen Çocuk* **Uygulama Sonrası Mini Konferanslar**	Tüm sınıf koro okuma çalışması **İşlenen Metin:** *Geceyi Sevmeyen Çocuk* **Uygulama Sonrası Mini Konferanslar**	Yeni şiirin tanıtılması ve tekrarlı okuma çalışması **İşlenen Metin:** *Terzi* **Uygulama Sonrası Mini Konferanslar**	Eşli okuma çalışması **İşlenen Metin:** *Kirpinin Numarası* **Uygulama Sonrası Mini Konferanslar**	Okuyucu Tiyatrosu uygulaması **İşlenen Metin:** *Kirpinin Numarası* **Uygulama Sonrası Mini Konferanslar**
19. Hafta	Yeni metnin tanıtılması, okuduğunu anlama ve prozodi modelleme çalışması **İşlenen Metin:** *Güzellik İşareti* **Uygulama Sonrası Mini Konferanslar**	Tüm sınıf koro okuma çalışması **İşlenen Metin:** *Güzellik İşareti* **Uygulama Sonrası Mini Konferanslar**	Yeni şiirin tanıtılması ve tekrarlı okuma çalışması **İşlenen Metin:** *Bayrağım* **Uygulama Sonrası Mini Konferanslar**	Eşli okuma çalışması **İşlenen Metin:** *Düş Macunu* **Uygulama Sonrası Mini Konferanslar**	Öğrencilerin değerlendirilmesi **Son Test**

3.12. Asıl Uygulama Verilerinin Toplanması

Verilerin toplanması uygulama öncesinde başlamış ve uygulamanın bitiminde de devam etmiştir. Veri toplama süreci 2012 Aralık ayında başlamış 2014 Şubat ayına kadar devam etmiştir. Araştırma verilerinin çeşitliliğini sağlamak amacıyla farklı veri kaynakları kullanılmıştır. Kullanılan veri toplama araçları aşağıda açıklanmıştır.

3.12.1. Doküman İncelemesi

Nitel araştırmada doküman incelemesi, gözlem ve görüşmenin olanaklı olmadığı durumlarda; araştırmanın geçerliliğini artırmak amacıyla, görüşme ve gözlem yöntemiyle beraber de kullanılabilir. Doküman incelemesi tek başına bir araştırma yöntemi olduğu gibi, diğer nitel yöntemlerin kullanıldığı durumlarda ek bilgi kaynağı olarak da işe yarayabilir. Öte yandan, nitel araştırmalarda gözlem ve görüşme gibi diğer veri toplama yöntemleriyle birlikte kullanıldığında "üçlü veri" amacına hizmet edecek böylece araştırmanın geçerliliğini önemli ölçüde artıracaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2006).

Okul kayıtlarında her öğrencinin okula devamlılığı, uygulanan standart testlerin sonuçları, varsa sağlık sorunları gibi bilgiler mevcuttur. Araştırmanın yürütüldüğü süre boyunca; okul idaresinden gerekli olan belgeler alınmıştır. Sınıf listesi, sınıf kitaplığı, kitap takip listesi, özel gereksinimli öğrencilere Ankara İli Rehberlik ve Araştırma Merkezi Müdürlüğü

tarafından verilen raporlar, öğrencilerin gelişim dosyası, sınıf öğretmenleri tarafından hazırlanan Bireysel Eğitim Planı (BEP) ve Bireysel Öğretim Planı (BÖP) gibi belgelerden bir kopya edinilerek dosyalanmıştır. Toplanan bu belgeler araştırmanın destek verilerini oluşturmaktadır.

3.12.2. Gözlem

"Gözlem, belli bir kimse, yer, olay, nesne, durum ve şarta ait bilgi toplamak için belirli hedeflere yöneltilmiş bir bakış ve dinleyiştir. Yaşanan sorunlar ve çözüm yollarına ancak dikkatli bir gözlem sonucu ulaşılabilir" (Karasar 2003, s. 156-157). Gözlem davranışı doğrudan gözlemeyi ve ilgili bireyleri bütün yönleriyle incelemeyi sağlar. Ayrıca araştırmacıyla bireyler arasında daha yakın bir ilişkinin oluşmasına yardımcı olur. Gözlem çoğunlukla davranışın gerçekleştiği doğal ortamda yapılır ve araştırmacının da sürece katıldığı, katılımcı gözlem yöntemi ile gerçekleştirilir. Araştırmacı da çalıştığı konunun bir parçası olmak için çaba gösterir (Yıldırım ve Şimşek, 2006).

Eylem araştırmalarında derinlemesine verilere ulaşabilmek için, araştırmacının uygulama sürecinde katılımlı gözlem yapması önemlidir. Bu çalışmada araştırmacı hem araştırmayı planlamış hem de uygulamıştır. Bu süreçte öğrencilerin akıcı okuma programının uygulamasına katılımları, ilgileri ve ilerlemeleri doğal ortamlarında gözlenmeye çalışılmıştır. Böylece daha objektif verilerin elde edildiği düşünülmektedir (Karasar, 2003).

3.12.3. Görüşme

Yarı yapılandırılmış görüşmeler nitel araştırma yöntemlerinde en çok kullanılan veri toplama tekniklerinden birisidir. Araştırmacı ve veri kaynağı arasında bir iletişimin oluşmasını sağlayan görüşme, verilerin açıklanması ve teyit edilmesini sağlar. Görüşme bu yönüyle, nitel araştırmalarda güçlü bir veri toplama yöntemi olarak kabul edilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2006). "Görüşme araştırmada cevabı aranılan sorular çerçevesinde ilgili kişilerden veri toplamadır" (Büyüköztürk, 2009, s. 158). Çepni (2005, s. 68) görüşmeyi, "insanların bir konu hakkında neyi ve neden düşündüklerini anlamak için onlarla sözlü iletişime girmektir. Görüşme daha çok önceden belirlenmiş ve ciddi bir amaç için yapılan soru sorma ve yanıtlama tarzına dayalı karşılıklı etkileşimli bir eğitim süreci" olarak tanımlanmaktadır.

Araştırma sürecinde sınıf öğretmeni, çalışma gurubundaki öğrenciler ve aileleri ile yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Daha sonra görüşmelerden elde edilen verilerden ana temalar oluşturulmuş ve belirlenen ana temalardan yapılan içerik analizi sonucu alt temalar elde edilmiştir. Böylece içerik analizi yöntemiyle birbirine benzeyen veriler, belirli temalar çerçevesinde bir araya getirilerek okuyucunun anlayabileceği biçimde düzenlenip yorumlanmıştır. Ana tema ve alt temalar belirlendikten sonra temaların frekansları belirlenmiş, frekans değerleri doğrultusunda ana temalar ve alt temalar sıralanmıştır. Veriler toplanırken ve analiz edilirken sadece velilere etik açıdan bir kod verilmiştir. Bu kodlar V1, V2, V3,… şeklindedir. Gerçekleştirilen görüşmelere ilişkin detaylar aşağıda yer almaktadır.

2 /A Sınıfı Öğretmeni ile Gerçekleştirilen Görüşmeler

Sınıf öğretmeni ile üç yarı yapılandırılmış görüşme gerçekleştirilmiştir. 2 Eylül 2013 tarihinde gerçekleştirilen ilk görüşmede Zeynep Hanım'a çalışmanın amacından bahsedilmiş ve uygulama için izin istenmiştir. Öğretmen çalışmaya katılmak için gönüllü olmuştur. Öğrencilerin, okuma ve anlama durumları, ders başarıları hakkında bilgi edinilmiştir (Ek. 6). Araştırmacı, sınıf öğretmenine çalışmanın içeriğinden bahsetmiş, kendisiyle yarı yapılandırılmış görüşmeler yapmak istediğini, görüşmenin akışının bozulmaması ve veri kaybının olmaması için, görüşmenin ses kayıt cihazı ile kayıt edileceğini, bu kayıtların sadece araştırma için kullanılacağını ifade ederek izin istemiş, bu istek sınıf öğretmeni tarafından olumlu karşılanmıştır. Uygulama sürecinde 20 Kasım 2013 tarihinde yapılan ikinci yarı yapılandırılmış görüşmede AGP'nin öğrencilerin okuma ve anlama becerilerinde meydana getirdiği değişiklikler hakkında bilgi alınmıştır. Uygulama sürecinin sonunda, akıcılığı geliştirme programının öğrenciler üzerindeki etkilerine ilişkin bilgi almak amacıyla 24 Ocak 2014 tarihinde üçüncü yarı yapılandırılmış görüşme gerçekleştirilmiştir.

Gerçekleştirilen tüm görüşmelerde araştırmayla ilgili bilgiler öğretmene sunulmuştur. Öğretmenle yapılan görüşmelerin süreleri 1 ila 2 saat arasında değişmektedir. Sınıf öğretmeni ile yapılan görüşmeler öğretmenler odasında ve okul bahçesinde gerçekleştirilmiştir.

Veli Görüşmeleri

Öğrenci velileriyle uygulama öncesi ve uygulama sonrasında yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Uygulama öncesi yapılan görüşmelerde öğrencilerle ilgili bilgi toplanmıştır. Velilerle yapılan ikinci görüşmede ise AGP'nin uygulanması ve öğrenciler üzerindeki etkileri hakkında velilerin görüşleri alınmıştır.

Görüşmelerin tamamı araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir. Farklı zaman dilimlerinde araştırmacı her aileyle yaklaşık 15 dakikalık (bir tenefüs süresince) görüşmeler yapmıştır. Yapılan görüşmelerde araştırmacı ailelerin görüşlerini açık bir dille, çekinmeden aktarmalarının çok önemli olduğunu vurgulamış, görüşmenin akışını bozmamak ve veri kaybını önlemek için görüşmenin ses kayıt cihazı ile kayıt edileceğini, bu kayıtların sadece araştırma için kullanılacağını ifade ederek ses kayıt cihazı için izin istemiştir. Bazı veliler kayıt cihazı istemediklerini belirtmişlerdir. Bu ailelerle yapılan görüşmeler sırasında araştırmacı not tutma yöntemiyle verileri kaydetmiştir.

Araştırmacı tarafından oluşturulan görüşme soruları doktora yapan program geliştirme uzmanının görüşü alındıktan sonra uygulanmıştır (Ek. 7).

2 F Sınıfı Öğrencileri ile Gerçekleştirilen Görüşmeler

Öğrencilerle yapılan görüşmeler ortalama olarak 5-10 dakika sürmüştür. Okulda gerçekleştirilen görüşmeler video kamera ile kayıt altına alınmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme soruları Ek 8'de sunulmuştur. Görüşmelerde AGP hakkında öğrencilerin düşüncelerinin belirlenmesi hedeflenmiştir.

3. 13. Veri Toplama Araçları

Sesli okuma akıcılığı üç temel unsurdan oluşmaktadır. Bunlar: doğru okuma, okuma hızı ve prozodik özelliklerdir (Samuels, 1997). Sesli okumadaki akıcılığı değerlendirmek için öğrencinin düzeyine uygun verilen bir metni yüksek sesle okuması istenir. Öğrenciyi dinlerken kullanılan ölçek yardımıyla okuma becerileri hakkında bir karara varılır. Anlama becerileri ise hazırlanan bir anlama testi yardımıyla değerlendirilir. Araştırmada veri toplama aracı olarak "Yanlış Analiz Envanteri", "Prozodik Okuma Ölçeği" ve "Okuduğunu Anlama Testi" kullanılmıştır. Literatür incelendiğinde, akıcı okuma ve

okuduğunu anlama düzeylerini belirlemek için araştırmacıların benzer değerlendirmeleri yaptığı görülmüştür (Baştuğ, 2012; Keskin, 2012; Yılmaz, 2006).

3.13.1. Yanlış Analiz Envanteri

Öğrencinin okuma düzeyini tespit etmede, Akyol (2005) tarafından Haris ve Sipay (1990), Ekwall ve Shanker (1988) ve May'den (1986) Türkçe'ye uyarlanan, standartlaştırılmış bir test olmayan "Yanlış Analizi Envanteri" kullanılmıştır. Okuyucunun bireysel olarak okuma ve okuduğunu anlama düzeyini belirlemede faydalanılan Yanlış Analizi Envanteri, sesli okuma sırasında yapılan hatalarla kelime ve ses bilgisini; okuma sonrasında ise, sorularla anlama becerisini belirlemede kullanılmaktadır. Kelime tanıma ve okuduğunu anlamada ne tür hatalar yapıldığı konusunda da envanter yardımcı olmaktadır.

3.13.2. Doğru Okuma Yüzdesinin Belirlenmesi

Doğru okuma yüzdesi, öğrencinin bir dakikada doğru okuduğu kelime sayısını öğrencinin bir dakikada okuduğu toplam kelime sayısına bölüp yüzle çarpılmasıyla bulunur. Doğru okumayla ilgili elde edilen bulgular yorumlanırken Akyol (2005) tarafından Haris ve Sipay (1990), Ekwall ve Shanker (1988) ve May'den (1986) Türkçe'ye uyarlanan "Yanlış Analizi Envanteri" kullanılmıştır. Bu envantere göre atlayıp geçme, ekleme, öğretmen tarafından verilen kelimeler, tekrar, yanlış okuma ve ters çevirme okuma hatası olarak görülürken, kendi hatasını düzeltme, noktalama işaretlerine dikkat etmeme, parmakla takip ve kafa hareketleri okuma hatası olarak görülmemektedir (Akyol, 2005). Doğru okuma puanları yorumlanırken, Rasinski (2010, s. 182) tarafından belirlenen doğru okuma normları esas alınmıştır. Buna göre % 92'nin altı endişe düzeyi, %92-98 öğretimsel düzey, %99-%100 ise bağımsız olarak belirlenmektedir.

3.13.3. Okuma Hızının Belirlenmesi

Okuma hızı öğrencinin bir dakikada okuduğu doğru kelime sayısıdır. Öğrencilerin bir dakikada yaptıkları yanlışlar bulunur. Daha sonra dakikada okunan toplam kelime sayısından yanlış okunan kelime sayısı çıkartılarak okuma hızına ulaşılır. Okuma hızına ait

veriler yorumlanırken Rasinski'nin (2010) ilkokul öğrencilerinin bir dakikada okuması gereken kelime sayısı kriterleri dikkate alınmıştır. Rasinski'ye (2010, s. 194) göre ilkokul öğrencilerinin bir dakikada okuması gereken kelime aralığı aşağıdaki gibidir:

2. sınıf öğrencilerinden dakikada 30-130 kelime aralığında,

3. sınıf öğrencilerinden dakikada 50-140 kelime aralığında,

4. sınıf öğrencilerinden dakikada 80-140 kelime aralığında okumaları beklenilmektedir.

3.13.4. Prozodik Okuma Ölçeği

Öğrencilerin prozodik okuma seviyelerinin belirlenebilmesi için Ulusoy, Ertem ve Dedeoğlu (2011) tarafından geliştirilen "Prozodik Okuma Ölçeği" kullanılmıştır (Ek 9). Ölçek ilgili literatür taranarak geliştirilmiş ve okuma-yazma öğretimi alanında 3 farklı uzmanın da görüşü alınarak son şeklini almıştır. Ölçekte 12 madde yer almakta ve likert tipi bir derecelendirme ile sesli okuma prozodisi "Çok iyi (5), İyi (4), Orta (3), Kötü (2) ve Çok kötü (1)" kriterlerine göre değerlendirilmektedir. Bu ölçeğe göre öğrencinin alabileceği en az puan 12, en fazla puan 60'tır. Bu durumda prozodi puanı 0-20 arası ise kötü, 20-40 arası ise orta, 40-60 arası ise iyi düzeydir.

3.13.5. Okuduğunu Anlama Testi

Çalışmada dört hikâye edici metin kullanılmıştır. Bu nedenle araştırmacı tarafından dört ayrı okuduğunu anlama testi geliştirilmiştir. Öncelikle araştırmacı alanda çalışan diğer araştırmacıların hazırladığı okuduğunu anlama testlerini incelemiştir. Okuduğunu anlama düzeyini belirlemek için öğrencilere 5'i basit anlamayı, 4'ü derin anlamayı ölçmeye yönelik açık uçlu sorular hazırlanmıştır. Sorular hazırlanırken 5N 1K metodu kullanılmıştır. Böylece anlama testi, yapılandırıcı yaklaşım temel alınarak hazırlanan Türkçe 2. Sınıf müfredatında yer alan "Okuduklarında 5N 1K sorularına cevap arar" kazanımı ile ilişkilendirilmiştir. Anlama testinde metnin ana fikrini bulmaya yönelik sorular da mevcuttur. Anlama testine program geliştirme alanında doktora yapan bir uzmanın görüşü alınarak son şekli verilmiştir. Anlama testinin analiz edilmesi için Akyol (2005) tarafından Haris ve Sipay (1990), Ekwall ve Shanker (1988) ve May'den (1986) Türkçe'ye uyarlanan "Yanlış Analizi Envanteri" kullanılmıştır. Bu envantere göre basit

anlama sorularını; tam olarak cevaplayanlar "2" puan; yarım cevaplayanlar "1" puan; hiç cevaplamayanlar "0" puan almaktadır. Derin anlama sorularında; tam verilen cevaplar "3" puan; tam cevaba yakın verilen cevaplar "2" puan; yarı cevaplananlar "1" puan; hiç cevaplanmayanlar ise "0" puandır. Okunan metnin anlama yüzdeliği, ölçmede alınan toplam puanın, alınabilecek en fazla puana bölünmesiyle bulunur. Ölçmeden alınan toplam puan, alınabilecek en fazla puana bölünerek anlama yüzdesi bulunmaktadır. Anlama yüzdesi genel anlamı ile üç farklı düzeyi göstermektedir. Bu düzeyler (Akyol, 2005) ;

a) Serbest Düzey: Çocuğun öğretmen ya da başka bir yetişkinin yardımına ihtiyaç duymadan düzeyine uygun materyalleri okuması ve anlamasını ifade eder. Anlama düzeyi %90 ve üzeri olan bireyler bu gruptadır.

b) Öğretim Düzeyi: Çocuğun öğretmen veya bir yetişkinin desteğiyle istenilen şekilde okuma ve anlamasını ifade eder. Anlama düzeyi %75 ve üzeri olan bireyler bu guruptadır.

c) Endişe Düzeyi: Çocuğun okuduğunun çok azını anladığı ve/veya pek çok okuma yanlışı yaptığı düzeyi ifade eder. Anlama düzeyi %50 ve altında olan bireyler bu guruptadır.

3.13.6. Ses Kayıt Cihazı

Öğrencilerin okumalarını tekrar dinlemek ve ölçme sonuçlarını kontrol etmek amacı ile ses kayıt cihazı kullanılmıştır. Araştırmacı ses kalitesini kontrol ettikten sonra kendi telefonunu ses kayıt cihazı olarak kullanmıştır.

3.13.7. Kronometre

Öğrencilerin bir dakikada okuduğu doğru sözcük sayısını belirlemek amacıyla kronometre kullanılmıştır.

3.13.8. Okuma Hızı Kayıt Çizelgesi

Öğrencilerin okuma hızlarını belirleyebilmek için kayıt çizelgeleri kullanılmıştır (Ek 10). Bu çizelge "Yanlış Analizi Envanteri" ne göre hazırlanmıştır. Dakikada okunan doğru sözcük sayısını (okuma hızı) belirlemek için hazırlanan kayıt çizelgesinde; öğrencinin adı,

soyadı ve uygulama tarihi ile bir dakikadaki okuma performansını gösteren bir bölüm bulunmaktadır.

3.13.9. Okuma Doğruluğu Kayıt Çizelgesi

Öğrencilerin okuduğu metinlerdeki kelimelerin doğruluğunu belirlemek amacıyla okuma doğruluğu kayıt çizelgesi kullanılmıştır (Ek 11). Bu çizelge Yanlış Analiz Envanterinde yer alan okuma hatalarına göre hazırlanmıştır. Çizelgede öğrencinin adı, soyadı ve uygulamanın tarihi ile bir dakikada yaptığı okuma hatalarını gösteren bir bölüm bulunmaktadır.

3.13.10. Prozodi Kayıt Çizelgesi

Okunan metne göre öğrencilerin prozodi becerilerini değerlendirmek için kullanılan bir çizelgedir (Ek 12). Çizelge; öğrencinin adı, soyadı ve uygulamanın tarihi ile tüm metindeki prozodi performansını gösteren bir bölümden oluşmaktadır. Bu çizelge Ulusoy, Ertem ve Dedeoğlu (2011) tarafından geliştirilen "Prozodik Okuma Ölçeği" temel alınarak hazırlanmıştır.

3.13.11. Araştırmacı Günlüğü

Bu çalışmada kullanılan veri toplama araçlarından biri de nitel araştırma yöntemleri ile gerçekleştirilen çalışmaların önemli veri kaynakları arasında yer alan "günlük" tür. Özellikle eylem araştırmalarında tercih edilen günlükler içerisinde; gözlem, analiz, değerlendirme, doğrudan alıntı, öğrenci yorumları, görüş ve izlenimleri barındırır (Johnson, 2005). Ayrıca, araştırmacı günlüğü verilerin daha sistematik ve düzenli kaydedilmesini de sağlamaktadır (McNiff, Lomax ve Whitehead, 2003).

Araştırmacı, araştırma sürecinde düzenli bir şekilde günlük tutmuştur. Günlüklerde uygulama öncesi yapılan hazırlıklar, uygulama süreci, araştırmacının düşünceleri ve zaman zaman araştırmacının yaptığı önemli alan yazın incelemeleri yer almıştır. Ayrıca araştırmacının AGP uygulamasına yönelik görüşleri, bakış açısı ve öğrencilerin yapılan çalışmalara yönelik tutumları da yer almaktadır. Araştırmacı günlüğünden örnekler Ek 13'de sunulmuştur.

3.14. Geçerlik komitesi üyeleri (Tez izleme Komitesi)

Geçerlik komitesi, Tez İzleme Komitesi üyeleridir. Tez İzleme Komitesi araştırma sürecinde yaşanan sorunların çözümlenmesinde, verilerin doğru bir şekilde toplanmasında, uygulamanın sağlıklı yürütülmesinde katkı sağlamışlardır.

3.15. Verilerin Analizi

"Eylem araştırmalarında veri analizleri, verileri toplama ile eş zamanlı olarak yürütülür. Verilerin analizi aynı zamanda araştırmacıya toplanan verilerin niteliği ve yeterliliği konusunda fikir de verir" (Yıldırım ve Şimşek, 2006, s. 303).

Bu çalışmada veriler haftalık olarak toplanmıştır. Elde edilen veriler haftalık olarak analiz edilmiş ve değerlendirilmiştir. Haftalık yapılan değerlendirmeler sonucunda yeni eylem planları hazırlanmıştır. Süreç içerisinde yapılan analizler, karşılaşılan problemlerin çözümlerine ilişkin kararlar almayı sağlamıştır. Verilerin analizinde, içerik analizi tekniği kullanılmıştır. Yıldırım ve Şimşek'e (2006, s. 227) göre içerik analizinde temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır.

3.16. Verilerin Doğruluğu, Geçerliliği ve Güvenirliği

Geçerlik ve güvenirlik çalışmanın bilimsel olduğuna dair en önemli kanıtlardır. Geçerlik ve güvenirlik eylem araştırmalarında nicel araştırmalardan daha farklıdır. Eylem araştırmasında geçerlik ve güvenirlik inanırlık (iç geçerlik), aktarılabilirlik (dış geçerlik), tutarlık (iç güvenirlik), ve onaylanabilirlik (dış güvenirlik) ölçütlerinin değerlendirilmesi ile belirlenir (Yıldırım ve Şimşek, 2006).

Geçerlik, ölçeğin ölçmek istenen şeyi ölçme derecesini güvenirlik, ölçeğin ölçmek istediği şeyi tutarlı ve istikrarlı ölçme derecesini ifade eder (Altunışık, Coşkun, Bayraktaroğlu ve Yıldırım, 2004).

Araştırmada geçerlik ve güvenirliğin sağlanabilmesi için bir takım stratejilere başvurulmuştur (LeCompte ve Goetz, 1982). Bunlar sırasıyla:

• Farklı veri toplama araçları kullanılarak (gözlem, görüşme, doküman incelemesi, günlük vb.) veri çeşitlemesi yapılmıştır. Nitel araştırmalarda kullanılan önemli yöntemlerden biri

“Çeşitleme”dir. “Çeşitleme, ulaşılan sonuçların farklı açılardan değerlendirilmesine ve anlamlandırılmasına yardımcı olur” (Yıldırım ve Şimşek, 2006, s. 94).

• Elde edilen tüm veriler zamanında kaydedilerek dosyalanmıştır.

• Verilerin tanımlanması ve yorumlanması sürecinde objektif olmaya çalışılmıştır. Bu nedenle verilerin yorumlanmasında katılımcı görüşlerinden doğrudan alıntılar yapılmıştır.

• Araştırmacı alanda uzun zaman harcayarak daha güvenilir verilere ulaşmayı hedeflemiştir.

• Araştırma sürecinde elde edilen verilerin çoğu kayıt altına alınmıştır.

• Eylem planlarının hazırlanmasında alan uzmanlarının görüşü alınmıştır.

• Elde edilen bulgularla ilgili geçerlilik komitesi üyelerinin görüşleri alınmıştır.

• Araştırmanın ortamı, veri toplama araçları ve uygulama süreci ayrıntılı bir biçimde tanımlanmıştır.

•Araştırmanın katılımcıları hakkında bilgiler sunulmuştur.

• Araştırmacının rolü açık ve net bir biçimde sunulmuştur.

• Araştırmacı süreçte deneyimlerini açık bir şekilde belirtmiştir.

•Veriler açık, net ve ayrıntılı bir biçimde sunulmuştur.

•Araştırmadan elde edilen sonuçlar ilgili alanyazınla ilişkilendirilerek raporlaştırılmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu bölümde; toplanan verilerin analiz edilmesi sonucu elde edilen bulgular, araştırmanın amacı ve alt problemleri doğrultusunda tablo ve örneklerle sunulmuştur. Bulgular verilerin toplanması ve araştırma süreci dikkate alınarak kronolojik bir yapıda sunulmuş, böylece yapılan uygulama daha net ve daha anlaşılır biçimde ifade edilmiştir. Uygulamanın gerçekçi bir biçimde yansıtılması için sınıf içi etkileşimleri yansıtan video kayıtlarından, araştırmacının günlüğünden, sınıf öğretmeni, öğrenci ve velilerle yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerden doğrudan alıntılar yapılmıştır.

4.1. Akıcılığı Geliştirme Programının Uygulandığı İlkokul İkinci Sınıf Öğrencilerinin Uygulama Öncesi Akıcı Okuma ve Okuduğunu Anlama Becerileri Ne Düzeydedir?

11/4/2012 tarihli ve 28261 sayılı Resmi Gazetede yayımlanarak yürürlüğe giren 30/3/2012 tarihli ve 6287 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanununda değişiklik yapılmıştır. Zorunlu eğitim 4 yıl süreli ilkokul, 4 yıl süreli ortaokul ve 4 yıl süreli lise eğitimini kapsayacak şekilde değiştirilmiştir. Öğrencilerin öğrenim gördüğü birinci 4 yıl (1, 2, 3, 4. sınıflar) ilkokul, ikinci 4 yıl (5, 6, 7, 8. sınıflar) ortaokul ve üçüncü 4 yıl (9, 10, 11, 12. sınıflar) ise lise şeklinde isimlendirilmiştir. 2012-2013 eğitim ve öğretim yılı için, 30 Eylül 2012 tarihi itibariyle 66 ayını tamamlayan ve 60-66 ay arasında velisinin yazılı isteği ile gelişim yönünden hazır olduğu düşünülen çocuklar ilkokula kabul edilmiştir (MEB, 2012).

AGP 2. sınıf (ortalama 8 yaş) öğrencileri için tasarlanmıştır. Çalışmanın 8 hafta süren pilot uygulaması da 8 yaş grubu öğrencileri üzerinden yürütülmüştür. MEB tarafından yapılan değişiklik nedeniyle asıl uygulamanın yapılacağı çalışma gurubundaki öğrencilerin yaş ortalaması düşmüştür. Bu durumdan çalışmanın nasıl etkileneceği tam olarak bilinemediği

için uygulama sürecinde elde edilen bulgular doğrultusunda eylem planlarında gerekli düzenlemelerin yapılması uygun bulunmuştur. İlk hafta pilot çalışmanın sonunda oluşturulan eylem planının uygulanmasına karar verilmiştir.

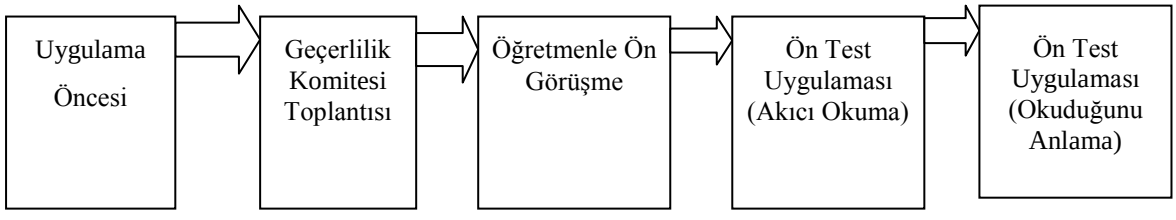
AGP kapsamında yürütülen araştırmanın uygulama aşaması 2013'ün Eylül ayında başlamış ve 2014'ün Ocak ayında sona ermiştir. Uygulama dersleri 40 dakika (bir ders saati) olarak planlanmıştır. Uygulama sürecinin hemen başında öğrencilerin öğretmeni ve aileleriyle yarı yapılandırılmış görüşme yapılarak öğrenciler hakkında derinlemesine bilgi sahibi olunmuş, ayrıca AGP uygulaması tanıtılmıştır.

Araştırmanın uygulama aşamasında, 19 haftalık ders dönemi süresince 1 hafta süren bayram tatili haricinde uygulamaya ara verilmemiştir. Ders sürecinde gözlem, görüşme ve diğer veri kaynaklarından elde edilen veriler kapsamında ortaya çıkan bulgular haftalara göre sunulmuştur.

19 haftalık uygulama sürecinde gerçekleştirilen uygulamalar ve yaşanan pek çok sorun tartışılmış ve sorunların çözümüne yönelik eylem kararları alınmıştır. Alınan eylem kararlarının uygulanma sonrasında değerlendirilmesi yapılarak işlevselliği yorumlanmıştır.

4.1.1. Birinci Hafta Elde Edilen Bulgular ve Eylem Planları: Mevcut Durum Tespiti

Bu sürecin amacı uygulama öncesi sınıfın okuma ve anlama ile ilgili mevcut durumlarını tespit etmektir. Uygulama öncesinde izlenen süreç, şekil 2'de gösterilmiştir.



Şekil 2. Uygulama Öncesi İzlenen Süreç

2013'ün Eylül ayında sınıf öğretmeniyle yapılan ilk görüşmede araştırma hakkında genel bilgiler verilerek, öğretmenin çalışmaya gönüllü olarak katılması istenmiştir. Öğretmen araştırmacıdan daha detaylı bilgiler istemiş, "*Yapabileceğim bir konu ise elbette yardımcı*

olmak isterim." ifadesini kullanmıştır. Çalışma hakkında verilen bilgilerden sonra sınıf öğretmeni "*Benim çocuklarım için oldukça faydalı bir çalışma olacağa benziyor. Elimden gelen her konuda size yardımcı olacağım.*" ifadesini kullanarak çalışma için gönüllü olduğunu belirtmiştir. Çalışmaya başlamadan önce araştırmacı, Zeynep Hanım'la yaptığı sohbetler sayesinde, henüz birinci sınıfta olan çalışma grubunu önceden tanıma fırsatı elde etmiştir. Sınıf öğretmeni çalışma grubu için sık sık "*Öğrenciler çok hareketli 7 yıllık öğretmenlik hayatımda, çeşitli illerde de görev yapmış biri olarak söylüyorum ki; ben böyle yaramaz çocuklar görmedim.*" şeklinde söylemlerde bulunmuştur.

Asıl uygulama süreci ön test uygulamasında kullanılacak metin ve soruların son kez gözden geçirilmesiyle başlamıştır. Okulların açıldığı ilk hafta uygulamanın yapılmasına karar verilmiştir. Okulların açıldığı ilk gün (Pazartesi) araştırmacı sınıf öğretmeniyle birlikte çalışma grubundaki öğrencilerle tanışmak için uygulama sınıfına gitmiştir. Öğretmen ve öğrencilerin karşılıklı konuşmaları aşağıda sunulmuştur:

Araştırmacı: Merhaba çocuklar beni tanıyor musunuz?

Öğrenciler: Evet

Araştırmacı: Ben Aybala öğretmen. 3-F sınıfının öğretmeniyim.

Öğrenciler: Hoş geldiniz Aybala Öğretmenim.

Araştırmacı: Hoş bulduk çocuklar.

Sınıf öğretmeni: Çocuklar Aybala öğretmeniniz sizlerin okumasını ve anlamasını geliştirmek için okuma çalışması yapacak. Öğretmeninizi üzmeyin ve dediklerini yapın tamam mı?

Çocuklar parmaklarını kaldırmış ve sınıf öğretmeni bazı öğrencilere konuşmaları için söz hakkı vermiştir.

Selçuk: Nasıl bir çalışma öğretmenim?

Mutlu: Artık hep Aybala öğretmen mi gelecek derslere?

Kadir: Ben okumayı çok severim. O yüzden bu çalışmayı da çok sevdim.

Aslı: Nasıl bir çalışma ki?

Araştırmacı: Çocuklar ben 3. Sınıf öğretmeniyim. Aynı zamanda okuma ve anlama üzerine çalışmalar yapıyorum. Bu çalışmayı da sizlerle yapmayı uygun gördüm. Öğretmeniniz de

beni çok destekledi. Sizlerle beraber çok güzel bir dönem geçireceğiz. Yarın görüşmek üzere hoş çakalın.

Öğrenciler: Oleeeey.

Araştırmacı sınıf öğretmenine teşekkür ederek sınıftan ayrılmıştır. Öğrenciler yapılacak çalışma için çok istekli olduklarını, araştırmacıyı gördükleri her yerde belli etmiş ve araştırmacıya ne zaman geleceğiyle ilgili sorular yöneltmişlerdir.

Akıcı Okuma (doğru okuma, okuma hızı, prozodi) ve Anlama Düzeylerinin Belirlenmesi

Ertesi gün (Salı) araştırmacı vakit kaybetmeden öğrencilerin akıcı okuma beceri düzeylerini tespit etmek için gerekli çalışmalara başlamıştır. İlk olarak sınıf öğretmenine seviye tespit çalışmasında kullanacağı "Niçin Spor Yapıyoruz?" ve "Deniz Kızı" adlı metinleri ve kullanacağı ölçekleri göstererek yapacağı ön test uygulamasını anlatmış ve izin istemiştir. Daha sonra araştırmacı ön test uygulamalarını, görev yaptığı sınıfta gerçekleştireceği için kendi öğrencilerine gerekli açıklamayı yapmış ve olumlu tepki almıştır. Bu süreçte araştırmacı kendi sınıfındaki öğrencilere görev vererek süreçte sessiz olmalarını istemiştir. Araştırmacı, çalışma grubundaki öğrencileri bireysel olarak görev yaptığı sınıfa çağırarak düzey belirleme çalışması yapmıştır. Ön test uygulamasına başlamadan önce çalışma grubundaki öğrencilere ses kayıt cihazı ile kronometreyi tanıtmıştır. Ayrıca araştırmacı elindeki metni göstererek;

"*Senden bu metni okumanı istiyorum. Sen okurken ben senin okumanı bu cihaz ile kaydedeceğim. Bu çalışmanın amacı sana not vermek değil. Sadece nasıl okuduğunu öğrenmek istiyorum. Sana okuman için vereceğim metnin aynısı bende de var. Sen okurken ben de senin okumanı önümdeki metinden takip edeceğim. Hazır olduğun zaman söyleyebilirsin*"

sözleriyle çalışma hakkında öğrencileri bilgilendirmiştir. Öğrenciye "*Hazır mısın?*" diye sormuş, "*Hazırım*." cevabını aldıktan sonra, öğrenciye okuyacağı metni vermiştir. Araştırmacı öğrenciye "*Bu öyküyü en güzel şekilde ve ara vermeden okumanı istiyorum!*" hatırlatmasında bulunmuş, öğrenci okumaya başlar başlamaz süre ölçeri ve ses kayıt cihazını çalıştırmıştır. Öğrencinin bir dakikanın sonunda okuduğu son sözcük işaretlenmiş ve metnin tamamını okuması beklenmiştir. Öğrencinin beş saniye içinde okuyamadığı

sözcük olduğunda araştırmacı tarafından söylenmiştir. Çalışma sonunda öğrencilere çalışmaya katıldıkları için teşekkür edilmiş ve sınıflarına gönderilmiştir.

Ön test uygulamasında araştırmacının hesaplamadığı pek çok etken devreye girerek sürecin uzamasına neden olmuştur. Bu etkenler: araştırmacının kendi sınıfındaki öğrencilerin gürültü yapması nedeniyle öğrencilere sessiz olmaları konusunda uyarılarda bulunması, araştırmacının yorulması ve arada dinlenme isteği hissetmesi, ders sırasında başka sınıftan öğrenci ya da öğretmenin belli sebeplerden ötürü derse girerek uygulamayı bölmesi, sınıf velisinin gelmesi, planda olmayan zorunlu bir okul gezisinin düzenlenmesi olarak sıralanabilir.

Araştırmacı ön test verilerinin analizlerini uygulama sonrası ses kayıtlarını kullanarak yapmıştır. Araştırmacının ön test verilerinin analizi için planladığı süre yeterli olmamış, analizler tahmin edilen süreden daha uzun sürmüştür. Doğru okuma ve okuma hızı verilerinin analizi için Akyol (2005) tarafından Türkçe'ye uyarlanan "Yanlış Analizi Envanteri" ve öğrencilerin prozodik okuma becerilerini analiz etmek için Ulusoy, Ertem ve Dedeoğlu (2011) tarafından hazırlanan "Prozodik Okuma Ölçeği" kullanılmıştır. Okuma hızı bulunurken öğrencilerin bir dakikada okuduğu doğru kelime sayısı hesaplanmıştır.

Değerlendirme planına göre iki gün içerisinde yapılması gereken analizler ancak beş günde tamamlanabilmiştir. Araştırmacı mevcut durumu değerlendirirken bir hata yapmamak için oldukça dikkatli davranmıştır. Sonuç olarak ön testlerin uygulanması ve analiz edilmesi için araştırmacının planladığı süre yeterli olmamıştır. Bu nedenle eylem planında, ara testler ve son test uygulaması ve analizleri için belirlenen sürenin uzatılmasına karar verilmiştir.

Akıcı okuma düzeylerini belirlemek için yapılan ön test uygulamasından hemen sonra vakit kaybetmeden öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri belirlenmiştir. Araştırmacı tarafından hazırlanan okuduğunu anlama testi okuyucuların bireysel olarak anlama seviyesini belirleyebilme amacına hizmet etmektedir. İlk olarak kullanılacak metin ve sorular sınıf öğretmenine gösterilmiş ve uygun bir saat diliminde uygulama için izin istenmiştir. Hazırlanan okuduğunu anlama testi çalışma grubundaki öğrencilerin sayısına göre çoğaltılmıştır. Araştırmacı uygulama sınıfına anlama testleriyle gittiğinde *"Öğretmenim sınav mı yapacaksınız*?" şeklinde sorularla karşılaşmış öğrencilere elindeki kağıtların sınav olmadığını, not almayacaklarını, sadece okunan metni anlama düzeylerini

belirlemek istediğini ifade etmiştir. Bununla ilgili araştırmacı ve öğrencilerin karşılıklı konuşmaları aşağıda sunulmuştur:

Neriman: Sınav mı yapacaksınız Aybala öğretmenim?

Tolga: Aaa sınav var yaşasın!

Araştırmacı: (Öğrencilere gülümseyerek) Sınav yapmayacağım. Bu çalışmanın sonunda not almayacaksınız. Dediğim gibi sadece okuduğumuzu iyi anlıyor muyuz yoksa anlayamıyor muyuz onu görmek istiyorum. Hazır mıyız, başlayalım mı çocuklar?

Öğrenciler: *Hazırız öğretmenim.*

Öğrenciler metni okurken ve soruları cevaplarken araştırmacı da dikkatli bir şekilde öğrencileri izlemiştir. Bazı öğrenciler soruları okuyup cevaplamaya çalışırken, bazıları da sürekli etrafıyla ilgilenmiştir. Araştırmacı testini bitiremeyen öğrencilere 10 dakika ek süre vermiş, 10 dakika sonra anlama testlerini toplamıştır. Böylece öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini tespit etmeye yönelik yapılan ön test çalışması 20 Eylül 2013 tarihinde gerçekleştirilmiş ve bir ders saati sürmüştür. Testin uygulanması sırasında gözlem yapan araştırmacı gözlemlerini günlüğüne kaydetmiştir. Bu durum araştırmacı günlüğüne şu şekilde yansımıştır:

Bugün ön test uygulaması kapsamında hazırladığım anlama testini uyguladım. Öğrenciler onları sınav yapacağımı zannettiler. Onlara sınav yapmadığımı izah ettim. Anıl'ın hâlâ okuma ve yazmada sıkıntıları var. Bu nedenle okumak için hiç uğraşmadı. Ben bir iki kere yanına giderek metni okumasını rica ettim. Ben baktığımda okuyormuş gibi davrandı. Ancak okumadığı çok belliydi. Öğrenciler anlama testi sırasında sık sık tuvalete gitmek istediler. Bir öğrenciye izin verdikten sonra da ayağa kalkıp sürekli yanıma geldiler. Bu konuda bir hatırlatma yapılmalı. Özellikle anlama testinden önce teneffüste bütün ihtiyaçlarını karşılamaları gerektiğini anlatmalıyım. Çünkü bu durum uygulamada çok sıkıntı yarattı."

Öğrencilerin akıcı okuma ve anlama becerilerinin mevcut durumlarını tespite yönelik yapılan ön test çalışması 16 Eylül 2013-20 Eylül 2013 tarihleri arasında gerçekleştirilmiş ve toplam 5 ders saati sürmüştür. Bu süreçte eş zamanlı olarak gözlemler yapılmış, öğrencilerin mevcut durumlarıyla ilgili sınıf öğretmeni ile görüşülmüş, gerekli dökümanlar toplanmış ve çalışmalar araştırmacı günlüğüne kaydedilmiştir. Çalışmalar sonunda elde edilen veriler her bir öğrenci için tablolaştırılarak sunulmaya çalışılmıştır. Aşağıda

öğrencilerin akıcı okuma ve anlama becerilerinin mevcut durumlarını gösteren tablolar yer almaktadır. Tablolar yorumlanırken; öğrencilerin doğru okuma becerisi % 92'nin altı endişe, %99 ve üstü ise bağımsız düzey olarak belirlenirken 2.sınıf düzeyinde olan okuma hızının dakikada 30-130 kelime aralığında olması, prozodi becerisinde öğrencinin alacağı en az puanın 12, en fazla puanın ise 60 olması gerekmektedir. Öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri değerlendirilirken % 50 ve altı endişe düzeyi, % 75 ve üzeri öğretim düzeyi, % 90 ve üzeri ise serbest düzey olarak belirlenmektedir.

Tablo 10. Derya'nın Akıcı Okuma ve Okuduğunu Anlama Beceri Düzeyi

Öğrenci	Dakikada Okuduğu Kelime Sayısı	Sesli Okuma Hatası	Dakikada okuduğu Doğru Kelime Sayısı	Okuma Doğruluğu Yüzdesi	Prozodi Puanı	Derin Anlama Puanı	Basit Anlama Puanı	Anlama Yüzdesi
Derya	25	3	22	88	19	0	2	13

Derya dakikada 25 kelime okumuş ve 3 okuma hatası yapmıştır. Derya'nın okuma hataları incelendiğinde sadece yanlış okuma hatası yaptığı görülmektedir. Derya'nın okuma doğruluğu yüzdesi % 88 (endişe düzeyi) olarak belirlenmiştir. Okuma hızı 2.sınıf düzeyinin altında olan Derya'nın prozodi becerileri incelendiğinde; metni okurken vurgu ve tonlamalara, noktalama ve imla kurallarına dikkat etmediği, anlaşılır okumadığı, verilen anlama uygun hızda okumadığı, karakterin duygusal durumunu yansıtmada, ses tonunu ve kontrolünü ayarlamada zorluk çektiği, konuşur bir ritimle okumadığı görülmüştür. Prozodi ölçeğinden 19 puan alan öğrencinin prozodi becerisi kötü düzeydedir.

İkinci sınıf düzeyinde olan bir anlama testinden 3 puan alan Derya'nın anlaması "endişe düzeyi" olarak belirlenmiştir. Derya basit ve derin anlama düzeyinde olan sorulara doğru cevap verememiştir.

Tablo 11. Ahsen'nin Akıcı Okuma ve Okuduğunu Anlama Beceri Düzeyi

Öğrenci	Dakikada Okuduğu Kelime Sayısı	Sesli Okuma Hatası	Dakikada okuduğu Doğru Kelime Sayısı(ok.hız.)	Okuma Doğruluğu Yüzdesi	Prozodi Puanı	Derin Anlama Puanı	Basit Anlama Puanı	Anlama Yüzdesi
Ahsen	18	3	15	83	19	6	8	63

Ahsen, dakikada okuduğu 18 kelimede 3 yanlış okuma hatası yapmıştır. Tablo 11'de de görüldüğü gibi Ahsen'in okuma doğruluğu yüzdesi % 83 (endişe düzeyi), okuma hızı ise 2.sınıf düzeyinin çok altındadır. Prozodi becerisi de zayıf olan Ahsen'in metni okurken vurgu ve tonlamalara, noktalama ve imla kurallarına dikkat etmediği, anlaşılır okumadığı, verilen anlama uygun hızda okumadığı, karakterin duygusal durumunu yansıtmada, ses tonunu ve kontrolünü ayarlamada zorluk çektiği, konuşur bir ritimle okumadığı görülmüştür.

Ahsen'in okuduğunu anlama düzeyi % 63 olarak belirlenmiştir. Okuduğunu anlama becerisinde öğretim düzeyinde olan Ahsen'in basit anlama düzeyinde sorulan sorularda derin anlama düzeyinde sorulan sorulara kıyasla daha başarılı olduğu gözlemlenmiştir.

Tablo 12. Neriman'ın Akıcı Okuma ve Okuduğunu Anlama Beceri Düzeyi

Öğrenci	Dakikada Okuduğu Kelime Sayısı	Sesli Okuma Hatası	Dakikada okuduğu Doğru Kelime Sayısı	Okuma Doğruluğu Yüzdesi	Prozodi Puanı	Derin Anlama Puanı	Basit Anlama Puanı	Anlama Yüzdesi
Neriman	59	2	57	97	42	1	2	13

Neriman Türkçe ders kitabından seçilen metni okurken dakikada 59 kelime okumuş ve toplam 2 sesli okuma (yanlış okuma) hatası yapmıştır. Okuma hızı 2.sınıf düzeyinde olan Neriman'ın okuma doğruluğu yüzdesi öğretim düzeyi olarak belirlenmiştir. Neriman'ın prozodi becerilerinde ise iyi düzeyde bir başarı sergilediği tespit edilmiştir. Bu durumda

Neriman'ın akıcı okuma (doğru okuma, okuma hızı ve prozodi becerileri) becerilerinde 2.sınıf seviyesinde olduğu görülmüştür.

Neriman'ın okuduğunu anlama becerisi endişe düzeyi olarak belirlenmiştir. Neriman'ın anlama testine verdiği cevaplar incelendiğinde basit anlama ve derin anlama düzeyinde sorulan sorulara doğru cevaplar veremediği görülmüştür.

Tablo 13. Selim'in Akıcı Okuma ve Okuduğunu Anlama Beceri Düzeyi

Öğrenci	Dakikada Okuduğu Kelime Sayısı	Sesli Okuma Hatası	Dakikada okuduğu Doğru Kelime Sayısı	Okuma Doğruluğu Yüzdesi	Prozodi Puanı	Derin Anlama Puanı	Basit Anlama Puanı	Anlama Yüzdesi
Selim	23	7	16	69	26	1	3	18

Selim dakikada 23 kelime okumuş ve 7 okuma hatası yapmıştır. Selim'in okuma hataları incelendiğinde 2 atlayıp geçme, 5 yanlış okuma hatası yaptığı görülmektedir. Selim'in okuma doğruluğu yüzdesi % 69 (endişe düzeyi) olarak belirlenmiştir. Okuma hızı 2.sınıf düzeyinin çok altında olan öğrencinin prozodi becerilerine bakıldığında; vurgu ve tonlama, anlaşılırlık, verilen anlama uygun hızda okuma, karakterin duygusal durumunu yansıtma, noktalama ve imla kurallarına dikkat etme, telaffuz ve aksan, ses tonunu ve kontrolünü ayarlama, ses tonunun kendine olan güvenini yansıtması ve konuşur bir ritimle okuma becerilerinde kötü; anlaşılır okuma becerisinde ise orta düzeyde olduğu görülmüştür. Prozodi ölçeğinden 26 puan alan Selim'in orta düzeyde olduğu belirlenmiştir.

İkinci sınıf düzeyinde olan bir anlama testinden 4 puan alan Selim'in anlama düzeyi (endişe düzeyi) olarak belirlenmiştir. Selim basit anlama ve derin anlama düzeyinde sorulan sorulara doğru cevap verememiştir.

Tablo 14. Ayça'nın Akıcı Okuma ve Okuduğunu Anlama Beceri Düzeyi

Öğrenci	Dakikada Okuduğu Kelime Sayısı	Sesli Okuma Hatası	Dakikada okuduğu Doğru Kelime Sayısı	Okuma Doğruluğu Yüzdesi	Prozodi Puanı	Derin Anlama Puanı	Basit Anlama Puanı	Anlama Yüzdesi
Ayça	25	3	22	88	17	3	4	32

Ayça dakikada okuduğu 25 kelimede 3 yanlış okuma hatası yapmıştır. Tablo 14'de görüldüğü gibi Ayça'nın okuma doğruluğu yüzdesi % 88 (endişe düzeyi), okuma hızı ise 2.sınıf düzeyinin altındadır. Ayça'nın prozodi becerilerinin tüm basamaklarında kötü düzeyde olduğu görülmüştür.

Ayça'nın okuduğunu anlama düzeyi % 32 olarak belirlenmiştir. Okuduğunu anlama becerisinde öğretim düzeyinde olan Ayça'nın basit anlama düzeyinde sorulan sorularda derin anlama düzeyinde sorulan sorulara kıyasla daha başarılı olduğu gözlemlenmiştir.

Tablo 15. Aslı'nın Akıcı Okuma ve Okuduğunu Anlama Beceri Düzeyi

Öğrenci	Dakikada Okuduğu Kelime Sayısı	Sesli Okuma Hatası	Dakikada okuduğu Doğru Kelime Sayısı	Okuma Doğruluğu Yüzdesi	Prozodi Puanı	Derin Anlama Puanı	Basit Anlama Puanı	Anlama Yüzdesi
Aslı	30	4	26	87	31	6	7	59

Aslı Türkçe ders kitabından seçilen metni okurken dakikada 30 kelime okumuş ve toplam 4 okuma hatası (3 ekleme, 1 yanlış okuma) yapmıştır. Okuma hızı 2.sınıf düzeyinin altında olan Aslı'nın okuma doğruluğu yüzdesi endişe düzeyi olarak belirlenmiştir. Prozodi becerilerinde orta düzeyde bir başarı gösteren Aslı metni okurken vurgu ve tonlama, karakterin duygusal durumunu yansıtma, noktalama ve imla kurallarına dikkat etme, telaffuz ve aksan becerilerinde kötü; anlaşılırlık, verilen anlama uygun hızda okuma, ses tonunu ve kontrolünü ayarlama, ses tonunun kendine olan güvenini yansıtması ve konuşur bir ritimle okuma becerilerinde ise orta düzeyde olduğu görülmüştür.

Aslı'nın okuduğunu anlama becerisi endişe düzeyi olarak belirlenmiştir. Asla'nın anlama testine verdiği cevaplar incelendiğinde basit anlama ve derin anlama düzeyinde sorulan sorulara doğru cevaplar veremediği görülmüştür.

Tablo 16. Arda'nın Akıcı Okuma ve Okuduğunu Anlama Beceri Düzeyi

Öğrenci	Dakikada Okuduğu Kelime Sayısı	Sesli Okuma Hatası	Dakikada okuduğu Doğru Kelime Sayısı	Okuma Doğruluğu Yüzdesi	Prozodi Puanı	Derin Anlama Puanı	Basit Anlama Puanı	Anlama Yüzdesi
Arda	30	3	27	90	30	0	0	0

Arda dakikada 30 kelime okumuş ve 3 okuma hatası yapmıştır. Arda'nın okuma hataları incelendiğinde sadece yanlış okuma hatası yaptığı görülmektedir. Arda'nın okuma doğruluğu yüzdesi % 90 (endişe düzeyi) olarak belirlenmiştir. Okuma hızı 2.sınıf düzeyinin altında olan öğrencinin prozodi becerileri incelendiğinde; metni okurken vurgu ve tonlama, karakterin duygusal durumunu yansıtma, noktalama ve imla kurallarına dikkat etme, telaffuz ve aksan, ses tonunun kendine olan güvenini yansıtması becerilerinde kötü; anlaşılırlık, verilen anlama uygun hızda okuma, ses tonunu ve kontrolünü ayarlama ve konuşur bir ritimle okuma becerilerinde ise orta düzeyde olduğu görülmüştür. Prozodi ölçeğinde 30 puan alan Arda orta düzeydedir.

İkinci sınıf düzeyinde olan bir anlama testinden 0 puan alan Arda'nın anlaması "endişe düzeyi" olarak belirlenmiştir. Arda soruların hiç birine cevap vermemiş, kağıdını boş bırakmıştır.

Tablo 17. Anıl'nın Akıcı Okuma ve Okuduğunu Anlama Beceri Düzeyi

Öğrenci	Dakikada Okuduğu Kelime Sayısı	Sesli Okuma Hatası	Dakikada okuduğu Doğru Kelime Sayısı	Okuma Doğruluğu Yüzdesi	Prozodi Puanı	Derin Anlama Puanı	Basit Anlama Puanı	Anlama Yüzdesi
Anıl	2	2	0	0	12	0	0	0

Anıl, dakikada okuduğu 2 kelimede 2 okuma hatası (1 ekleme, 1 tekrar okuma) yapmıştır. Tablo 11'de de görüldüğü gibi Anıl'ın okuma doğruluğu yüzdesi % 0 (endişe düzeyi), okuma hızı ise 2.sınıf düzeyinin çok altındadır. Anıl'ın prozodi becerilerinin tüm basamaklarında çok kötü düzeyde olduğu görülmüştür.

Anıl'ın okuduğunu anlama düzeyi % 0 olarak belirlenmiştir. Anıl basit ve derin anlama düzeyinde sorulan sorulara doğru cevap verememiştir.

Tablo 18. Açelya'nın Akıcı Okuma ve Okuduğunu Anlama Beceri Düzeyi

Öğrenci	Dakikada Okuduğu Kelime Sayısı	Sesli Okuma Hatası	Dakikada okuduğu Doğru Kelime Sayısı	Okuma Doğruluğu Yüzdesi	Prozodi Puanı	Derin Anlama Puanı	Basit Anlama Puanı	Anlama Yüzdesi
Açelya	65	5	59	91	32	4	8	54

Açelya Türkçe ders kitabından seçilen metni okurken dakikada 65 kelime okumuş ve 5 sesli okuma hatası (yanlış okuma) yapmıştır. Okuma hızı 2.sınıf düzeyinde olan Açelya'nın okuma doğruluğu yüzdesi öğretim düzeyi olarak belirlenmiştir. Açelya'nın prozodi becerilerinde ise orta düzeyde bir başarı sergilediği tespit edilmiştir. Açelya'nın prozodi becerileri incelendiğinde; metni okurken vurgu ve tonlama, karakterin duygusal durumunu yansıtma, noktalama ve imla kurallarına dikkat etme becerileri, anlaşılırlık, verilen anlama uygun hızda okuma, telaffuz ve aksan, ses tonunun kendine olan güvenini yansıtması becerilerinde ise kötü düzeyde olduğu görülmüştür.

Okuduğunu anlama becerisinde öğretim düzeyinde olan Açelya'nın basit anlama düzeyinde sorulan sorularda derin anlama düzeyinde sorulan sorulara kıyasla daha başarılı olduğu belirlenmiştir.

Tablo 19. Nuran'ın Akıcı Okuma ve Okuduğunu Anlama Beceri Düzeyi

Öğrenci	Dakikada Okuduğu Kelime Sayısı	Sesli Okuma Hatası	Dakikada okuduğu Doğru Kelime Sayısı	Okuma Doğruluğu Yüzdesi	Prozodi Puanı	Derin Anlama Puanı	Basit Anlama Puanı	Anlama Yüzdesi
Nuran	27	6	21	78	28	3	3	27

Nuran dakikada 27 kelime okumuş ve 6 okuma hatası yapmıştır. Nuran'ın okuma hataları incelendiğinde sadece yanlış okuma hatası yaptığı görülmektedir. Nuran'ın okuma doğruluğu yüzdesi % 78 (endişe düzeyi) olarak belirlenmiştir. Okuma hızı 2.sınıf düzeyinin altında olan Nuran'ın prozodi becerileri incelendiğinde metni okurken vurgu ve tonlama, anlaşılırlık, verilen anlama uygun hızda okuma, karakterin duygusal durumunu yansıtma noktalama ve imla kurallarına dikkat etme, telaffuz ve aksan becerilerinde kötü; ses tonunu ve kontrolünü ayarlama, ses tonunun kendine olan güvenini yansıtması ve konuşur bir ritimle okuma becerilerinde ise orta düzeyde olduğu görülmüştür. Prozodi ölçeğinde 23 puan alan öğrenci orta düzeydedir.

İkinci sınıf düzeyinde olan bir anlama testinden 6 puan alan Nuran'ın anlaması "endişe düzeyi" olarak belirlenmiştir. Nuran basit ve derin anlama düzeyindeki sorulara doğru cevap verememiştir.

Tablo 20. Hilal'in Akıcı Okuma ve Okuduğunu Anlama Beceri Düzeyi

Öğrenci	Dakikada Okuduğu Kelime Sayısı	Sesli Okuma Hatası	Dakikada okuduğu Doğru Kelime Sayısı	Okuma Doğruluğu Yüzdesi	Prozodi Puanı	Derin Anlama Puanı	Basit Anlama Puanı	Anlama Yüzdesi
Hilal	36	2	34	94	28	4	7	50

Hilal, dakikada okuduğu 36 kelimede 2 yanlış okuma hatası yapmıştır. Tablo 20'de de görüldüğü gibi Hilal'in okuma doğruluğu yüzdesi % 94 (öğretim düzeyi), okuma hızı ise 2.sınıf düzeyindedir. Prozodi becerisi orta düzeyde olan Hilal'in metni okurken vurgu ve

tonlama, karakterin duygusal durumunu yansıtma, noktalama ve imla kurallarına dikkat etme, telaffuz ve aksan, ses tonunu ve kontrolünü ayarlama, ses tonunun kendine olan güvenini yansıtması becerilerinde ise kötü düzeyde olduğu görülmüştür.

Hilal'in okuduğunu anlama yüzdesi % 50 olarak belirlenmiştir. Okuduğunu anlama becerisinde öğretim düzeyinde olan Hilal'in basit anlama düzeyinde sorulan sorularda derin anlama düzeyinde sorulan sorulara kıyasla daha başarılı olduğu gözlemlenmiştir.

Tablo 21. Neslihan'ın Akıcı Okuma ve Okuduğunu Anlama Beceri Düzeyi

Öğrenci	Dakikada Okuduğu Kelime Sayısı	Sesli Okuma Hatası	Dakikada okuduğu Doğru Kelime Sayısı	Okuma Doğruluğu Yüzdesi	Prozodi Puanı	Derin Anlama Puanı	Basit Anlama Puanı	Anlama Yüzdesi
Neslihan	18	5	13	72	18	2	5	32

Neslihan Türkçe ders kitabından seçilen metni okurken dakikada 18 kelime okumuş ve toplam 5 sesli okuma (yanlış okuma) hatası yapmıştır. Okuma hızı 2.sınıf düzeyinin altında olan Neslihan'ın okuma doğruluğu "endişe düzeyi" olarak belirlenmiş, prozodi becerilerinde ise kötü düzeyde bir başarı sergilediği tespit edilmiştir. Neslihan'ın prozodi becerilerinin tüm basamaklarında çok kötü düzeyde olduğu görülmüştür.

Neslihan'ın okuduğunu anlama becerisi endişe düzeyi olarak belirlenmiştir. Neslihan'ın anlama testine verdiği cevaplar incelendiğinde basit anlama ve derin anlama düzeyinde sorulan sorulara doğru cevaplar veremediği görülmüştür.

Tablo 22. Murat'ın Akıcı Okuma ve Okuduğunu Anlama Beceri Düzeyi

Öğrenci	Dakikada Okuduğu Kelime Sayısı	Sesli Okuma Hatası	Dakikada okuduğu Doğru Kelime Sayısı	Okuma Doğruluğu Yüzdesi	Prozodi Puanı	Derin Anlama Puanı	Basit Anlama Puanı	Anlama Yüzdesi
Murat	50	2	48	96	36	2	5	32

Murat dakikada 50 kelime okumuş ve 2 okuma hatası yapmıştır. Murat'ın okuma hataları incelendiğinde 1 atlayıp geçme, 1 yanlış okuma hatası yaptığı görülmektedir. Murat'ın okuma doğruluğu yüzdesi % 96 (öğretimsel düzeyi) olarak belirlenmiştir. Okuma hızı 2.sınıf düzeyinde olan Murat'ınh prozodi becerilerine bakıldığında metni okurken vurgu ve tonlama, karakterin duygusal durumunu yansıtma noktalama ve imla kurallarına dikkat etme becerilerinde kötü; telaffuz ve aksan, ses kontrolünü sağlayarak okuma, ses tonunun kendine olan güveni yansıtması becerilerinde orta; anlaşılırlık, verilen anlama uygun hızda okuma, ses tonunun hoşa gitmesi, ses kontrolünü sağlayarak okuma becerilerinde ise iyi düzeyde olduğu görülmüştür. Prozodi ölçeğinde 36 puan alan öğrenci orta düzeydedir.

İkinci sınıf düzeyinde olan bir anlama testinden 7 puan alan Murat'ın anlama düzeyi "endişe düzeyi" olarak belirlenmiştir. Murat basit anlama ve derin anlama düzeyinde olan soruları tam olarak cevaplayamamıştır.

Tablo 23. Akın'ın Akıcı Okuma ve Okuduğunu Anlama Beceri Düzeyi

Öğrenci	Dakikada Okuduğu Kelime Sayısı	Sesli Okuma Hatası	Dakikada okuduğu Doğru Kelime Sayısı	Okuma Doğruluğu Yüzdesi	Prozodi Puanı	Derin Anlama Puanı	Basit Anlama Puanı	Anlama Yüzdesi
Akın	30	2	28	93	30	3	5	36

Akın, dakikada okuduğu 30 kelimede 2 yanlış okuma hatası yapmıştır. Tablo 23'de de görüldüğü gibi Akın'ın okuma doğruluğu yüzdesi % 93 (öğretim düzeyi), okuma hızı ise 2.sınıf düzeyinin altındadır. Prozodi becerisi orta olan Akın metni okurken vurgu ve tonlama, karakterin duygusal durumunu yansıtma, noktalama ve imla kurallarına dikkat etme, telaffuz ve aksan, konuşur gibi bir ritimle okuma becerilerinde kötü; anlaşılırlık, verilen anlama uygun hızda okuma, ses tonunun hoşa gitmesi, ses kontrolünü sağlayarak okuma, ses tonunun kendine olan güveni yansıtması becerilerinde ise orta düzeydedir.

Akın'ın okuduğunu anlama düzeyi % 36 olarak belirlenmiştir. Okuduğunu anlama becerisinde endişe düzeyinde olan Akın'ın basit anlama düzeyinde sorulan sorularda derin anlama düzeyinde sorulan sorulara kıyasla daha başarılı olduğu gözlemlenmiştir.

Tablo 24. Ata'nın Akıcı Okuma ve Okuduğunu Anlama Beceri Düzeyi

Öğrenci	Dakikada Okuduğu Kelime Sayısı	Sesli Okuma Hatası	Dakikada okuduğu Doğru Kelime Sayısı	Okuma Doğruluğu Yüzdesi	Prozodi Puanı	Derin Anlama Puanı	Basit Anlama Puanı	Anlama Yüzdesi
Ata	10	6	4	40	13	0	0	0

Ata Türkçe ders kitabından seçilen metni okurken dakikada 10 kelime okumuş ve toplam 6 sesli okuma hatası (1 atlayıp geçme, 1 ekleme, 4 yanlış okuma) yapmıştır. Okuma hızı 2.sınıf düzeyinin altında olan Ata'nın okuma doğruluğu yüzdesi (endişe düzeyi) olarak belirlenmiştir. Ata'nın prozodi becerilerinin tümünde kötü düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

Ata'nın okuduğunu anlama becerisi (endişe düzeyi) olarak belirlenmiştir. Ata'nın anlama testine verdiği cevaplar incelendiğinde basit anlama ve derin anlama düzeyinde sorulan sorulara doğru cevaplar veremediği görülmüştür.

Tablo 25. Semiha'nın Akıcı Okuma ve Okuduğunu Anlama Beceri Düzeyi

Öğrenci	Dakikada Okuduğu Kelime Sayısı	Sesli Okuma Hatası	Dakikada okuduğu Doğru Kelime Sayısı	Okuma Doğruluğu Yüzdesi	Prozodi Puanı	Derin Anlama Puanı	Basit Anlama Puanı	Anlama Yüzdesi
Semiha	36	14	22	61	25	3	5	36

Semiha dakikada 36 kelime okumuştur ve 14 okuma hatası yapmıştır. Semiha'nın okuma hataları incelendiğinde 1 ekleme, 13 yanlış okuma hatası yaptığı görülmektedir. Semiha'nın okuma doğruluğu yüzdesi % 61 (endişe düzeyi) olarak belirlenmiştir. Okuma hızı 2.sınıf seviyesinin altında olan öğrencinin prozodi becerileri incelendiğinde metni okurken vurgu ve tonlama, karakterin duygusal durumunu yansıtma, noktalama ve imla kurallarına dikkat etme, telaffuz ve aksan, ses tonunun kendine olan güveni yansıtması, konuşur gibi bir ritimle okuma becerilerinde kötü; anlaşılırlık, verilen anlama uygun hızda okuma, ses kontrolünü sağlayarak okuma becerilerinde ise orta düzeyde olduğu görülmektedir. Prozodi ölçeğinden 25 puan alan Semiha orta düzeydedir.

İkinci sınıf düzeyinde olan bir anlama testinden 8 puan alan Semiha'nın anlaması endişe düzeyi olarak belirlenmiştir. Semiha basit ve derin anlama düzeyinde olan sorulara doğru cevap verememiştir.

Tablo 26. Kadir'in Akıcı Okuma ve Okuduğunu Anlama Beceri Düzeyi

Öğrenci	Dakikada Okuduğu Kelime Sayısı	Sesli Okuma Hatası	Dakikada okuduğu Doğru Kelime Sayısı	Okuma Doğruluğu Yüzdesi	Prozodi Puanı	Derin Anlama Puanı	Basit Anlama Puanı	Anlama Yüzdesi
Kadir	68	6	62	91	32	5	9	63

Kadir, dakikada okuduğu 68 kelimede 6 okuma hatası (1 ekleme, 5 yanlış okuma) yapmıştır. Tablo 26'da da görüldüğü gibi Kadir'in okuma doğruluğu yüzdesi % 91 (endişe düzeyi), okuma hızı ise 2.sınıf düzeyindedir. Kadir'in metni okurken vurgu ve tonlama, karakterin duygusal durumunu yansıtma, noktalama ve imla kurallarına dikkat etme becerilerinde kötü; anlaşılırlık, verilen anlama uygun hızda okuma, telaffuz ve aksan, ses tonunun hoşa gitmesi, ses kontrolünü sağlayarak okuma, ses tonunun kendine olan güveni yansıtması, konuşur gibi bir ritimle okuma becerilerinde orta düzeyde olduğu görülmektedir.

Kadir'in okuduğunu anlama düzeyi % 63 olarak belirlenmiştir. Okuduğunu anlama becerisinde öğretim düzeyinde olan Kadir'in basit anlama düzeyinde sorulan sorularda derin anlama düzeyinde sorulan sorulara kıyasla daha başarılı olduğu gözlemlenmiştir.

Tablo 27. Beyza'nın Akıcı Okuma ve Okuduğunu Anlama Beceri Düzeyi

Öğrenci	Dakikada Okuduğu Kelime Sayısı	Sesli Okuma Hatası	Dakikada okuduğu Doğru Kelime Sayısı	Okuma Doğruluğu Yüzdesi	Prozodi Puanı	Derin Anlama Puanı	Basit Anlama Puanı	Anlama Yüzdesi
Beyza	34	5	29	85	22	0	5	23

Beyza Türkçe ders kitabından seçilen metni okurken dakikada 34 kelime okumuş ve toplam 5 sesli okuma hatası (yanlış okuma) yapmıştır. Okuma hızı 2.sınıf seviyesinin altında olan Beyza'nın okuma doğruluğu yüzdesi (endişe düzeyi) olarak belirlenmiştir. Beyza'nın prozodi becerilerine bakıldığında metni okurken vurgu ve tonlama, karakterin duygusal durumunu yansıtma, ses tonunun hoşa gitmesi, ses kontrolünü sağlayarak okuma, ses tonunun kendine olan güveni yansıtması becerilerinde çok kötü; noktalama ve imla kurallarına dikkat etme, telaffuz ve aksan becerilerinde kötü; anlaşılırlık, verilen anlama uygun hızda okuma, konuşur gibi bir ritimle okuma becerilerinde orta düzeyde olduğu görülmektedir.

Beyza'nın okuduğunu anlama becerisi endişe düzeyi olarak belirlenmiştir. Öğrencinin anlama testine verdiği cevaplar incelendiğinde basit anlama ve derin anlama düzeyinde sorulan sorulara doğru cevaplar veremediği görülmüştür.

Tablo 28. Berat'ın Akıcı Okuma ve Okuduğunu Anlama Beceri Düzeyi

Öğrenci	Dakikada Okuduğu Kelime Sayısı	Sesli Okuma Hatası	Dakikada okuduğu Doğru Kelime Sayısı	Okuma Doğruluğu Yüzdesi	Prozodi Puanı	Derin Anlama Puanı	Basit Anlama Puanı	Anlama Yüzdesi
Berat	34	2	32	94	36	3	4	32

Berat dakikada 34 kelime okumuş ve 2 okuma hatası yapmıştır. Berat'ın okuma hataları incelendiğinde sadece yanlış okuma hatası yaptığı görülmektedir. Berat'ın okuma doğruluğu yüzdesi % 94 (öğretimsel düzey) olarak belirlenmiştir. Okuma hızı 2.sınıf seviyesinde olan Berat'ın prozodi becerilerine bakıldığında metni okurken vurgu ve tonlama, karakterin duygusal durumunu yansıtma, noktalama ve imla kurallarını dikkate alarak okuma becerilerinde kötü; telaffuz ve aksan, ses tonunun hoşa gitmesi, ses kontrolünü sağlayarak okuma, konuşur gibi bir ritimle okuma becerilerinde orta; anlaşılırlık, verilen anlama uygun hızda okuma, ses tonunun kendine olan güveni yansıtması becerilerinde iyi düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

İkinci sınıf düzeyinde olan bir anlama testinden 7 puan alan Berat'ın anlaması endişe düzeyi olarak belirlenmiştir. Berat basit ve derin anlama düzeyinde sorulara doğru cevap verememiştir.

Tablo 29. Mete'nin Akıcı Okuma ve Okuduğunu Anlama Beceri Düzeyi

Öğrenci	Dakikada Okuduğu Kelime Sayısı	Sesli Okuma Hatası	Dakikada okuduğu Doğru Kelime Sayısı	Okuma Doğruluğu Yüzdesi	Prozodi Puanı	Derin Anlama Puanı	Basit Anlama Puanı	Anlama Yüzdesi
Mete	33	6	27	82	25	3	5	36

Mete, dakikada okuduğu 33 kelimede 6 yanlış okuma hatası yapmıştır. Tablo 29'da da görüldüğü gibi Mete'nin okuma doğruluğu yüzdesi % 82 (endişe düzeyi), okuma hızı ise 2.sınıf düzeyinin altındadır. Prozodi becerisi orta düzeyde olan Mete'nin metni okurken vurgu ve tonlama, noktalama ve imla kurallarını dikkate alarak okuma becerilerinde çok kötü; karakterin duygusal durumunu yansıtma, telaffuz ve aksan, ses tonunun hoşa gitmesi, ses kontrolünü sağlayarak okuma becerilerinde ise kötü düzeyde olduğu görülmektedir.

Mete'nin okuduğunu anlama düzeyi % 36 olarak belirlenmiştir. Okuduğunu anlama becerisinde endişe düzeyinde olan Mete'nin basit anlama düzeyinde sorulan sorularda derin anlama düzeyinde sorulan sorulara kıyasla daha başarılı olduğu gözlemlenmiştir.

Tablo 30. Arzu'nun Akıcı Okuma ve Okuduğunu Anlama Beceri Düzeyi

Öğrenci	Dakikada Okuduğu Kelime Sayısı	Sesli Okuma Hatası	Dakikada okuduğu Doğru Kelime Sayısı	Okuma Doğruluğu Yüzdesi	Prozodi Puanı	Derin Anlama Puanı	Basit Anlama Puanı	Anlama Yüzdesi
Arzu	38	5	33	87	30	0	4	18

Arzu Türkçe ders kitabından seçilen metni okurken dakikada 38 kelime okumuş ve toplam 5 sesli okuma hatası (1 atlayıp geçme, 4 yanlış okuma) yapmıştır. Okuma hızı 2.sınıf düzeyinde olan Arzu'nun okuma doğruluğu yüzdesi endişe düzeyi olarak belirlenmiştir.

Arzu’nun prozodi becerilerinde ise orta düzeyde bir başarı sergilediği tespit edilmiştir. Arzu’nun prozodi becerilerine bakıldığında metni okurken vurgu ve tonlama, karakterin duygusal durumunu yansıtma, noktalama ve imla kurallarını dikkate alarak okuma, telaffuz ve aksan becerilerinde kötü düzeyde olduğu görülmüştür.

Arzu’nun okuduğunu anlaması endişe düzeyi olarak belirlenmiştir. Arzu’nun anlama testine verdiği cevaplar incelendiğinde basit ve derin anlama düzeyinde sorulan sorulara doğru cevaplar veremediği görülmüştür.

Tablo 31. Burcu’nun Akıcı Okuma ve Okuduğunu Anlama Beceri Düzeyi

Öğrenci	Dakikada Okuduğu Kelime Sayısı	Sesli Okuma Hatası	Dakikada okuduğu Doğru Kelime Sayısı	Okuma Doğruluğu Yüzdesi	Prozodi Puanı	Derin Anlama Puanı	Basit Anlama Puanı	Anlama Yüzdesi
Burcu	32	8	24	75	26	1	7	36

Burcu dakikada 32 kelime okumuş ve 8 okuma hatası yapmıştır. Burcu’nun okuma hataları incelendiğinde 1 ekleme, 7 yanlış okuma hatası yaptığı görülmektedir. Burcu’nun okuma doğruluğu yüzdesi % 75 (endişe düzeyi) olarak belirlenmiştir. Okuma hızı 2.sınıf seviyesinin altında olan Burcu’nun prozodi becerilerine bakıldığında metni okurken ses tonunun kendine olan güveni yansıtması ve konuşur gibi bir ritimle okuma becerilerinde orta düzeyde, diğer tüm prozodi becerilerinde ise kötü düzeyde bir başarı sergilediği görülmüştür.

İkinci sınıf düzeyinde olan bir anlama testinden 8 puan alan Burcu’nun anlama düzeyi (endişe düzeyi) olarak belirlenmiştir. Derya basit anlama ve derin anlama düzeyinde sorulara doğru cevap verememiştir.

Tablo 32. Harun'un Akıcı Okuma ve Okuduğunu Anlama Beceri Düzeyi

Öğrenci	Dakikada Okuduğu Kelime Sayısı	Sesli Okuma Hatası	Dakikada okuduğu Doğru Kelime Sayısı	Okuma Doğruluğu Yüzdesi	Prozodi Puanı	Derin Anlama Puanı	Basit Anlama Puanı	Anlama Yüzdesi
Harun	61	4	57	93	40	4	7	50

Harun, dakikada okuduğu 61 kelimede 4 yanlış okuma (1 ekleme, 3 yanlış okuma) hatası yapmıştır. Tablo 32'de de görüldüğü gibi Harun'un okuma doğruluğu yüzdesi % 93 (öğretim düzeyi), okuma hızı ise 2.sınıf düzeyindedir. Prozodi becerisi de iyi olan Harun'un metni okurken karakterin duygusal durumunu yansıtma, noktalama ve imla kurallarını dikkate alarak okuma becerilerinde kötü düzeyde olduğu görülmektedir.

Harun'un okuduğunu anlama düzeyi % 50 olarak belirlenmiştir. Okuduğunu anlama becerisinde endişe düzeyinde olan Harun'un basit anlama düzeyinde sorulan sorularda derin anlama düzeyinde sorulan sorulara kıyasla daha başarılı olduğu gözlemlenmiştir.

Tablo 33. Hayri'nin Akıcı Okuma ve Okuduğunu Anlama Beceri Düzeyi

Öğrenci	Dakikada Okuduğu Kelime Sayısı	Sesli Okuma Hatası	Dakikada okuduğu Doğru Kelime Sayısı	Okuma Doğruluğu Yüzdesi	Prozodi Puanı	Derin Anlama Puanı	Basit Anlama Puanı	Anlama Yüzdesi
Hayri	41	8	33	80	21	0	4	18

Hayri Türkçe ders kitabından seçilen metni okurken dakikada 41 kelime okumuş ve toplam 8 sesli okuma hatası (yanlış okuma) yapmıştır. Okuma hızı 2.sınıf düzeyinde olan Hayri'nin okuma doğruluğu yüzdesi % 80 endişe düzeyi olarak belirlenmiştir. Hayri'nin prozodi becerilerine bakıldığında vurgu ve tonlama, karakterin duygusal durumunu yansıtma, noktalama ve imla kurallarını dikkate alarak okuma becerilerinde çok kötü; verilen anlama uygun hızda okuma, telaffuz ve aksan, ses tonunun hoşa gitmesi, ses kontrolünü sağlayarak okuma, ses tonunun kendine olan güveni yansıtması ve konuşur gibi

bir ritimle okuma becerilerinde kötü, anlaşılırlık becerisinde ise orta düzeyde olduğunu görmektedir.

Hayri'nin okuduğunu anlama becerisi endişe düzeyi olarak belirlenmiştir. Hayri'nin anlama testine verdiği cevaplar incelendiğinde basit ve derin anlama düzeyinde sorulan sorulara doğru cevaplar veremediği görülmüştür.

Tablo 34. İbrahim'in Akıcı Okuma ve Okuduğunu Anlama Beceri Düzeyi

Öğrenci	Dakikada Okuduğu Kelime Sayısı	Sesli Okuma Hatası	Dakikada okuduğu Doğru Kelime Sayısı	Okuma Doğruluğu Yüzdesi	Prozodi Puanı	Derin Anlama Puanı	Basit Anlama Puanı	Anlama Yüzdesi
İbrahim	24	5	19	79	25	0	3	13

İbrahim dakikada 24 kelime okumuş ve 5 okuma hatası yapmıştır. İbrahim'in okuma hataları incelendiğinde 1 ekleme ve 4 yanlış okuma hatası yaptığı görülmektedir. İbrahim'in okuma doğruluğu yüzdesi % 80 (endişe düzeyi) olarak belirlenmiştir. Okuma hızı 2.sınıf seviyesinin altında olan İbrahim'in prozodi becerilerine bakıldığında sadece ses tonunun hoşa gitmesi becerisinde orta düzeyde, diğer tüm prozodi becerilerinde ise kötü düzeyde olduğunu görmekteyiz.

İkinci sınıf düzeyinde olan bir anlama testinden 3 puan alan İbrahim'in anlama düzeyi (endişe düzeyi) olarak belirlenmiştir. İbrahim basit ve derin anlama düzeyinde sorulara doğru cevap verememiştir.

Tablo 35. İsmail'in Akıcı Okuma ve Okuduğunu Anlama Beceri Düzeyi

Öğrenci	Dakikada Okuduğu Kelime Sayısı	Sesli Okuma Hatası	Dakikada okuduğu Doğru Kelime Sayısı	Okuma Doğruluğu Yüzdesi	Prozodi Puanı	Derin Anlama Puanı	Basit Anlama Puanı	Anlama Yüzdesi
İsmail	51	0	51	100	40	4	6	45

İsmail, dakikada okuduğu 51 kelimede hiç okuma hatası yapmamıştır. Tablo 35'de de görüldüğü gibi İsmail'in okuma doğruluğu yüzdesi % 100 (bağımsız düzey), okuma hızı ise 2.sınıf düzeyindedir. Prozodi becerisi iyi düzeyde olan İsmail'in vurgu ve tonlama, karakterin duygusal durumunu yansıtma, noktalama ve imla kurallarını dikkate alarak okuma becerilerinde ise kötü seviyede olduğu görülmektedir.

İsmail'in okuduğunu anlama düzeyi % 45 olarak belirlenmiştir. Okuduğunu anlama becerisinde endişe düzeyinde olan İsmail'in basit anlama düzeyinde sorulan sorularda derin anlama düzeyinde sorulan sorulara kıyasla daha başarılı olduğu gözlemlenmiştir.

Tablo 36. Mert'in Akıcı Okuma ve Okuduğunu Anlama Beceri Düzeyi

Öğrenci	Dakikada Okuduğu Kelime Sayısı	Sesli Okuma Hatası	Dakikada okuduğu Doğru Kelime Sayısı	Okuma Doğruluğu Yüzdesi	Prozodi Puanı	Derin Anlama Puanı	Basit Anlama Puanı	Anlama Yüzdesi
Mert	32	1	31	96	29	3	7	45

Mert Türkçe ders kitabından seçilen metni okurken dakikada 32 kelime okumuş ve toplam 1 sesli okuma hatası (yanlış okuma) yapmıştır. Okuma hızı 2.sınıf düzeyinde olan Mert'in okuma doğruluğu yüzdesi % 96 (öğretim düzeyi) olarak belirlenmiştir. Mert'in prozodi becerilerine bakıldığında verilen anlama uygun hızda okuma ve konuşur gibi bir ritimle okuma becerilerinde orta düzeyde diğer tüm beceri alanlarında ise kötü düzeyde olduğunu görmekteyiz.

Mert'in okuduğunu anlama becerisi endişe düzeyi olarak belirlenmiştir. Mert'in anlama testine verdiği cevaplar incelendiğinde basit anlama ve derin anlama düzeyinde sorulan sorulara doğru cevaplar veremediği görülmüştür.

Tablo 37. Selçuk'un Akıcı Okuma ve Okuduğunu Anlama Beceri Düzeyi

Öğrenci	Dakikada Okuduğu Kelime Sayısı	Sesli Okuma Hatası	Dakikada okuduğu Doğru Kelime Sayısı	Okuma Doğruluğu Yüzdesi	Prozodi Puanı	Derin Anlama Puanı	Basit Anlama Puanı	Anlama Yüzdesi
Selçuk	15	2	13	87	21	2	5	32

Selçuk dakikada 15 kelime okumuş ve 2 okuma hatası yapmıştır. Selçuk 1 ekleme ve 1 yanlış okuma hatası yapmıştır. Selçuk'un okuma doğruluğu yüzdesi % 87 (endişe düzeyi) olarak belirlenmiştir. Okuma hızı 2.sınıf seviyesinde olan Selçuk'un prozodi becerilerine bakıldığında vurgu ve tonlama, karakterin duygusal durumunu yansıtma, telaffuz ve aksan becerilerinde çok kötü; anlaşılırlık, verilen anlama uygun hızda okuma, noktalama ve imla kurallarını dikkate alarak okuma, ses tonunun hoşa gitmesi, ses kontrolünü sağlayarak okuma, ses tonunun kendine olan güveni yansıtması ve konuşur gibi bir ritimle okuma becerilerinde ise kötü düzeyde olduğu görülmektedir.

İkinci sınıf düzeyinde olan bir anlama testinden 7 puan alan Selçuk'un anlaması endişe düzeyi olarak belirlenmiştir. Selçuk'un anlama testine verdiği cevaplar incelendiğinde basit anlama ve derin anlama düzeyinde sorulan sorulara doğru cevaplar veremediği görülmüştür.

Tablo 38. Tolga'nın Akıcı Okuma ve Okuduğunu Anlama Beceri Düzeyi

Öğrenci	Dakikada Okuduğu Kelime Sayısı	Sesli Okuma Hatası	Dakikada okuduğu Doğru Kelime Sayısı	Okuma Doğruluğu Yüzdesi	Prozodi Puanı	Derin Anlama Puanı	Basit Anlama Puanı	Anlama Yüzdesi
Tolga	27	0	27	100	34	4	4	36

Tolga, dakikada okuduğu 27 kelimede hiç okuma hatası yapmamıştır. Tablo 38'de de görüldüğü gibi Tolga'nın okuma doğruluğu yüzdesi % 100 (bağımsız düzey), okuma hızı ise 2. sınıf düzeyinin altındadır. Prozodi becerisi orta düzeyde olan Tolga'nın metni

okurken vurgu ve tonlama, karakterin duygusal durumunu yansıtma, noktalama ve imla kurallarını dikkate alarak okuma becerilerinde ise kötü düzeyde olduğu belirlenmiştir.

Tolga'nın okuduğunu anlama düzeyi % 36 olarak belirlenmiştir. Okuduğunu anlama becerisinde endişe düzeyinde olan Tolga'nın basit anlama düzeyinde sorulan sorularda derin anlama düzeyinde sorulan sorulara kıyasla daha başarılı olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 39. Tekin'in Akıcı Okuma ve Okuduğunu Anlama Beceri Düzeyi

Öğrenci	Dakikada Okuduğu Kelime Sayısı	Sesli Okuma Hatası	Dakikada okuduğu Doğru Kelime Sayısı	Okuma Doğruluğu Yüzdesi	Prozodi Puanı	Derin Anlama Puanı	Basit Anlama Puanı	Anlama Yüzdesi
Tekin	44	7	37	84	34	2	7	27

Tekin Türkçe ders kitabından seçilen metni okurken dakikada 44 kelime okumuş ve toplam 7 sesli okuma hatası (2 atlayıp geçme, 5 yanlış okuma) yapmıştır. Okuma hızı 2.sınıf düzeyinde olan Tekin'in okuma doğruluğu yüzdesi 84 (endişe düzeyi) olarak belirlenmiştir. Tekin'in orta düzeyde başarı gösterdiği prozodi becerileri incelendiğinde, karakterin duygusal durumunu yansıtma, noktalama ve imla kurallarını dikkate alarak okuma becerisinde ise kötü düzeyde olduğu görülmektedir.

Tekin'in okuduğunu anlama becerisi endişe düzeyi olarak belirlenmiştir. Tekin'in anlama testine verdiği cevaplar incelendiğinde basit ve derin anlama düzeyinde sorulan sorulara doğru cevaplar veremediği görülmüştür.

Tablo 40. Özkan'ın Akıcı Okuma ve Okuduğunu Anlama Beceri Düzeyi

Öğrenci	Dakikada Okuduğu Kelime Sayısı	Sesli Okuma Hatası	Dakikada okuduğu Doğru Kelime Sayısı	Okuma Doğruluğu Yüzdesi	Prozodi Puanı	Derin Anlama Puanı	Basit Anlama Puanı	Anlama Yüzdesi
Özkan	32	1	31	71	32	4	6	45

Özkan dakikada 32 kelime okumuş ve 1 okuma hatası yapmıştır. Özkan'ın okuma hatalarını incelediğimizde 1 atlayıp geçme hatası yapmışlardır. Özkan'ın okuma doğruluğu yüzdesi % 71 (endişe düzeyi) olarak belirlenmiştir. Okuma hızı 2.sınıf seviyesinde olan Özkan'ın prozodi becerilerine bakıldığında vurgu ve tonlama, karakterin duygusal durumunu yansıtma, noktalama ve imla kurallarını dikkate alarak okuma, telaffuz ve aksan becerilerinde kötü; anlaşılırlık, verilen anlama uygun hızda okuma, ses tonunun hoşa gitmesi, ses kontrolünü sağlayarak okuma, ses tonunun kendine olan güveni yansıtması ve konuşur gibi bir ritimle okuma becerilerinde ise orta düzeyde olduğu görülmektedir. Prozodi ölçeğinden 32 puan alan öğrenci orta düzeydedir.

İkinci sınıf düzeyinde olan bir anlama testinden 10 puan alan Özkan'ın anlaması endişe düzeyi olarak belirlenmiştir. Özkan basit ve derin anlama düzeyinde sorulara doğru cevap verememiştir.

Tablo 41. Mutlu'nun Akıcı Okuma ve Okuduğunu Anlama Beceri Düzeyi

Öğrenci	Dakikada Okuduğu Kelime Sayısı	Sesli Okuma Hatası	Dakikada okuduğu Doğru Kelime Sayısı	Okuma Doğruluğu Yüzdesi	Prozodi Puanı	Derin Anlama Puanı	Basit Anlama Puanı	Anlama Yüzdesi
Mutlu	28	0	28	100	22	1	6	32

Mutlu, dakikada okuduğu 28 kelimede okuma hatası yapmamıştır. Tablo 41'de de görüldüğü gibi Mutlu'nun okuma doğruluğu yüzdesi % 100 (bağımsız düzey), okuma hızı ise 2.sınıf düzeyinin altındadır. Prozodi becerisi de orta olan Mutlu'nun metni okurken vurgu ve tonlama, verilen anlama uygun hızda okuma, karakterin duygusal durumunu yansıtma, noktalama ve imla kurallarını dikkate alarak okuma becerileri çok kötü; anlaşılırlık, telaffuz ve aksan, ses tonunun hoşa gitmesi, ses kontrolünü sağlayarak okuma, ses tonunun kendine olan güveni yansıtması ve konuşur gibi bir ritimle okuma becerilerinde ise kötü düzeyde olduğu görülmüştür.

Mutlu'nun okuduğunu anlama düzeyi % 32 olarak belirlenmiştir. Okuduğunu anlaması öğretim düzeyinde olan Mutlu'nun basit anlama düzeyinde sorulan sorularda derin anlama düzeyinde sorulan sorulara kıyasla daha başarılı olduğu gözlemlenmiştir.

Tablo 42. Tuğba'nın Akıcı Okuma ve Okuduğunu Anlama Beceri Düzeyi

Öğrenci	Dakikada Okuduğu Kelime Sayısı	Sesli Okuma Hatası	Dakikada okuduğu Doğru Kelime Sayısı	Okuma Doğruluğu Yüzdesi	Prozodi Puanı	Derin Anlama Puanı	Basit Anlama Puanı	Anlama Yüzdesi
Tuğba	40	4	36	90	18	1	4	13

Tuğba dakikada 40 kelime okumuş ve 4 okuma hatası yapmıştır. Tuğba'nın okuma hataları analiz edildiğinde sadece yanlış okuma hatası yaptığı görülmüştür. Tuğba'nın okuma doğruluğu yüzdesi % 90 (endişe düzeyi) olarak belirlenmiştir. Okuma hızı 2.sınıf seviyesinde olan Tuğba'nın prozodi becerilerine bakıldığında vurgu ve tonlama, verilen anlama uygun hızda okuma, karakterin duygusal durumunu yansıtma, noktalama ve imla kurallarını dikkate alarak okuma, ses tonunun kendine olan güveni yansıtması, konuşur gibi bir ritimle okuma becerileri çok kötü; anlaşılırlık, telaffuz ve aksan, ses tonunun hoşa gitmesi, ses kontrolünü sağlayarak okuma becerilerinde ise kötü düzeyde olduğu görülmektedir. Prozodi ölçeğinde 18 puan alan öğrenci kötü düzeydedir.

İkinci sınıf düzeyinde olan bir anlama testinden 5 puan alan Tuğba'nın anlama düzeyi (endişe düzeyi) olarak belirlenmiştir. Derya basit ve derin anlama düzeyinde sorulara doğru cevap verememiştir.

Tablo 43. Gökhan'ın Akıcı Okuma ve Okuduğunu Anlama Beceri Düzeyi

Öğrenci	Dakikada Okuduğu Kelime Sayısı	Sesli Okuma Hatası	Dakikada okuduğu Doğru Kelime Sayısı	Okuma Doğruluğu Yüzdesi	Prozodi Puanı	Derin Anlama Puanı	Basit Anlama Puanı	Anlama Yüzdesi
Gökhan	9	8	1	11	12	0	0	0

Gökhan, dakikada okuduğu 9 kelimede 8 okuma hatası (3 tekrar, 5 yanlış okuma) yapmıştır. Tablo 44'de de görüldüğü gibi Gökhan'ın okuma doğruluğu yüzdesi % 11 (endişe düzeyi), okuma hızı ise 2.sınıf düzeyinin çok altındadır. Prozodi becerisi de zayıf olan Gökhan'ın prozodi becerilerinin tüm basamaklarında çok kötü seviyede olduğu belirlenmiştir.

Gökhan'ın okuduğunu anlama düzeyi % 0 olarak belirlenmiştir. Okuduğunu anlamada endişe düzeyinde olan Gökhan'ın basit ve derin anlama düzeyinde sorulan soruların hiç birine doğru yanıt verememiştir. Gökhan'ın akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerinde 2. Sınıf seviyesinin altında olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 44. Zafer'in Akıcı Okuma ve Okuduğunu Anlama Beceri Düzeyi

Öğrenci	Dakikada Okuduğu Kelime Sayısı	Sesli Okuma Hatası	Dakikada okuduğu Doğru Kelime Sayısı	Okuma Doğruluğu Yüzdesi	Prozodi Puanı	Derin Anlama Puanı	Basit Anlama Puanı	Anlama Yüzdesi
Zafer	15	6	9	60	16	0	4	18

Zafer Türkçe ders kitabından seçilen metni okurken dakikada 15 kelime okumuş ve toplam 6 sesli okuma hatası (yanlış okuma) yapmıştır. Okuma hızı 2.sınıf düzeyinin altında olan Zafer'in okuma doğruluğu yüzdesi %60 (endişe düzeyi) olarak belirlenmiştir. Zafer'in prozodi becerilerinde ise kötü düzeyde bir başarı sergilediği tespit edilmiştir. Bu durumda Zafer'in akıcı okuma (doğru okuma, okuma hızı ve prozodi becerileri) becerilerinde 2.sınıf seviyesinin altında olduğu görülmüştür.

Zafer'in okuduğunu anlaması endişe düzeyi olarak belirlenmiştir. Zafer'in anlama testine verdiği cevaplar incelendiğinde basit ve derin anlama düzeyinde sorulan sorulara doğru cevaplar veremediği görülmüştür.

Tablo 45. Tarık'ın Akıcı Okuma ve Okuduğunu Anlama Beceri Düzeyi

Öğrenci	Dakikada Okuduğu Kelime Sayısı	Sesli Okuma Hatası	Dakikada okuduğu Doğru Kelime Sayısı	Okuma Doğruluğu Yüzdesi	Prozodi Puanı	Derin Anlama Puanı	Basit Anlama Puanı	Anlama Yüzdesi
Tarık	10	6	4	40	12	0	1	5

Tarık bir dakikada 10 kelime okumuştur. 10 kelimede 6 okuma hatası yapmıştır. Tarık'ın okuma hataları analiz edildiğinde 1 atlayıp geçme, 1 ekleme, 2 tekrar, 2 yanlış okuma hatası yaptığı görülmüştür. Tarık'ın doğru okuma yüzdesi % 40 (endişe düzeyi) olarak belirlenmiştir. Okuma hızı ise dakikada 4 kelimedir. Tarık'ın okuma hızı 2.sınıf seviyesinin çok altındadır. Tarık tüm prozodi becerilerinde çok kötü düzeyde olduğu görülmektedir.

İkinci sınıf düzeyinde olan bir anlama testinden 1 puan alan Tarık'ın anlaması endişe düzeyi olarak belirlenmiştir. Tarık'ın anlama testine verdiği cevaplar incelendiğinde basit ve derin anlama düzeyinde sorulan sorulara doğru cevaplar veremediği görülmüştür. Tarık'ın akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerinde 2.sınıf seviyesinin altında olduğu belirlenmiştir.

4.1.2. Mevcut Duruma İlişkin Özet

Mevcut durumun tespit edilmeye çalışıldığı bu süreçte araştırmacı büyük bir titizlikle ön test uygulamasını yaparak süreci gözlemlemiştir. Öğrencilerin birbirinden etkilenmesini önlemek için akıcı okuma becerilerini tespit etme çalışmaları bireysel olarak yapılmıştır.

Öğretmenle yapılan görüşme ve ön test uygulamaları sonucunda, öğrencilerin akıcı okuma ve anlama becerilerinin geliştirilmesinin gerekliliği ortaya çıkmıştır. Sınıf öğretmeni tarafından da bu sonuç desteklenmiştir. Çalışma gurubundaki öğrencilerin mevcut durumları tespit edildikten sonra, araştırmacının pilot uygulamanın sonuçlarına göre dizayn ettiği eylem planının uygulanarak süreç içerisinde geliştirilmesine karar verilmiştir. Araştırma sürecinde eylem planlarının geliştirilmesi için gerçekleştirilen adımlar aşağıda sunulmuştur:

Birinci Eylem Adımı: AGP'nin uygulanması.

İkinci Eylem Adımı: AGP'nin uygulanması sırasında yaşanan sorunların tespit edilmesi.

Üçüncü Adım: Sorunun Çözümü için yeni eylem planının hazırlanması.

Dördüncü adım: Yeni eylem planın uygulanması.

Beşinci adım: Sorunun çözülüp çözülmediğinin tespit edilerek eylem planının değerlendirilmesi.

4.2. Akıcılığı Geliştirme Programının Uygulandığı İlkokul İkinci Sınıf Öğrencilerinin, Akıcı Okuma ve Anlama Becerilerinin Süreç İçerisinde ki Gelişimi Ne Düzeydedir?

4.2.1. İkinci Hafta Uygulamaları ve Alınan Eylem Kararları

İlk olarak AGP'nin uygulanacağı ders saatlerini belirlemek için sınıf öğretmenine çalışmanın hangi ders saatlerinde yapılmasının uygun olacağını sorulmuştur. Zeynep Hanım haftanın her günü 3. saat Türkçe dersi işlediklerini ve bu saatte uygulamanın yapılabileceğini belirtmiştir. Uygulamanın saati belirlendikten sonra araştırmacı, çalışmada kullanılacak metinleri çoğaltarak çalışma dosyasına koymuştur. Böylece yaşanabilecek problemlere (fotokopi makinesinin bozulması, elektrik kesintisi) karşı önlemini almıştır.

Çalışmaya başlamadan önce araştırmacı çalışma gurubuna yapılacak uygulama hakkında gerekli bilgileri vermiştir. Bu durum araştırmacı günlüğüne şu şekilde yansımıştır:

Çalışma gurubundaki öğrencilere ilk olarak geçen hafta yaptığım ön test uygulamasından bahsettim. Uygulamayı akıcı okuma ve anlama becerilerini belirlemek amacıyla yaptığımı anlattım. Yapılan ön test uygulamalarına göre akıcı okuma ve okuduğunu anlamalarında sıkıntılar olduğunu, bu nedenle onlara yardımcı olmak istediğimi söyledim. Ve öğrencilerden yapılacak AGP uygulamalarına katılmalarını istedim. Öğrenciler sürekli not alıp almayacaklarını sordular. Ben de bu çalışmanın not amacıyla yapılmadığını, karnelerine hiçbir şekilde yansımayacağını, tek amacın daha akıcı okumaları ve okuduklarını daha iyi anlamalarını sağlamak olduğunu belirttim. Böylece uygulamalardan önce çalışmanın amacını netleştirerek öğrencilerin kafalarında oluşabilecek yanlış anlamaları önlemiş olduğuma inanıyorum. Çalışmanın yürütüleceği sınıf oldukça hareketli. Öğretmende öğrencilerin çok hareketli olduğunu sık sık vurgulamıştı. Öğrenciler sürekli sözümü kesti ve söz hakkı almadan bana sorular sordular. Bu nedenle konuşmam sırasında sık sık sessiz olmaları gerektiğini hatırlatmak zorunda kaldım. Bana henüz alışmadıkları, çalışmayı merak ettikleri için böyle bir sıkıntının yaşanmış olabileceğini düşünüyorum. İlerleyen derslerde bu sıkıntının azalarak sonlanacağına inanıyorum.

Uygulamanın ilk haftası ön test sonuçları geçerlik komitesiyle birlikte değerlendirilerek pilot uygulama sonucunda son halini alan AGP mevcut durum gözetilerek tekrar incelenmiş, programın öğrencilerin seviyesine uygun olduğuna karar verilmiştir. Uygulamanın ilk haftası yaşananlar ve alınan eylem kararları tüm ayrıntılarıyla aşağıda açıklanmıştır.

AGP'nin İlk Günü

Uygulamanın ilk günü (pazartesi) araştırmacı "Dişlerin Öfkesi" isimli metnin fotokopileriyle sınıfa girdiğinde karanlık, havasız ve bol gürültülü bir ortamla karşılaşmıştır. Araştırmacının sınıfa girmesine rağmen öğrenciler kendi aralarında konuşmaya devam etmiş, bu nedenle araştırmacı öğrencileri birkaç kez uyarmak zorunda kalmıştır. Bu durum araştırmacı günlüğüne şu şekilde yansımıştır:

Sınıfa girdiğimde öğrencilerin yarısı ayaktaydı. İki öğrenci birbiriyle kavga ediyordu. Sınıf çok havasız ve karanlıktı. Sesimi duyurabilmek için yüksek sesle konuşmak zorunda kaldım. Ders boyunca sınıfta ciddi bir gürültü oldu. Okuma sırasında uygulamayı takip ettiler ancak aralarda ya da konuşmalarda sınıfa hakim olmak çok zordu. Sınıf kontrolü konusunda çözüm arayışlarına girmem gerekiyor.

Yapılan pilot çalışmanın sonunda her bir uygulamanın 60 dakika olması kararlaştırılmıştı. Bu nedenle blok uygulama yapılarak öğrencilerin ders sonunda teneffüse çıkmamaları gerekiyordu. Bu konu öğrencilere izah edildiğinde öğrencilerin itirazları olmuş, ancak araştırmacınun bulduğu çözümle öğrenciler ikna olmuşlardır. Bu süreçte araştırmacıyla öğrenciler arasında geçen diyalog aşağıda verilmiştir:

Araştırmacı: Çocuklar yapacağımız akıcı okuma uygulaması için 60 dakika süremizin olması gerekiyor. Ancak bizim derste kaldığımız süre tam 40 dakika. 20 dakikalık bir açığımız oluyor. Siz ne önerirsiniz? 20 dakikalık bu süreyi nereden bulabiliriz?

Murat: Bizim öğretmenimiz size bu süreyi verebilir.

Hayri: Sonraki ders bir daha gelin.

Burcu: Zamanı durduralım.

(Öğrenciler bu cevaba çok güler. Sınıfta kahkaha sesleri duyulur.)

Araştırmacı: Öbür ders gelemem çocuklar. Bu sınıftan çıktıktan sonra aynı gün içinde bir daha gelme şansım yok. Başka bir fikir bulmalısınız.

Besime: Sizde zil çalınca çıkmayın o zaman.

Araştırmacı: O zaman sizin de teneffüse çıkmamanız gerekiyor. Bence güzel bir fikir sizce?

Ata: Hayır, teneffüste futbol oynuyoruz.

Selim: Evet top oynuyoruz. Olmaz.

Mete: Yaaa hayır teneffüste yemek yiyoruz.

Araştırmacı: Pekala haklısınız. O zaman size başka bir teklifim var. Teneffüse çıkmayalım. Ama öğretmeniniz öbür dersin teneffüsünde sizi 10 dakika erken çıkarsın toplamda 20 dakika teneffüs yapın. Hem tüm okul dersteyken sizde istediğiniz gibi bahçede rahatça top oynar, rahatça yemek yersiniz. Tüm sınıflarda merak eder bu çocuklar neden şimdi teneffüste diye. Ne dersiniz?

Öğrenciler hep bir ağızdan "oleeeey" şeklinde bağırmışlardır.

Araştırmacı: O zaman anlaştık mı?

Nuran: Evet, evet çok iyi bir fikir. Biz oynarken topumuzu alıyor büyükler zaten.

Harun: Hem kantinde bomboş olur bana hiç sıra gelmiyordu.

Açelya: Öbür çocuklar bizi çok kıskanacak.

Araştırmacı: Anlaştık o zaman çocuklar. Zil çaldığında hiç durmadan okuma çalışmasına devam ediyoruz.

Araştırmacının zaman konusunda öğrencilere yaptığı teklif sınıfta heyecanla karşılanmış, bütün öğrenciler ve öğretmen Zeynep Hanım tarafından kabul edilmiştir.

Uygulamaya başlarken öğrencilerin çalışmaya ilgisini çekmek için araştırmacı öğrencilere "*Size ilginç bir resim göstereceğim. Hazır mısınız?*" demiştir. Öğrencilerden "*Hazırız öğretmenim*." cevabı geldiğinde gülen ve ağlayan dişlerin resmi projeksiyonla tahtaya yansıtılmıştır. Araştırmacı "*Çocuklar resmi incelemeniz için yeterince süreniz var. Siz resmi inceleyin bakalım. Daha sonra hep beraber resimle ilgili sohbet edeceğiz*." demiştir. Öğrenciler resmi inceledikten sonra, araştırmacı öğrencilerin ön bilgilerini harekete geçirebilmek ve görsel ile daha önceki öğrenmeleri arasında bağlantı kurmalarına yardımcı olabilmek için onlara bir takım sorular yöneltmiştir. Resmi yansıttıktan sonra yaşanan süreç aşağıda aktarılmıştır:

Araştırmacı: Çocuklar bu resmi size neden göstermiş olabilirim?

Berat: Komik olduğu için.

Besime: Daha iyi anlamamız için.

İbrahim: Bize okuyacağınız hikâyeyle ilgili bence.

Araştırmacı: Size hikâye okuyacağımı da nereden çıkardın?

İbrahim: Okuma çalışacağız dediydiniz bize.

Araştırmacı: Resimde dikkatinizi çeken ne oldu?

Kadir: İki tane diş var biri gülüyor biri ağlıyor.

Neslihan: Biri mutlu biri mutsuzmuş öğretmenim.

Araştırmacı: Peki neden dişlerin biri mutlu biri mutsuz olabilir çocuklar?

Derya: Öğretmenim biri çürümüş ağrıyor birinin çürüğü yok gülüyor.

Hatice: Birinin canı çok ağrıyor doktora gitmesi lazım. Benimde öyle oldu doktora gittim. İki tane dişimi de çekti. Hiç acımadı hem iğnede vurdu.

Araştırmacı: Hangi doktora gitmeli.

Öğrenciler: Diş doktoruna.

Araştırmacı: Pekala çocuklar. Şimdi size bir metin okuyacağım. Size gösterdiğim resmi düşünürsek, sizce okuyacağım metin bize ne anlatıyor olabilir? Tahmin edelim bakalım.

Arda: Bence dişlerle ilgili olabilir.

Hilal: Diş doktoruyla ilgili de olur.

Kadir: Bence dişini fırçalayan dişin mutlu fırçalamayan dişin de mutsuz olabildiğini anlatacak.

Hayri: Öğretmenim şey bence yaramazlık yapan dişlerle, uslu dişlerin hikâyesini okuyacaksınız.

Araştırmacı öğrencilere fotokopileri dağıtıp projeksiyon yardımıyla metni tahtaya da yansıtmıştır. Araştırmacı *"Çocuklar şimdi sizlerle prozodi modelleme çalışması yapacağız. Bu çalışma için öncelikle metni 3 kere ben okuyacağım. Ben okurken siz de önünüzdeki metinden beni takip edeceksiniz. İsteyenler kalem yardımıyla beni takip edebilirler. Önemli olan benimle aynı anda aynı kelimeyi okumanız. Okurken ses tonum yükselip alçalacak, bazı kelimeleri daha çok vurgulayacağım. Noktalama işaretlerinde belli bir süre duraklayacağım. Okuma hızıma ve kahramanların duygularını nasıl yansıttığıma dikkat etmenizi istiyorum. Aynı zamanda metnin size ne anlattığına da dikkat etmelisiniz."*

sözleriyle süreci açıklamıştır. Daha sonra *"üç"* dediğinde başlayacağını bu nedenle hazırlıklı olmalarını söylemiş ve *"bir, iki, üç"* diyerek okumaya başlamıştır. İlk okumada öğrencilerin sık sık *"Öğretmenim nereyi okuyorsunuz ben kaybettim."* sözleri ve

arkasından başlayan gürültü sonucu okuma çalışmasına devam edilememiştir. Bunun üzerine araştırmacı metni tekrar okumaya başlamıştır. Ancak aynı sorunlar yaşanınca araştırmacı tekrar başa dönerek süreci tekrarlamıştır. Araştırmacının çabaları sonuç vermemiş, bu nedenle 3 defa okunması planlanan prozodik modelleme çalışması AGP uygulamasının ilk günü sadece bir kere okunabilmiştir. Bu durum günlüğe aşağıdaki gibi kaydedilmiştir:

İlk gün okuduğumuz metin öğrencilere uzun geldi. Bu nedenle takip etmede sıkıntı yaşadılar. Aynı zamanda hem ekranda yansıtılan hem de önlerindeki fotokopi kağıtlarında olan metni nereden okumaları gerektiği konusunda sıkıntı yaşadılar. Üç kere prozodi modelleme çalışması yapmayı planlamama rağmen uygulama sürecinde yaşadığım sıkıntılardan dolayı çalışmayı bir kere yapabildim. Çünkü öğrenciler takip edemiyorlar.

Araştırmacı prozodi modelleme çalışmasını uyguladıktan sonra öğrencilere *" Çocuklar nasıl okudum? Okurken nelere dikkat ettim? Anlaşılır okudum mu? Kahramanların duygularını yansıtabildim mi? Konuşuyormuş gibi okudum mu? Beni dinlemekten keyif aldınız mı? Metinden ne anladınız?"* sorularını sormuş ve metnin okunuşu ve nasıl okunması gerektiği konusunda bir tartışma başlatmıştır. Bu sürece öğrencilerin çoğu katılmıştır.

Daha sonra araştırmacı öğrencilere metnin içeriğiyle ilgili sorular yöneltmiştir. Öğrencilere *" Çocuklar metni okumadan önce yaptığınız tahminler doğrumuymuş? Metin bize ne anlatıyor? Kahramanın yerinde sen olsaydın ne yapardın?"* sorularını yöneltmiş ve metnin içeriğiyle ilgili öğrencilerin fikir yürütmeleri sağlanmıştır. Öğrencilerin çoğu bu sürece katılmıştır.

Araştırmacının uygulama esnasında yaşadığı diğer bir zorluk öğrencilerin takip edip etmediğini gözlemlemesi sırasında yaşanmıştır. Araştırmacı metni okurken aynı anda öğrencileri de kontrol etmesi ve gereken durumlarda geri bildirimlerde bulunması oldukça zor olmuştur.

AGP'nin İkinci Günü

İkinci gün (Salı) araştırmacının *"Çocuklar dün hangi metni okumuştuk?"* sorusuyla başlamıştır. Bu soruya öğrenciler hep bir ağızdan *"Dişlerin Öfkesi öğretmenim"* cevabını vermiştir.

Araştırmacı öğrencilere *"Çocuklar dün okuduğum metni bir defa daha okuyacağım. Siz de dün yaptığınız gibi beni takip edeceksiniz. Sonra hep beraber koro okuma çalışması yapacağız."* demiştir. Öğrencilerin koro okuma çalışmasını merak etmeleri üzerine araştırmacı *"Çocuklar koro okuma, koro halinde okumaktır. Yani metnin hep beraber aynı anda okunmasıdır. Koro okumada herkesin aynı anda aynı kelimeyi okuması lazım."* şeklinde açıklama yapmıştır.

Araştırmacı öncelikle öğrencilerden bir önceki gün dağıttığı metnin fotokopisini masanın üzerine çıkarmalarını istemiştir. Öğrencilerden bazıları metni evde unutmuş bazıları ise metni kaybetmiştir. Pilot uygulamada da aynı sorunu yaşamış olan araştırmacı bu ihtimali düşünerek yanında getirdiği yedek fotokopileri, metni getirmeyen öğrencilere dağıtmıştır. Bu durum araştırmacının not defterine *"Öğrenciler dağıtılan fotokopileri muhafaza edemiyorlar. Bu nedenle araştırmacı yanında yeterli sayıda yedek fotokopi bulundurmalı ve öğrencilere sık sık verilen fotokopi kağıtlarını kaybetmemeleri ve evde unutmamaları konusunda uyarıda bulunmalıdır."* şeklinde geçmiştir. Metin bir kere prozodi modelleme çalışması ile okunmuştur. Daha sonra öğrencilerle metni okurken dikkat edilen prozodik okuma kuralları hakkında kısa bir tartışma yapılmıştır.

Koro okuma çalışmaları farklı şekillerde uygulanabilmektedir. En fazla kullanılan koro okuma yöntemleri Nakarat Koro Okuma, Bir satır Bir Çocuk, Diyalog, Koro Şarkı Söylemek olarak sıralanmaktadır (Rasinski, 2010). Sınıf mevcudu ve ders süresi göz önünde bulundurduğunda "Tüm Sınıf Koro Okuma" yönteminin bu çalışma için uygun olduğuna karar verilmiştir.

Koro okuma uygulamasına başlamadan önce araştırmacı öğrencilere *"Çocuklar şimdi koro okuma çalışması yapacağız. Koro okuma çalışmasında metni aynı anda okumaya başlamalısınız. Önemli olan aynı anda aynı kelimeyi okuyabilmektir. Bunun için okurken arkadaşlarınızın okumasını takip etmelisiniz. Eğer hızlı okuyorsanız yavaşlamalı, yavaş okuyorsanız da biraz daha hızlanmalı ve arkadaşlarınıza yetişmelisiniz."*

şeklinde uygulamayı bir kere daha açıklamıştır. Daha sonra öğrencilere *"Ne yapacağımızı anladık mı çocuklar? Anlamayan varsa söyleyebilir."* sorusunu yöneltilmiş, uygulamanın anlaşıldığından emin olmuştur.

Araştırmacı *"Çocuklar bir iki üç dediğim anda okumaya başlayacağız, evet hazır mıyız?"* sorusuna öğrencilerden *"Hazırız öğretmenim."* cevabının gelmesi üzerine Koro Okuma çalışmasını başlatmıştır. Ancak öğrencilerin aynı anda okumaya başlayamaması

uygulamanın tekrar başlatılmasına neden olmuştur. Bu işlem beş defa tekrarlanmış ancak altıncı denemede öğrenciler aynı anda okumaya başlayabilmişlerdir.

Uygulamada bazı öğrenciler yavaş okuduğu için geri kalmakta ve takip edememekte, bazı öğrenciler ise gereğinden fazla hızlı okumaktadır. Yavaş okuyan öğrenciler oldukça sessiz, hızlı okuyan öğrencilerin ise yüksek sesle okuduğu fark edilmiştir. Bu nedenle hızlı okuyan öğrencilere yetişemeyenler ya takibi bırakmış ya da takip ediyormuş gibi davranmıştır. Hatta Hayri ve İbrahim hızlı okuyan arkadaşlarına yetişmek için vızıldayarak okumuş bu davranışlarını ders süresince devam ettirmişlerdir. Süreçte araştırmacı öğrencilerin çalışmaya katılıp katılmadığını da takip etmeye çalışmıştır. Uygulama devam ederken takip etmeyen öğrencileri uyarmış, takip etmekte zorlanan öğrencilerin eline kalem vererek takibe devam ettirmiş, sadece gözleriyle takip edenlerin yüksek sesle takip etmelerini istemiş, hızlı okuyanlara ise biraz daha yavaş okumaları için uyarılarda bulunmuştur.

Koro okuma çalışmasında bazı öğrenciler sesli okumak yerine sessiz okumayı tercih etmiştir. Araştırmacı sessiz okuyan öğrencilerin yanına giderek *"Güzel sesini duymak istiyorum."* demiş ve öğrenciyi motive etmiştir. Bunun üzerine öğrenciler sesli okumaya başlamıştır. Bazı öğrenciler ise araştırmacının uzaklaşmasını fırsat bilerek sessiz okumaya devam etmiştir.

Araştırmacının tüm çabalarına rağmen "Dişlerin Öfkesi" adlı metnin sadece ilk 4 cümlesi koro olarak okunabilmiş, dördüncü cümleden sonra sesler birbirine karışmaya başlamıştır. Bu nedenle tüm metin koro olarak okunamamış, dolayısıyla yapılan çalışma için planlanan süre (60 dakika) yeterli olmamıştır. Bu durum araştırmacı günlüğüne *"Öğrencilerin okuma düzeyleri düşük. Bu nedenle koro okuma çalışması için seçilen metnin uygun olmadığını düşünüyorum. Koro okuma çalışması için kısa metinler daha uygun olabilir. Ancak bu ilk koro okuma uygulamasıydı. Belki ilerleyen haftalarda yaşanan sıkıntılar aşılabilir."* şeklinde not edilmiştir.

AGP'nin Üçüncü Günü

Uygulamanın üçüncü günü (Çarşamba) tekrarlı okuma stratejisi kullanılmıştır. Tekrarlı okuma çalışmasında kullanılan metinlerin şiir, şarkı, bilmece gibi kısa metinlerden seçilmesi daha iyi sonuç alınmasına neden olmaktadır (Rasinski, 1994). Bu nedenle tekrarlı okuma çalışması için *"Bayrak"* adlı şiir seçilmiştir.

Şiirin fotokopileri ile derse gelen araştırmacıya öğrenciler *"Öğretmenim sınav mı var?"* diye sormuştur. Araştırmacı *"Çocuklar ben sizi sınav yapmayacağım. Getirdiğim fotokopiler okuma çalışması için. Daha önce konuştuğumuz gibi…"* demiş ve öğrencilere küçük bir hatırlatmada bulunmuştur.

Araştırmacı pilot çalışmada edindiği deneyimler doğrultusunda derse gelmeden önce sınıf listesinden uygun eşleştirmeleri yapmıştır. Bu eşleştirmeleri yaparken sınıf öğretmeninden de yardım almıştır. Araştırmacı bundan sonraki tekrarlı okuma uygulamalarında eş seçiminin öğrencilerin isteğine bırakılacağını, ancak hep aynı kişi ile eşleşmelerinin mümkün olmayacağını, bu nedenle farklı kişilerle eşleşmeleri gerektiğini söylemiştir. Öğrencilere *"Çocuklar bugün size yeni bir fotokopi vereceğim. Fotokopide kısa bir şiirimiz var. Bu şiiri tekrarlı okuma çalışması yöntemiyle okuyacağız. Bu çalışma için öncelikle yerlerinizi değiştireceğim."* şeklinde açıklamıştır. Daha sonra öğrencileri eşleştirmiştir.

Tekrarlı okuma çalışması için öğrencilerin hepsine fotokopi kağıtları dağıtılmıştır. Bu fotokopilerde öğrencinin adı ve soyadı, birinci okuma, ikinci okuma ve üçüncü okumanın sonunda kaç kelime okuduğu bilgisi yer almaktadır. Öğrencilere yapılacak uygulamanın ayrıntıları anlatılmıştır. Bu duruma ilişkin alıntı aşağıda sunulmuştur:

Araştırmacı: Çocuklar yapacağımız çalışma tekrarlı okuma çalışmasıdır. Bu uygulamada iki kişi olarak eşleştirildiniz. Metni öncelikle biriniz arka arkaya tam üç defa okuyacak. Diğeriniz de kendi önündeki metinden arkadaşını takip edecek. Ben kronometre ile bir dakika tutacağım. Başla dediğimde başlayacaksınız, durun dediğimde duracaksınız. Arkadaşınız okuduktan sonra kağıdını alıp kaldığı yeri işaretleyeceksiniz. Arkadaşınızın bir dakikada kaç doğru kelime okuduğunu sayıp kağıdın üzerindeki işaretli yere yazmanızı istiyorum. Arkadaşınız okurken yanlış okuduğu kelimeleri de kendi fotokopilerinizde işaretleyin ve arkadaşınızın kağıdında yanlış okunan kelime sayısı bölümüne yazın. Bu işlemi üç defa tekrarladıktan sonra okuma sırası diğer eşe geçecektir. Her okumada bir dakikanız var unutmayın.

Gökhan: Arkadaşımızla yarış mı yapıyoruz.

Araştırmacı: Hem kendinizle hem de arkadaşınızla yarışıyorsunuz. Ama en önemli amacınız akıcı okumak olmalı.

Tekin: Ufff çok zora benziyor bu.

Murat: Öğretmenim Buğraya bir şey deyin. Ben seni geçerim diye kızdırıp duruyor beni.

Araştırmacı: Çocuklar lütfen yapmayın bakın zamanımız az kaldı. Hadi başlayalım. Hazır mıyız? Bir, iki, üç başla.

İlk denemede çocukların yarıdan çoğu başla komutuyla başlayamamış, geç kalmıştır. Araştırmacı uygulamayı hemen durdurmuş, çocuklara başla dediği zaman hemen başlamaları gerektiğini, aksi takdirde yarışı geriden takip edeceklerini söylemiş ve uygulamayı yeniden başlatmıştır. Her uygulama öncesi öğrencilere bu konuda hatırlatmalarda bulunulmuştur.

30 öğrencinin 15 inin aynı anda okuması sınıfta gürültüye neden olmuştur. Öğrenciler arkadaşını takip ederken gürültüden dolayı çok net duyamadıklarını, seslerin birbirine karıştığını söylemişlerdir. Metni okuyan öğrencilerin akıcı okumak için konsantre olmaları gürültüden etkilenmemelerini sağlamıştır.

Öğrenciler bir dakika içinde daha çok kelime okumaya çalışmış bu nedenle kelimeleri yutmuşlardır. Bu durumu eşler sık sık *"Öğretmenim çok hızlı okuyor, anlamıyorum"* şeklinde ifade etmiştir. Araştırmacı öğrencilere uygulamada bir dakikada okunan doğru kelime sayısının kabul edildiğini, yanlış okunan ve çok hızlı okumak için yutulan kelimelerin sayılmayacağını, bu nedenle doğru ve metne uygun hızda okumaya çalışmaları gerektiğini sık sık hatırlatmıştır. Uygulamanın sonunda araştırmacı öğrencilere toplamda kaç kelime okuduklarını sormuş ve dakikada en çok kelime okuyan eşi tebrik etmiştir.

AGP'nin Dördüncü Günü

Uygulamanın bu bölümünde araştırmacı eşli okuma çalışması yapmıştır. İlk olarak araştırmacı öğrencilerden Pazartesi günü verilen "Dişlerin Öfkesi" adlı metni çıkarmalarını istemiştir. Tüm hatırlatmalara rağmen metni unutan ya da kaybeden öğrenciler olmuştur. Yanındaki yedek fotokopileri metni getirmeyen öğrencilere dağıtan araştırmacı öğrencilere *"Bugün eşli okuma çalışması yapacağız"* demiştir. Öğrenciler ilk defa duydukları bu çalışma hakkında bir takım sorular sormuşlardır. Bu durumla ilgili araştırmacı ve öğrencilerin karşılıklı konuşmaları aşağıda sunulmuştur:

Araştırmacı: Merhaba çocuklar. Bugün nasılız bakalım?

Öğrenciler: İyiyiz öğretmenim.

Kadir: Öğretmenim şey bugün tekrarlı okuma mı yapacağız?

Araştırmacı: Hayır Kadir. Bugün eşli okuma çalışması yapacağız.

Hatice: Eşli okuma nasıl yapılır öğretmenim?

İsmail: Dün ki gibi herkesin eşi mi olacak?

Semiha: Benim eşim Derya olsun mu öğretmenim?

Harun: Benim ki de İbrahim.

Araştırmacı: Çocuklar bugün yapacağımız çalışma dün yaptığımız çalışmadan daha farklı olacak. Dün tekrarlı okuma çalışması yaptık. Bugün ise eşli okuma çalışması yapacağız. Sizleri iki kişilik gruplara ayıracağım. Biriniz metni okuyacaksınız diğeriniz okuyan arkadaşınızı takip edecek, yanlış okuduğunda hemen düzeltecek. Süre tutmuyorum. Bu nedenle hızlı okumak için uğraşmanıza gerek yok. Önemli olan doğru okumak, okuyanı iyi takip etmek ve hemen hatasını bulup söylemek. Eşiniz bir kere okuduktan sonra okuma sırası size geçecek.

Nuran: 3 kere okumayacak mıyız?

Araştırmacı: Hayır. 3 defa okuma tekrarlı okumadaydı. Eşli okumada sadece bir defa okuyacaksınız.

Selim: Bu çok kolay ben çok iyi yanlış bulurum.

Kadir: Yanlış bulmak benim işim.

Besime: Ben yapmak istemiyorum.

Araştırmacı: Neden Besime?

Besime: Çok başım ağrıyor.

Araştırmacı: Geçmiş olsun canım senin için yapabileceğim bir şey var mı? Sen çalışmaya katılma başının ağrısı geçince söylersin. Devam ederiz tamam mı?

Besime: Tamam öğretmenim.

Eşli okumanın sınıf ortamında uygulanmasının en zor tarafı uygun eşleri belirlemektir. Eşli okumada esas olan eşlerden birinin diğerinden daha iyi okuyucu olmasıdır. Öğrencilerin bazılarının okuma becerileri sınıf seviyesinin oldukça üzerinde, bazılarının ise oldukça altındadır. Dört öğrenci de arkadaşını takip edip hatasını bularak düzeltecek seviyede değildir.

Okuma becerisi zayıf olan dört öğrenci ilk olarak sınıfın en iyi okuyan öğrencileriyle eşleştirilmiştir. Uygulama sırasında iyi okuyan öğrenciler zayıf okuyan öğrencileri beklerken çok sıkılmış, sık sık zayıf okuyan *öğrenciye "Çabuk okusana ben de okuyacağım daha."* şeklinde uyarılarda bulunmuştur. Bu durum eşler arasında tartışmaya hatta kavgaya dahi sebep olmuştur. Eş seçiminde yaşananlara ilişkin günlükten alınan notlar aşağıda sunulmuştur:

Okumakta zorlanan öğrencileri sınıfın en iyi okuyucularıyla eşleştirdiğimde iyi sonuç alacağımı düşünmüştüm. Ancak çok iyi okuyucularla çok zayıf okuyucular eşleştirildiği zaman iyi okuyucular sıkılıyor. Çünkü, zayıf okuyucuların metni okuması uzun sürüyor. Zayıf okuyucular da iyi okuyucular tarafından gelen olumsuz ifadelerden dolayı ya sinirlenip tartışıyor ya da yaşadıkları güvensizlik duygusunun artmasıyla daha çok sessizleşiyorlar. Eşli okumanın başarılı olarak uygulanması için uygun eşin belirlenmesi ve metin seçiminin çok önemli olduğu görülmüştür. Doğru kişileri eşleştirmek ve kısa metinlerle çalışmak bu sorunu çözebilir.

Tekrarlı okumada yaşanan sıkıntıların benzerlerini eşli okumada da yaşayan araştırmacı hem iyi okuyucuları hem de zayıf okuyucuları yaptıkları işin çok önemli olduğu konusunda sık sık motive etmiştir. İyi okuyucuları *"Sizlerin görevi çok önemli. Eşleştiğiniz arkadaşınıza yardım etmeli, onu çok iyi takip etmelisiniz. Bu uygulamanın sonunda hem sizin hem de eşinizin okuma becerileri ilerleyecek."* sözleriyle motive etmeye çalışmıştır. Zayıf okuyucuları ise *"Çocuklar istediğiniz gibi okuyamayabilirsiniz. Ancak bu çalışmaya katılırsanız okuma becerileriniz artacaktır."* sözleriyle çalışmaya istekli hale getirmiştir.

AGP'nin Beşinci Günü

Haftanın son günü (Cuma) uygulamanın beşinci bölümünü oluşturmaktadır. Cuma günleri dönüşümlü olarak Eko Okuma ve Okuyucu Tiyatrosu yöntemi uygulanacaktır.

Araştırmacı ilk hafta Eko Okuma çalışması yapmış ve uygulama için "*Kıskanç gelincik"* adlı metinden faydalanmıştır. Öğrencilere Eko Okuma yöntemi ile çalışma yapacakları söylenmiştir. Öğrenciler her zaman olduğu gibi ilk kez duydukları bu kavramı merak etmiş ve araştırmacıya sorular yöneltmişlerdir.

Araştırmacı *"Size yeni bir metin vereceğim. Daha sonra metinden yüksek sesle bir cümle okuyacağım. Aynı cümleyi siz benden sonra yüksek sesle okuyacaksınız. Ancak benim nasıl*

okuduğuma iyi dikkat etmelisiniz. Siz de benim okuduğum gibi okumalısınız. Ses tonumu yükselttiğim yerlerde ses tonunuzu yükseltmeli, noktalama işaretlerinde durakladığımda siz de duraklamalısınız. Anlaşıldı mı?"

demiş ve çocukların ne yapacaklarını anladıklarından emin olmadan uygulamaya başlamamıştır. Bu amaçla öğrencilere uygulamanın nasıl yapılacağı hakkında sorular yöneltmiştir. Daha sonra Eko Okuma uygulamasında ilk olarak öğrenciler çalışmayı Koro Okuma çalışmasıyla karıştırmıştır. Bu nedenle öğrenciler araştırmacıyla aynı anda okumaya başlamıştır. Bunun üzerine araştırmacı önce kendisinin okuyup bitireceğini, öğrencilerin sessizce takip etmesi gerektiğini, daha sonra araştırmacının okuduğu kısmı öğrencilerin hep beraber okumaları gerektiğini hatırlatmıştır. Buna rağmen her seferinde araştırmacıyla aynı anda okumaya başlayan öğrenciler olmuştur. Uzun cümlelerde öğrenciler hep beraber cümleyi okuyamamış, bazıları hızlı bazıları yavaş okuduğu için bir birlik sağlanamamıştır. Araştırmacı, öğrencilere uygulamada sık sık hatırlatmalarda bulunmuş, hep beraber aynı anda okumaları gerektiğini sıklıkla vurgulamıştır.

4.2.2. İkinci Hafta Yaşanan Sıkıntılar ve Alınan Eylem Kararları

1. Uygulama sırasında sınıf kontrolünü sağlamakta güçlük yaşayan araştırmacı sık sık sesini yükseltmek zorunda kalmıştır. Bu nedenle uygulamaya katılmalarını ve uygulama sırasında sessiz durmalarını sağlamak için öğrencileri motive etmenin gerekli olduğuna karar verilmiştir. Bu amaçla ders sonunda uygulamaya en çok katılan ve sessiz durmayı başaran öğrencilere ödül olarak çikolata verilmesine karar verilmiştir.
2. Uygulama dersleri 60 dakika olarak planlanmış, öğrenciler tarafından da kabul edilmiştir. İlk hafta teneffüste de uygulama devam etmiştir. Ancak teneffüste rahatsız edici ve dikkat dağıtıcı bir gürültü olmuş ve sık sık başka öğrenciler tarafından sınıf kapısı açılmıştır. Bu durum çalışmanın yürütülmesini zorlaştırmıştır. Bu nedenle uygulama derslerinin tekrar 40 dakika olarak değiştirilmesi uygun görülmüştür.
3. Uygulama metni hem fotokopi olarak dağıtılmış hem de projeksiyon yardımıyla tahtaya yansıtılmıştır. Öğrenciler uygulama sırasında fotokopiye mi yoksa tahtaya mı bakacakları konusunda kararsızlık yaşamışlardır. Araştırmacı uygulamanın nasıl sürdürülmesinin daha doğru olduğuna karar verememiş, her iki uygulamayı da farklı haftalarda deneyerek daha başarılı olan formatı belirlemeye karar vermiştir.

4. Öğrencilerin uygulama sürecinde metni takibi sırasında zorluk yaşanmıştır. Araştırmacının hem metni okuyup hem de aynı anda öğrencileri kontrol etmesi oldukça zor olmuştur. Uygulamadan önce metin mümkün olduğunca çok okunarak ezberlenirse, araştırmacı uygulamada öğrenciye daha iyi konsantre olabilecek, yaşanan sıkıntı önemli ölçüde azalacaktır.

5. Metin aynı anda sınıfın yarısı tarafından okunması eşli uygulamalarda rahatsız edici bir gürültü yaşamasına ve eşlerin birbirini iyi duyamamasına neden olmuştur. Eşlerin daha yakın oturup aynı fotokopi kağıdından metni takip etmesiyle yaşanan problemin çözülebileceği düşünülmüş, eşli uygulamaların tek fotokopi metni üzerinden uygulanmasına karar verilmiştir.

6. Tekrarlı okuma uygulamalarında eş seçimi oldukça önemlidir. Araştırmacı ilk olarak çok iyi okuyucularla çok zayıf okuyucuları eşleştirmiş, bu eşleştirmenin doğru olmadığı uygulamada görülmüştür. Zayıf okuyucuların metni okuması uzun sürdüğü için iyi okuyucular zayıf okuyucuları beklerken çok sıkılmıştır. Sıkıldıklarını hem araştırmacıya hem de eşine sık sık ifade etmeleri öğrenciler arasında tartışmaya yol açmıştır. Zayıf okuyucular kendine olan güvenini iyice kaybetmiş ve çok sessiz okumaya başlamışlardır. Zayıf okuyucular eşlerini geçemeyeceklerini düşündükleri için hızlı okumak için çaba harcamamışlardır. Aynı şekilde iyi okuyucularda zayıf okuyucuları her durumda geçeceklerine emin oldukları için daha iyi okumak için çaba harcamamıştır. Bu nedenle çok iyi okuyucu ile çok zayıf okuyucuyu eşleştirmenin doğru olmadığına karar verilmiş, okuma seviyeleri arasından çok fazla fark olmayan öğrencilerin eşleştirilmesinin daha doğru olacağı düşünülmüştür.

7. Pilot uygulamada denenen ve sıkıntı yaratmayan metinler, asıl uygulamada araştırmacıyı çok zorlamıştır. Çünkü pilot uygulama ve asıl uygulamada yer alan öğrencilerin okuma seviyeleri ve yaşları farklıdır. Ayrıca pilot uygulamanın bahar dönemi, asıl uygulamanın ise güz döneminde yapılması nedeniyle dönem farkından kaynaklanan olgunlaşmanın araştırma sonuçlarını etkilemiş olabileceği düşünülmüştür. Çalışmada hikâye türü metinler yerine şiir, tekerleme, şarkı gibi daha kısa metinlerle çalışmayı düşünen araştırmacı alınan eylem kararları doğrultusunda hikâye edici metinlerle ara test 1 uygulaması yapılana kadar devam edecektir.

8. Kamera çekimi sırasında kamerada görünmek için öğrenciler sık sık *"Öğretmenim beni de çek."* şeklinde istekte bulunmuştur. Aynı zamanda uygulama sırasında öğrenciler

çekilen görüntüleri izlemek istediklerini ifade etmişlerdir. Bu durumun üzerinde durmayan araştırmacı öğrencilerin zamanla kamera çekimine alışacağını düşünmüştür.

4.2.3. Üçüncü Hafta Uygulamaları ve Alınan Eylem Kararları

Sınıf kontrolünü sağlayabilmek için araştırmacı uygulama sırasında sessiz olan öğrencileri çikolata ile ödüllendirmiştir. Ancak bu ödül yeterli olmamış, sınıftaki gürültü sonlanmamıştır. Yeni bir çözüm arayışına giren araştırmacının bu durum günlüğüne aşağıdaki gibi yansımıştır:

Öğrenciler çok hareketli. Sınıf kontrolünü sağlamakta çok güçlük çekiyorum. Geçen hafta alınan eylem kararını uyguladım. Bazı öğrenciler üzerinde etkisi oldu ancak sınıftaki gürültü ve hareketlilik azalmadı. Aynı sıkıntı devam ediyor. Bu konuyu toplantıda dile getirdiğimde 4. haftadan sonra düzelme olmazsa başka bir ödüllendirme sistemine geçişin yapılmasının uygun olduğu kararlaştırıldı. Öğrencilerin henüz araştırmacıya ve uygulamaya alışmamasından kaynaklanan bir sıkıntı olabileceği birkaç hafta sonra bu sıkıntının sona ereceği düşünülmektedir.

60 dakika olarak değiştirilen uygulamalar, başarı sağlanamadığı için tekrar 40 dakika olarak planlanmıştır. Üçüncü hafta 40 dakika yapılan derslerde zaman sıkıntısı yaşanmamıştır. Araştırmacı zamanı çok dikkatli ve etkili kullanmak için büyük bir çaba harcamış, süreçte gereksiz duraklamalar yapmamış, zaman kaybına neden olacak işlerle uğraşmamıştır. Bu durum uygulamaların belirlenen zamanda bitmesine katkı sağlamıştır.

Uygulama sırasında metnin hem fotokopi olarak verilmesi hem de ekrana yansıtılmasının süreci zorlaştırdığı görülmüştür. Bu nedenle her iki uygulamanın da denenip, en doğrusunun belirlenmesine karar verilmiştir. İlk olarak araştırmacı metni öğrencilere fotokopi olarak vermiş ve uygulamada materyalden kaynaklanan bir sıkıntı yaşanmadığı görülmüştür. Bir sonraki hafta metin projeksiyonla tahtaya yansıtılarak uygulamanın etkisine bakılacak, en etkili uygulama belirlenecektir.

Araştırmacının metni okurken aynı zamanda öğrencileri gözlemlemesi ve geribildirimlerde bulunmasının zor olduğu görülmüştür. Bu nedenle uygulama öncesi araştırmacının metni ezberlemesinin ve uygulama sırasında kağıda bağımlı kalmamasının, öğrencileri takip etme ve gereken durumda geri bildirim verme konusunda yaşanan sıkıntılara büyük ölçüde çözüm getirdiği görülmüştür.

Eşli uygulamalar tek fotokopi kağıdı üzerinden yürütülmüştür, böylece yakın oturan eşler birbirini daha iyi duyduklarını ifade etmişlerdir. Araştırmacı eşlere *"Aynı kağıttan okumak kolay oldu mu?"* sorusunu yöneltmiştir. Öğrenciler arkadaşlarıyla aynı fotokopi kağıdını paylaştıklarında daha iyi çalıştıklarını, çünkü birbirlerini daha iyi duyabildiklerini ifade etmişlerdir. Bu nedenle tekrarlı ve eşli okuma uygulamasının tek bir fotokopi kağıdından sürdürülmesine karar verilmiştir. Hem tekrarlı okuma hem de eşli okumada yaşanan sorunlar nedeniyle alınan eylem kararı doğrultusunda okuma seviyeleri birbirinden çok farklı olmayan öğrenciler eşleştirilmiştir. Böylece eşlerden kaynaklanan sıkıntının oldukça azaldığı görülmüştür.

Çalışmada kullanılacak metinlerin öğrencilerin düzeyine uygun olmadığını düşünen araştırmacı, daha kısa metinlerle çalışmak istemiştir. Ancak alınan eylem kararında ara test 1 uygulamasına kadar hikâye edici metinlerle uygulamaya devam edilmesi ve sürecin gözlemlenmesine karar verilmiştir. Üçüncü hafta da hikâye edici metinlerle uygulamaya devam eden araştırmacının yaşadığı zorluklar devam etmiştir. Prozodik modellemede öğrenciler araştırmacıyı takip edememiş, koro okumada en fazla beş cümle beraber okunabilmiştir. Eşli okumada yavaş okuyan öğrencilerin okuması çok uzun sürmüş, eşler arasında fazla beklemekten kaynaklanan sıkıntılar yaşanmıştır.

Üçüncü Hafta Yaşanan Sorunlar ve Alınan Eylem Kararları

1. Tekrarlı okuma çalışmalarında eşler arasında kimin daha çok okuduğuna yönelik tartışmalar yaşanmış hatta bazı eşler bundan dolayı ağlamıştır. Öğrenciler arasında geçen ve bu durumu yansıtan örnek bir konuşma aşağıda sunulmuştur.

Nuran: Öğretmenim arkadaşım benim okuduğumu az sayıyor. Ben daha çok okudum.

Murat: Hayır bir kere… doğru… Sen yalan söylüyorsun. Çok okudum diyorsun.

Araştırmacı: Çocuklar lütfen tartışmayın. Sizden doğru bir şekilde saymanızı ve birbirinizi iyi takip etmenizi istiyorum. Hadi bakalım tekrar sayın.

Nuran: Ya öğretmenim işte az saymış benim dediğim gibi 56 kelime çıktı.

Murat: Doğru saydım öğretmenim o fazladan sayıyor.

Araştırmacı: Tamam çocuklar ikinizden kimin doğru söylediğini bilemem ki. Bundan sonra daha dikkatli olun ki sorun yaşamayın, lütfen.

2. Tekrarlı okuma çalışmasında yaşanan bir diğer sıkıntı, öğrencilerin her okuma sonrasında okudukları kelimeleri sayması sırasında olmuştur. Uygulama zamanının çoğu kelime saymayla geçmiştir. Bu nedenle öğrencilerin okudukları kelimeleri değil de okudukları satırı saymaları ve yanlış okunan kelimelerin altını renkli kalemle çizmeleri istenmiş, dakikada okunan kelime sayısının daha sonra araştırmacı tarafından hesaplanması kararlaştırılmıştır.

3. Anıl henüz okuma yazmayı öğrenememiştir. Bu nedenle uygulamalarda zorlanmıştır. Araştırmacının yoğun ilgisine ve düzenli olarak verdiği geribildirimlere rağmen uygulamalara katılmamış, katılıyormuş izlenimini vermek için uğraşmıştır. Öğrenci tüm enerjisini uygulamaya katıldığını göstermek için harcamıştır. Gökhan, Zafer ve Tarık da heceleyerek okumaktadır. Yapılan uygulamalarda zorlandıkları, araştırmacıyı ve arkadaşlarını takip edemedikleri gözlenmiştir. Araştırmacı sık sık öğrencilere yardımcı olmuş ve çalışmayı bırakmamaları için onları motive etmiştir.

4.2.4. Dördüncü Hafta Uygulamaları ve Alınan Eylem Kararları

Dördüncü hafta araştırmacı uygulama sınıfındaki öğrencilerin kendisine ve uygulamaya daha çok alıştıklarını fark etmiştir. Daha önce karşılaşmadığı bir takım güzel söylemlerle karşılaşmış, öğrencilerin kendisine daha samimi davranmaya başladığını gözlemlemiştir. Araştırmacının sınıfa girmesiyle öğrenciler çok şık ve güzel olduğunu söyleyerek araştırmacıya sarılmışlardır. Bu durumu daha önce yaşamayan araştırmacı şaşırmış ve yaşadıklarını sınıf öğretmeni ile paylaşmıştır. Sınıf öğretmeni öğrencilerin kendisine de öyle davrandığını, çok sıcak çocuklar olduklarını, araştırmacıyı da öğretmenleri olarak görmeye başladıklarını belirtmiştir. Öğrencilerin araştırmacıya gösterdikleri ilgi sadece uygulamalarda sınırlı kalmamış teneffüs ve nöbetlerde de devam etmiştir. Öğrenciler araştırmacıyı gördüklerinde *"Öğretmenim ne zaman geleceksiniz, ne olur bugün gelin, sizi çok seviyorum."* şeklinde ifadeler kullanarak duygularını ifade etmişlerdir.

Dördüncü hafta gerçekleştirilen uygulamalarda araştırmacı kullanılacak metnin puntosunu büyüterek projeksiyon yardımıyla tahtaya yansıtmıştır. Prozodi modelleme ve koro okuma çalışmasında öğrenciler metni ekrandan takip etmiştir. Yavaş okuyan öğrenciler kalem kullanamadığı için takipte zorlanmıştır. Uygulama sırasında iyi okuyucular dahi sıkıntı yaşadığını dile getirmiştir. Araştırmacı öğrencilere *"Çocuklar prozodi modelleme ve koro okuma çalışmasında metni tahtadan mı yoksa fotokopiden mi daha kolay takip*

edebiliyorsunuz?" sorusunu yöneltmiştir. Öğrenciler hep bir ağızdan *"Fotokopiden öğretmenim."* cevabını vermiştir. Araştırmacı da metnin fotokopi kağıtları ile dağıtılmasının daha doğru olduğuna karar vermiştir.

Alının eylem kararları doğrultusunda tekrarlı okuma uygulamalarında öğrencilerden okudukları kelimeleri değil okudukları satırları saymaları istenmiştir. Tekrarlı okumada yaşanan zaman sıkıntısı böylece kalkmıştır. Bu süreç araştırmacı günlüğüne şu şekilde yansımıştır:

Öğrencilere tekrarlı okuma çalışmasında her okuma sonrası okudukları satırları saymalarını ve bir dakikada okudukları satır sayısını yazmalarını söyledim. Ayrıca okunan yanlış kelimelerin altının da renkli kalemle çizilmesinin çok önemli olduğunu anlattım. Öğrenciler yapılan bu değişikliğin sebebini sorduklarında; tek tek kelimeleri saymak için vaktimizin yetmediğini, daha sonra okudukları kelime sayısını bulabileceğimizi ifade ettim. Uygulamanın sonunda yapılan bu değişikliğin başarılı olduğunu gördüm. Zaman sıkıntısı yaşanmamış ve tekrarlı okuma uygulaması 40 dakikada bitmiştir.

Prozodik modelleme, koro okuma ve eşli okuma uygulamalarında hikâye edici metinlerin kullanılması araştırmacıyı ve öğrencileri zorlamaya devam etmiştir. Araştırmacının eylem planında üç kere yapmayı planladığı prozodik modelleme çalışması bir kere yapılmış, anlama etkinliklerine verilen zaman da azaltılmıştır. Uygulamalarda metinlerden kaynaklanan sıkıntılar bu hafta da devam etmiştir.

Mutlu, Ata ve Tolga uygulamalar sırasında sürekli ayağa kalkmış ve araştırmacının uyarılarını dikkate almamışlardır. Mutlu, Ata ve Tolga'nın uygulamalara daha çok katılmaları için araştırmacı uygulamalardan önce bu öğrencilerin yanına giderek *"Mutlu, Ata ve Tolga bu hafta size çok güveniyorum. Okuma çalışmasına katılıp uygulamalarda sessiz olabilirseniz çikolatayı siz kazanabilirsiniz"* sözleriyle motive etmeye çalışmıştır. Diğer öğrencilerde olduğu gibi Ata, Mutlu ve Tolgayı da çikolata ile ödüllendirmek çok işe yaramamıştır. Bu durum araştırmacı günlüğüne aşağıdaki gibi yansımıştır:

Öğrencilerin büyük çoğunluğu uygulamalara katılıyor. Birkaç öğrenci çalışmaya karşı isteksiz. Asıl sorun sınıfta yaşanan gürültü. Özellikle Mutlu, Ata ve Tolga çok hareketli. Bu öğrencileri çikolata ile motive etmek işe yaramadı. Öğrencileri uygulamaya motive etmek için başka bir çözüm bulunmalı.

Dördüncü hafta ilk olarak uygulanan okuyucu tiyatroları için araştırmacı *"Karagöz ve Hacivat"* adlı metnin fotokopilerini öğrencilere dağıtmış ve metni incelemeleri için 5 dakika süre vermiştir. Daha sonra öğrencilere *"Kim karagöz kim de Hacivat olmak ister?"* sorusunu yöneltmiştir. Öğrencilerin çoğu Hacivat olmak istemiştir. Öğrencilere neden Hacivat olmak istedikleri sorulduğunda Hacivat'ın komik olmasını neden olarak göstermişlerdir. Araştırmacı öğrencilere *"Çocuklar şimdi şöyle yapıyoruz. Siz bu tiyatroyu iki kişi olarak oynayacaksınız. Şimdi herkes kiminle oynamak istiyorsa eşini seçsin. Daha sonra seçtiğiniz arkadaşınızla konuşun. Kimin Hacivat kimin Karagöz olacağına karar verin."* demiş ve öğrencilerin seçimlerini yapmalarını beklemiştir. Öğrenciler seçimlerini yaptıktan sonra gelmeyen öğrenci olduğu için bir öğrenci eşsiz kalmıştır. Araştırmacı eşsiz kalan öğrenciye *"Sen de Hacivat ol. Arkadaşın geldiğinde Karagöz yaparız onu da."* demiştir. Araştırmacı roller ve eşler belirlendikten sonra öğrencilere *"Çocuklar rolünüze uygun bir kostüm getirip giymelisiniz ki tam tiyatro olsun."* demiştir. Öğrenciler büyük bir sevinçle Karagöz ve Hacivat'ın kıyafetlerinin nasıl olması gerektiğini sormuştur. Araştırmacı *"Çocuklar Karagöz ve Hacivat çok eskilerde yaşamış iki arkadaştı. Bu nedenle kostümleriniz biraz eskiyi yansıtmalı. Örneğin fes getirebilirsiniz, pamuktan sakal yapabilirsiniz."* demiştir. Bu açıklamadan sonra öğrenciler kendi aralarında konuşmaya başlamıştır. Araştırmacı hiç müdahale etmeden öğrencilerin konuşmalarını dinlemiştir. Öğrenciler birbirleriyle nasıl kostüm getireceklerini konuşmuş ve sık sık çok mutlu ya da çok heyecanlı olduklarını söylemişlerdir. Öğrencilerin konuşmalarını bir müddet dinleyen araştırmacı öğrencilere *"Çocuklar teneffüste bu konuyu konuşmak için çok vaktiniz var. Şimdi beni dinleyin bakalım. Hacivat ve Karagözü canlandırırken zor okur ya da hecelerseniz olmaz. Siz hiç heceleyen ya da yavaş okuyan bir tiyatrocu gördünüz mü?"* sorusu yöneltilmiştir. Öğrenciler hep bir ağızdan *"Hayır öğretmenim."* cevabını vermişlerdir. Araştırmacı *"O zaman çocuklar herkes kendi rolünü ezberlemeye çalışsın. Eğer ezberleyemezseniz bile rolünüzü en az 10 kere okumalısınız ki oynarken zorlanmadan akıcı bir şekilde okuyun."* demiştir. Tiyatronun ne zaman yapılacağını soran öğrencilere haftaya cuma günü için hazır olmaları söylenmiştir. Öğrenciler araştırmacıyı gördüklerinde okuyucu tiyatrosu için çok çalıştıklarını, çok heyecanlandıklarını, hemen cuma gününün gelmesini istediklerini ifade etmişlerdir.

Dördüncü hafta öğrencilerin kameraya alıştığı ve kamerada çıkmak için uğraşmadıkları gözlenmiştir.

4.2.5. Beşinci Hafta Uygulamaları ve Alınan Eylem Kararları

Kurban bayramı nedeniyle uygulamaya ara verilmiştir. Öğrencilere bayram tatili nedeniyle uygulamaya ara verildiği, tatil sonrası uygulamaya tekrar başlanacağı söylenmiştir.

4.2.6. Altıncı Hafta Uygulamaları ve Alınan Eylem Kararları

Araştırmacı haftanın ilk günü sınıfa girdiğinde büyük bir şaşkınlık yaşamıştır. Çünkü öğrencilerin sıraları ve oturma düzenleri değişmiş, iki kişilik sıralar yerine tek kişilik sıralar gelmiştir. Bu durumun uygulamayı nasıl etkileyeceği konusunda araştırmacı günlüğüne *"Sınıfa girdiğimde çok şaşırdım. Daha önce iki kişilik sıralarda oturan öğrenciler artık tek kişilik sıralarda oturuyorlardı. Öğretmen daha önce sıraların değiştiğini söylemediği için bana büyük bir sürpriz oldu. Bu durumun çalışmayı nasıl etkileyeceğini hiç bilmiyorum olumlu ya da olumsuz etkileyebilir. Bunu uygulamalarda göreceğim."* şeklinde not düşmüştür.

Öğrencilerin oturma düzenlerinin değişmesi uygulamayı etkilememiş, herhangi bir olumsuz durum yaşanmamıştır. Hatta eşli çalışmalarda öğrencilerin birbirlerine daha yakın oturmalarını sağladığı için olumlu bir gelişme olarak görülmüştür. Öğrenciler eşli çalışmalarda beraber, diğer çalışmalarda tek başlarına oturmaktadırlar.

Öğrencileri çalışmaya daha istekli hale getirmek ve sınıf kontrolünü sağlamak amacıyla araştırmacı, okul çapında bir okuma savaşı düzenlemeye karar vermiştir. Okuma savaşında okuma savaşçıları yarışacaktır. Okuma savaşlarına katılmak isteyen öğrencilerin öncelikle okuma savaşçısı olmayı hak etmeleri gerekmektedir. Çalışma grubunda uygulama sırasında gürültü yapmayanlar ve uygulamayı başarıyla tamamlayanlar okuma savaşçısı olup, okuma savaşlarına katılabileceklerdir. Bu fikri okul idaresiyle de paylaşan araştırmacı olumlu bir cevap almıştır. Yıl sonunda düzenlenmesi planlanan okuma savaşları öğrencilere söylendiğinde büyük bir sevinç yaşanmıştır. Araştırmacı ve öğrencilerin karşılıklı konuşmaları aşağıda sunulmuştur:

Araştırmacı: Çocuklar yaptığımız okuma çalışmasını başarıyla, yaramazlık yapmadan tamamlayanlar okuma savaşçısı olmaya hak kazanacak ve okuma savaşlarına katılabilecektir.

Ata: Vay be ben okuma savaşçısı kesin olurum.

Selçuk: Savaşlar nerede olacak, ne zaman olacak öğretmenim.

Araştırmacı: Çocuklar siz yapacağımız akıcı okuma uygulamalarına katılıp, elinizden gelenin en iyisini yaparsanız, yaramazlık da yapmazsanız, okuma savaşçısı seçileceksiniz. Okuma savaşçıları da sınıfımızı temsilen yılsonunda düzenlenen okuma savaşlarına katılacaklar. Ama dediğim gibi önce okuma savaşçısı olmayı hak etmelisiniz. Tamam mı?

Öğrenciler: Tamam öğretmenim.

Tekin: İnşallah ben okuma savaşçısı olurum öğretmenim.

Neriman: Ben çok isiyorum okuma savaşçısı olmayı. İnşallah ben olurum.

Öğrenciler hafta boyunca hem sınıfta hem de teneffüslerde araştırmacıyı gördüklerinde okuma savaşçısı olmak istediklerini, çok heyecanlı olduklarını söylemiştir. Bu durum öğrencilerin çalışmaya daha fazla motive olmalarına katkı sağlamıştır.

Altıncı hafta yapılan uygulamalardan biri de Okuyucu Tiyatrosu olmuştur. Okuyucu Tiyatrosunun yapılacağı gün bazı veliler araştırmacının yanına gelerek getirdikleri kostümleri göstermiş ve uygun olup olmadığını sormuştur. Neriman'ın annesi araştırmacıya *"Hocam gece hiç uyumadı heyecandan. Çok mutlu, bir hafta boyunca tiyatro yapacağız diye gezindi. Hepsini ezberledi."* demiştir. Okuyucu tiyatrosunun yapılacağı gün uygulama sınıfına giren araştırmacıyı öğrenciler büyük bir coşkuyla karşılamış ve getirdikleri kostümleri göstermeye çalışmışlardır. Araştırmacı öğrencilerden kostümlerini giymelerini istemiştir. Bu aşama tahmin edilenden uzun sürmüş, bazı öğrenciler giyinmek için araştırmacıdan yardım istemiştir. Daha sonra eşler sırasıyla tahtaya çıkarak gösterilerini yapmıştır. Rolünü ezberleyenler olmuştur. Ezberlemeyenler ise rollerini okurken hecelemeden okumuş, evde çalıştıklarını belli etmişlerdir. Sadece dört öğrenci okuma seviyelerinin çok zayıf olması nedeniyle sıkıntı yaşamıştır. Okuyucu tiyatrosu için 40 dakikalık süre yeterli olmamıştır.

Tüm hatırlatmalara rağmen altıncı hafta gerçekleştirilen uygulamalarda da kullanılan metinlerin fotokopileri ya evde unutulmuş ya da kaybedilmiştir. Araştırmacı öğrencilerden fotokopi kağıtlarına isimlerini yazmalarını isteyerek uygulama sonunda kağıtları bir sonraki uygulama için toplamıştır. Çalışma grubundan bir öğrenciyi de uygulama sonunda metin fotokopilerini toplayıp, uygulamalarda tekrar kağıtları öğrencilere dağıtması için görevlendirmiştir.

4.2.7. Yedinci Hafta Uygulamaları ve Alınan Eylem Kararları

Yedinci hafta sınıf öğretmeni araştırmacıya öğrencilerin okuma çalışmasını çok sevdiklerini, her ders kendisine okuma çalışmasını ne zaman yapacaklarını sorduğunu ifade etmiştir. Araştırmacı da sınıfa girdiğinde öğrencilerin "Oleey Aybala öğretmen geldi, yaşasın" sözleri ve sevinç gösterileriyle karşılaşmıştır. Bu durumu uygulamalar sırasında da gözlemleyen araştırmacı 7. hafta öğrencilerin uygulamalarda çok daha istekli olduklarını fark etmiştir.

Haftanın ilk günü anlama çalışmasıyla başlayan uygulamaya öğrencilerin katılımının arttığı gözlenmiştir. Öğrencilerin sorulara verdiği cevaplardan anlama becerilerinde ilerleme olduğu fark edilmiştir. Ancak, öğrenciler ana fikir bulma sorularına cevap vermede hâlâ zorlanmaktadır. Ayrıca öğrencilerin verdikleri cevaplarda kurallı cümleler kuramadıkları bilinmektedir.

Önceki hafta Koro Okuma ve Eko Okuma çalışmalarında öğrencilerin metni yüksek sesle takip etmesi gerekirken, sessizce çalışmaya katıldıkları gözlenmişti. Araştırmacı, bu öğrencilerin yanına giderek okuma savaşçısı olmaları için sesli okumalarının gerekli olduğunu vurgulamıştır. Bu uğraşlar ancak yedinci haftada etkisini gösterebilmiştir. Ancak Ata, Anıl, Gökhan, Zafer ve Tarık da aynı sorun hâlâ devam etmiştir.

Uygulamalar sırasında öğrencilerin akıcı okumayı hızlı okuma olarak algıladıkları anlaşılmıştır. Bu duruma ilişkin bir anekdot aşağıda anlatılmaktadır. Araştırmacı yeni metni tanıtmış Arda'dan metni akıcı bir şekilde okumasını istemiştir. Arda metni hızlı okumak için çok çaba harcamış, bu nedenle normalden daha çok okuma hatası yapmıştır. Bunun üzerine araştırmacı ve öğrenciler arasında aşağıdaki diyalog yaşanmıştır:

Araştırmacı: Çocuklar Arda sizce akıcı okudu mu?

Öğrenciler: Evet.

Araştırmacı: Arda'nın akıcı okuduğunu nereden anladınız?

Selim: Çok güzel okudu öğretmenim.

Berat: Hızlıca okudu.

Besime: Hızlı okudu, kulağa güzel geldi.

Araştırmacı: Akıcı okuma aslında hızlı okumadır diyebilir miyiz?

Öğrenciler: Diyebiliriz öğretmenim.

Araştırmacı: Sence de öyle mi Kadir?

Kemal: Evet öyledir.

Öğrencilere akıcı okumanın sadece hızlı okuma olmadığının kavratılması gerektiği anlaşılmıştır. Bu konuda araştırmacı, günlüğüne aşağıdaki notu düşmüştür:

Öğrenciler akıcı okumayı hızlı okuma olarak düşüyor. Bu nedenle hızlı okumak için büyük bir çaba harcıyorlar. Öğrencilere sık sık akıcı okumanın ne olduğu ve ne olmadığı anlatılmalıdır.

4.2.8. Sekizinci Hafta Uygulamaları ve Alınan Eylem Kararları

Bu Eylem basamağında, uygulanan AGP sonrası öğrencilerin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerileri düzeylerini belirlemek amacıyla "Ara Test 1" uygulanmıştır. Bu test "En Karlı Alışveriş" ve "Zeynep'in Rüyası" metinleri üzerinden gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı Ara Test 1 uygulaması hakkında sınıf öğretmenini bilgilendirerek haftaya başlamıştır.

Araştırmacı eylem planında Ara Test 1 uygulamasını beş gün olarak planlamıştır. Ancak öğrencilerin Cuma günü okul gezisine gitmeleri nedeniyle planında değişiklik yaparak uygulamayı dört gün içerisinde bitirmeye çalışmıştır.

Yapılan testler sonucunda öğrencilerin akıcı okuma ve okuduğunu anlama puanlarını gösteren tablo aşağıda verilmiştir:

Tablo 46. Birinci Ara Test Sonuçları

	Ön Test				Ara Test 1			
Öğrenci	Doğru Okuma Yüzdesi	Okuma Hızı	Prozodi Puanı	Anlama Yüzdesi	Doğru Okuma Yüzdesi	Okuma Hızı	Prozodi Puanı	Anlama Yüzdesi
Ö 1	88	22	19	13	100	25	21	32
Ö 2	83	15	19	63	92	23	26	32
Ö 3	97	57	42	13	96	44	39	40
Ö 4	69	16	26	18	93	27	27	45
Ö 5	88	22	17	32	97	36	34	59
Ö 6	87	26	31	59	96	48	25	59
Ö 7	90	27	30	0	97	35	38	32
Ö 8	0	0	12	0	67	4	12	0
Ö 9	91	24	32	54	92	59	33	54
Ö 10	78	21	28	27	85	55	29	27
Ö 11	88	34	28	50	94	46	32	64
Ö 12	72	13	18	32	97	29	28	45
Ö 13	96	48	36	32	91	59	38	36
Ö 14	93	28	30	36	98	45	35	54
Ö 15	40	4	13	0	77	17	17	18
Ö 16	64	22	25	36	81	38	29	50
Ö 17	89	62	32	63	91	71	36	82
Ö 18	85	29	22	23	92	40	30	40
Ö24	80	33	20	18	77	33	21	36
Ö25	79	19	25	13	92	37	26	23
Ö26	100	51	40	45	100	57	41	59
Ö27	88	31	29	45	96	36	31	54
Ö28	87	13	21	32	100	31	33	32
Ö29	100	27	34	36	100	40	36	40
Ö30	84	37	34	27	82	47	34	40
Ö31	71	31	32	45	95	38	34	54
Ö32	100	28	19	32	100	29	24	36
Ö33	65	11	17	13	90	36	18	18
Ö34	11	1	12	0	67	4	14	32
Ö35	60	9	16	18	73	11	18	40
Ö 36	40	4	12	5	75	6	17	14

Tablo 46’daki veriler incelendiğinde, öğrencilerin bir dakikada doğru okudukları kelime sayılarında (okuma hızı) artış gözlenmiştir. Ancak öğrencilerin metni okurken mümkün olduğunca hızlı okumaya çalıştığı, bu nedenle de akıcılık performanslarını tam olarak

gösteremedikleri düşünülmüştür. Buna rağmen öğrencilerin doğru okuma yüzdeleri, prozodik okuma ve okuduğunu anlama becerilerinde ilerlemeler görülmüştür.

Anıl (Ö8) okuma yazma becerisini henüz kazanamamış bir öğrencidir. Akıcı okuma becerisinin belirlenmesi için metni okuması istendiğinde *"öğretmenim ben heceliyom biliyon demi ben okuyamıyom"* demiş ve durumunu araştırmacıya açıklamıştır. Araştırmacı Anıl'a *"Biliyorum. Benim için heceleyerek de olsa okuman çok önemli. Sen okumak için elinden gelenin en iyisini yap tamam mı?"* demiştir. Anıl gülümseyerek gözlerini kırpmış ve kafasını olur der gibi aşağı yukarı sallamıştır. Öğrencinin Ön Test ve Ara Test 1 puanlarına baktığımızda okuduğunu anlama sorularına cevap veremediği sadece okuduğu kelime sayısını çok az da olsa artırabildiği görülmüştür.

Bazı öğrencilerin akıcı okuma ve anlama becerilerinde beklenilen düzeyde ilerleme gösteremediği görülmüştür. Bu durumun Akıcılığı Geliştirme Programının henüz yedi haftadır uygulanıyor olmasından kaynaklanıyor olabileceği düşünülmüş, ilerleyen haftalarda bu öğrencilerde de ilerlemelerin yaşanabileceği umut edilmiştir. Uygulanan programın başarısının öğrencilerin programa katılımına, isteğine ve motivasyonuna da bağlı olduğu unutulmamalıdır. Bu anlamda öğrencilerin daha istekli programa katılmalarının sağlanması önemlidir.

Öğrencilerin anlama sorularında en çok ana fikri bulmada zorlandıkları görülmüştür. Bu nedenle ana fikir bulma becerisinin öğretimine ağırlık verilmesinin gerekli olduğuna karar verilmiştir.

Araştırma sürecinde Ön Test ve Ara Test 1 arasında geçen zaman içerisinde uygulanan AGP, çalışma grubundaki öğrencilerin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerinde gelişim sağlamıştır. Yapılan eylem araştırmasının, amacı yönünde gelişim gösterdiği görülmüştür. Öğrencilerin akıcı okuma ve anlama becerilerindeki gelişimin düzenli ve planlı bir şekilde akıcı okuma programının uygulanmasından kaynaklandığı söylenebilir. Elde edilen veriler sonucu uygulanan programın geliştirilerek devamlığının sağlanmasına karar verilmiştir.

4.2.9. Dokuzuncu Hafta Uygulamaları ve Alınan Eylem Kararları

Dokuzuncu hafta itibariyle alınan eylem kararı doğrultusunda uygulamalarda hikâye edici metinler yerine şiir, şarkı, tekerleme tarzı kısa metinlerle çalışılmaya başlanmıştır. Bu değişiklik sonrasında yaşanan süreç gözlemlenmiş ve araştırmacı günlüğüne aşağıdaki gibi kaydedilmiştir:

Uygulamalarda yaşanan en büyük sıkıntı kullanılan metinlerin uzun olmasıydı. Özellikle prozodi modelleme, koro okuma ve eşli okuma çalışmalarında metin kaynaklı sıkıntılar yaşanmıştı. Prozodi modelleme çalışmasında öğrenciler araştırmacıyı takipte zorlanırlarken, koro okumada metni koro halinde okuyamamakta, eşli okumada ise uygulama uzun sürdüğü için takip eden eş sıkılmaktaydı. Dokuzuncu hafta yapılan tüm uygulamalarda hikâye edici metin yerine şiir kullanılmıştır. Şiirlerin eğlenceli olmasına dikkat edilmiştir. Metinden kaynaklanan sıkıntıların ortadan kalktığı, öğrencilerin uygulamalardan daha keyif aldığı gözlenmiştir. Kısa metinlerle çalışıldığı için zaman sıkıntısı yaşanmamış hatta uygulama sonunda kısa bir sohbet için zaman bile kalmıştır. Uygulamalar çok kolay ilerlemiştir.

Ara Test 1 sonuçları doğrultusunda öğrencilerin en çok metnin ana fikrini belirlemede sıkıntı yaşadığı belirlenmiş, bu nedenle ana fikri bulmaya ağırlık veren bir öğretimin planlanması uygun görülmüştür. Dokuzuncu hafta itibariyle uygulamalarda şiir türü metinlerin kullanılmasına ağırlık verilmiştir. Öğrenciler, şiir türü metinlerin ana duygusunu bulmada hikâye edici metinlere kıyasla daha çok zorlanmışlardır. Öğrencilerin hikâye edici metinlerle yapılan anlama çalışmalarında daha başarılı olmasının nedeni, şiir türü metinle çalışmaya yeni başlanmasından kaynaklanabileceği ihtimalidir. İlerleyen haftalarda öğrencilerin ana fikir bulma becerilerinin gelişeceği umut edilmiştir.

Dokuzuncu hafta yapılan anlama çalışması tahmin edilenden uzun sürmüş, bu nedenle prozodik modelleme çalışmasına zaman kalmamıştır. Bu duruma öğrencilerin şiirdeki konuyla ilgili ön bilgilerinin olmamasının yol açtığı söylenebilir. Yapılan uygulamalarda, özellikle anlama çalışmalarında, sorulan sorularda ve öğrencilerin zorlandığı durumlarda, araştırmacının yaptığı cesaretlendirici ya da ipucu verici konuşmaların öğrencileri motive edici olduğu görülmüştür. Aşağıda "Uzay Uçurtması" metni ile yapılan anlama çalışmasına ilişkin bir diyalog sunulmuştur:

Araştırmacı: Çocuklar uzay nedir daha önce hiç duydunuz mu?

Neriman: Çizgi filmde var sanki bir şey gibi.

Araştırmacı: Boşluk mu?

Arda: Evet büyük bir boşluk olmalı.

Araştırmacı: Uzayda neler var sizce?

Arzu: Her şey olabilir.

Araştırmacı: Biz insanlarda olabilir miyiz?

Mert: Evet hayvanlarda var.

Araştırmacı: Bitkiler, ağaçlar, evler de olabilir mi?

Akın: Bizim okul bile vardır.

Araştırmacı: Peki uzayda olmayan bir şey söyleyebilir misiniz?

Selim: Şey olabilir mesela ormanlar.

Araştırmacı: Ama insan, hayvan, bitki, ev, okul, hastane uzaydadır demiştik. Orman neden olmasın?

Gökhan: Öğretmenim her şey uzayda bence. Uzay kocaman olmalı…her şeyi sarmış.

Araştırmacı: O zaman hepimiz uzayda mıyız çocuklar?

Burcu: Evet hem de hepimiz uzayın içindeyiz.

Hilal: Vay be ne büyük.

Araştırmacı: Pekala şiirde ne anlatıyor?

Tekin: Uzayı.

Burcu: Uzaydaki uçurtmayı.

Araştırmacı: Uzayla ilgili bir şey görebiliyor musunuz?

Aslı: Hayır öğretmenim yok.

Derya: Pilotları anlatıyor.

Araştırmacı: Uçurtma nasıl uçuyor peki?

Kenan: Rüzgar uçuruyor öğretmenim.

Yukarıdaki konuşmada, öğrenciler kendilerine sorulan soruya hemen cevap verememiş, araştırmacının yardımıyla doğru sayılabilecek cevaplar verebilmişlerdir. Okuma çalışmasında araştırmacı-öğrenci konuşmalarının çok önemli olduğu görülmüştür. Öğrencilerin zorlandığı ya da çekindiği yerlerde, araştırmacının yaptığı ipucu verici konuşmaların önemine dikkat çekmek adına yukarıdaki alıntı önemli görülmektedir.

Alınan eylem kararı doğrultusunda devamsızlığı çok olan öğrencilere okuma çalışmalarından çok geri kalmamaları amacıyla okuma ödevi verilmişti. Ancak öğrencilerden bazıları araştırmacının verdiği ödevi yapmamıştır. Bu konuda araştırmacı ve görevini yapmayan öğrenciler arasında geçen diyalog aşağıda sunulmuştur:

Araştırmacı: Harun verdiğim şiirini annenle koro okuma çalışması yaparak okudunuz mu?

Harun: Hayır yapmadım.

Araştırmacı: Neden yapmadın canım?

Harun: Öğretmenim uıı şey öğretmenim çok ödev verdi. O yüzden onu yaptım. Senin verdiğini yapamadım.

Araştırmacı: Pekala sen yaptın mı Tolga?

Tolga: Yapmadım.

Araştırmacı: Neden yapmadın Tolga?

Tolga: Öğretmen çok ödev verdi de şey bende okumayı yapamadım.

Araştırmacı: Tuğba sen yaptın mı?

Tuğba: Yapmadım annem yaptırmadı ki.

4.2.10. Onuncu Hafta Uygulamaları ve Alınan Eylem Kararları

Öğrencilerin içinde bulundukları yaş gurubunun ortak özelliklerinden biri de hayal gücünü kullanmalarıdır. Bu durum anlama çalışmalarında bazı öğrencileri olumsuz etkilemiştir. Bu öğrenciler sorulan soruları metne göre değil de hayal gücüne göre cevaplamış, yaşanan bu durum okuduklarını anlamalarını olumsuz yönde etkilemiştir. Hayal ürünü olanla metinde var olan ifadeler arasındaki farkı öğrencilerin fark etmesini sağlayacak bir eğitimin gerekli olduğu ortaya çıkmıştır.

Koro okuma çalışmasında arkadaşlarına yetişmek için vızıldayarak okuyan İbrahim ve Hayri'nin Onuncu haftadan itibaren vızıldama davranışının kaybolduğu gözlenmiştir. Öğrencilerin akıcı okuma becerilerindeki ilerlemeler ve şiir türündeki metinlerin kullanılması vızıldayarak okuma davranışlarının sonlanmasında etkili olmuştur.

Uygulamaların şiir üzerinden yürütülmesi nedeniyle uygulama sonunda 10-15 dakikalık fazladan bir süre kalmıştır. Bu sürenin nasıl değerlendirileceğini araştırmacı günlüğüne aşağıdaki gibi kaydetmiştir:

Uygulamalarda metinlerin şiir olarak değiştirilmesiyle yaşanan vakit sıkıntısı bitmiş, 10-15 dakikalık bir zaman artışı yaşanmıştır. Kalan zamanı değerlendirmek için yeni bir eylem planı oluşturulmuştur. Bu eylem planına göre pazartesi günü anlama ve öğretmenle prozodik modelleme çalışması bitiğinde, o gün uygulamaya en çok katılan öğrenci seçilerek öğretmenle prozodik modelleme çalışmasını yaptıracak, o sürede sınıfının öğretmeni olacaktır. Yeni uygulamayı öğrenciler çok sevdi. Öğretmen olmak için çok istekliydiler. Bu nedenle birbiriyle yarıştılar.

Salı günü yapılan Koro Okuma çalışmasında da yaklaşık 10 dakikalık bir süre artmıştır. Kalan zamanı değerlendirmek için yeni bir eylem planı hazırlanmıştır. Bu doğrultuda salı günü uygulamaya en iyi şekilde katılan öğrenci, uygulamanın sonunda öğretmen olarak seçilerek "Öğretmenle Koro Okuma" çalışmasını yaptırmıştır. Bu uygulamada öğrenciler öğretmen olmak ve uygulamayı yaptırmak için çok istekli davranmışlardır.

Çarşamba günleri yapılan tekrarlı okuma çalışmasında da uygulama bittikten sonra zaman kalmıştır. Bu durumun öğrencilerin uygulamada pratiklik kazanmasından ve okuma seviyelerindeki ilerlemeden kaynaklandığı düşünülmektedir. Her öğrencinin üç kere okuduğu tekrarlı okuma uygulamaları zamanın yeterli olması nedeniyle dörde çıkartılmıştır.

Perşembe günleri hikâye edici metinle yapılan eşli okuma uygulamalarında sıkıntı yaşanmış, uygulamaların şiirle yapılması ile yaşanan sıkıntılar sona ermiş ve yaklaşık 10 dakikalık bir zaman artışı yaşanmıştır. Kalan bu zamanda araştırmacı ve öğrenciler uygulama sürecinde yaşananlar hakkında mini bir sohbet gerçekleştirmişlerdir.

4.2.11. On Birinci Hafta Uygulamaları ve Alınan Eylem Kararları

Zeynep Hanım araştırmacıya *"Hocam bugün çok sinirliyim çocuklara. Çok yaramazlar gerçekten, beni mahvettiler bugün. Ben de ceza olarak bugün Aybala öğretmen gelmeyecek okuma çalışması yapmayacaksınız, okuma savaşçısı da zor olursunuz siz bu yaramazlıkla. Hatta Aybala öğretmene söyleyeyim de okuma çalışmasını başka sınıfla yapsın."* dediğini ifade etmiştir. Araştırmacıya *"Hocam bugün gelmeseniz olur mu? Yani sizin programınızı sıkıntıya sokmayacaksa çok iyi olur. Çok şımardılar. Biraz ders almaları gerekiyor."* demiştir. Sınıf öğretmeninin isteğini geri çevirmeyen araştırmacı *"Elbette hocam. Yarın devam ederiz."* demiştir. Salı günü uygulama öncesi öğrencilerle bu konu hakkında kısa bir sohbet gerçekleştirilmiştir. Bu duruma ilişkin alıntı aşağıda sunulmuştur:

Araştırmacı: Çocuklar merhaba.

Öğrenciler: Hoş geldiniz Aybala öğretmenim

Araştırmacı: Dün görüşemedik sizlerle. Neden böyle oldu çocuklar bana anlatabilir misiniz?

Harun: Dün öğretmenimizi çok üzdük. Oda bize sinirlendi. Biz öğretmenimizin sevgisini hiç hak etmiyoruz.

Araştırmacı: Öğretmeniniz neden sinirlendi size?

Akın: Çok konuştuk. Sus dedi susmadık.

Ata: Birbirimizle kavga ettik

Anıl: Şey çok yaramazlık yaptık.

Araştırmacı: Öğretmeninizi çok üzmüşsünüz. Bana çok üzüldüğünü söyledi. Hatta okuma çalışmasını bırakmamı istedi.

Öğrenciler: Hayır öğretmenim. Ne olur. Bizi bırakmayın. Bir daha yapmayız.

Araştırmacı: Ben de bir daha yapmayacağınızı düşündüğüm için öğretmeninizi ikna ettim ve geldim. Dün yapmadığımız uygulamayı da bugün yapmalıyız. Bu nedenle hızlı olmamız gerekiyor. Sizden bugün daha sessiz olmanızı istiyorum. Anlaştık mı?

Öğrenciler: Anlaştık.

Açelya: Öğretmenim bugün sizi hiç üzmeyeceğiz.

“Bir Arının Türküsü” adlı şiir prozodik modelleme yöntemiyle okunduktan sonra öğrencilerle şiirin nasıl okunduğuna dair bir sohbet gerçekleştirilmiş, öğrencilerin, okuma sırasında dikkat edilecek prozodi kurallarını çok iyi öğrendikleri anlaşılmıştır. Bu duruma ilişkin örnek diyalog aşağıda sunulmuştur:

Araştırmacı: Çocuklar “Bir Arının Türküsü” adlı şiiri nelere dikkat ederek okudum.

Mete: Anlaşılır okudunuz öğretmenim.

Hatice: Kahramanın duygularını yansıtma.

Murat: Uygun hızda okudunuz.

Zafer: Ses tonunuz çok güzeldi.

Anıl: Konuşur gibiydin.

Tuğba: Öğretmenim şey hata yapmadan okudun.

Araştırmacı: Çocuklar bir şeyi unuttunuz.

Nuran: Duygu kattın öğretmenim.

Araştırmacı: Onu konuşmuştuk. Başka bir şey.

Mutlu: Şey öğretmenim ıuıuı hızlı okudun.

Araştırmacı: Hızlı değil şiire uygun hızda okudum. Ama onu da konuşmuştuk.

Derya: Noktada, virgülde durdun öğretmenim.

Araştırmacı: Evet çocuklar çok güzel. Derya doğru söylüyor. Noktalama işaretlerine dikkat ederek okudum. Gerekli yerlerde durup nefes aldım. Böylece dinlenmiş oldum. Okurken ben sizin tüm söylediklerinize dikkat ettim. Bu nedenle siz beni dinlerken çok güzel okuduğumu düşündünüz. Sizin de çok güzel okumanız için saydığımız kurallara dikkat ederek okumanız gerekiyor. Okuma sırasında bu kuralları aklımızdan çıkarmadan okuyalım tamam mı?

Öğrenciler: Tamam öğretmenim.

Öğrenciler okuma sırasında dikkat edilmesi gereken prozodi kurallarını çok iyi öğrenmiştir. Ancak, kendileri okurken bu kurallara dikkat etmemektedir. Bu nedenle araştırmacı uygulamalarda sık sık öğrencilere prozodi kurallarını hatırlatmıştır.

Şiir tarzı metinlerle yapılan uygulamalar öğrencilerin kendilerine olan güvenini arttırmıştır. Ayrıca öğrencilerin şiirle yapılan okuma çalışmalarında daha istekli olduğu da gözlenmiştir. Uygulamalar daha heyecanlı ve daha coşkulu geçmiştir. Bu durumun şiirlerin kısa ve kafiyeli olmasıyla alakalı olabileceği düşünülmektedir.

On birinci haftanın sonunda okuma güçlüğü olan dört öğrencide ilerleme olduğu, ancak okuma ve anlama seviyelerinin ikinci sınıfın hâlâ çok gerisinde olduğu gözlemlendiğinden bu öğrencilere daha çok geri bildirim verilmesinin gerekliliği ortaya çıkmıştır.

4.2.12. On İkinci Hafta Uygulamaları ve Alınan Eylem Kararları

Uygulamalarda çok aktif olmayan, isteksiz ve çekingen olan öğrencilerin dahi on ikinci haftada uygulamalarda görev almak için yarıştıkları, uygulamaya büyük bir istekle katılıp okuma savaşçısı olmak için uğraştıkları gözlenmiştir. Ayrıca öğrencilerin okuma sırasında parmakla takip etme ve kafa hareketleri yapma durumları önceki haftalara kıyasla azalmıştır. Bu duruma yapılan çalışmanın etkisinin olabileceği düşünülmektedir.

4.2.13. On Üçüncü Hafta Uygulamaları ve Alınan Eylem Kararları

On üçüncü hafta yapılan uygulamalarda en çok dikkat çeken durum eşli okuma uygulamasında yaşanmıştır. Daha önceki haftalarda eşli okumalarda yaşanan sıkıntıların on üçüncü haftada ortadan kalktığı gözlenmiştir. Örneğin, eşli okuma çalışmasında yaşanan sıkıntılardan biri eşlerin birbirine yeterli geribildirim vermemesi olmuştur. Ancak on üçüncü haftadan itibaren öğrencilerin eşli okuma uygulamasında eşini daha iyi takip ederek zamanında geri bildirim vermeye başladığı, bu durumun öğrencilerin motivasyonunu da arttırdığı gözlenmiştir. Araştırmacı eşli okuma uygulamasının bitiminde öğrencilerle uygulama hakkında sohbet etmiştir. Araştırmacı ve öğrenciler arasında yaşanan konuşma aşağıda sunulmuştur:

Araştırmacı: Çocuklar bu hafta eşli okuma çalışmasında çok daha başarılıydınız. Eşlerinizin hatasını bulurken daha dikkatliydiniz. Eşinizin hatasını bulup vakit kaybetmeden söylediniz.

Neslihan: Evet öğretmenim.

Selçuk: Ben arkadaşımın okumasından gözümü bile ayırmıyorum öğretmenim.

Murat: Ben yanlışları hemen buluyorum öğretmenim.

Zafer: Ben de artık buluyorum.

Araştırmacı: Çocuklar hep böyle olacağız. Arkadaşımızın yanlışını bulup vakit kaybetmeden söyleyeceğiz.

4.2.14. On Dördüncü Hafta: Ara Test 2

AGP'nin öğrencilerin akıcı okuma ve okuduğunu anlama düzeyine etkisini belirlemek için Ara Test 2 uygulaması yapılmıştır. İlk olarak öğrencilerin akıcı okuma becerilerini bireysel olarak değerlendiren araştırmacı bu süreçte çok sıkıntı yaşamamıştır.

Araştırmacı, öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerini tespit edebilmek için Ara Test 2 uygulaması kapsamında yer alan anlama testini öğrencilere dağıttığında Hayri "*Öğretmenim içimden okurken de mi akıcı okumalıyım?*" sorusunu araştırmacıya yöneltmiştir. Araştırmacı diğerlerinin de Hayri gibi düşünüp düşünmediğini anlamak için öğrencilere bir takım sorular yöneltmiştir. Araştırmacı ve öğrencilerin karşılıklı konuşmaları aşağıda sunulmuştur:

Hayri: Öğretmenim içimden okurken de mi akıcı okumalıyım?
Araştırmacı: Sen içinden okurken nasıl okuyorsun Hayri?
Hayri: Şey hızlı okuyorum.
Araştırmacı: Sizler nasıl okuyorsunuz çocuklar?
Anıl: Ben çok hızlı okuyorum öğretmenim.
Berat: Ben de hızlı okuyorum.
Araştırmacı: Çocuklar çok hızlı okumak doğru mu?
Öğrenciler: Hayır.
Araştırmacı: Pekala nasıl okumalıyız?
Kemal: Akıcı okuyorum ben.
Araştırmacı: Çok hızlı mı yoksa çok yavaş mı okumalıyız?
Ayşegül: Öğretmenim, hikâyeyi uygun hızda okumalıyız.

Araştırmacı: Sessiz okuma sırasında sesli okumada öğrendiğiniz bütün kuralları uygulamalı, hızınızı da hikâyeye uygun olarak ayarlamalısınız. Okuma çalışmasında öğrendiklerinizi sadece sesli okumada değil aynı zamanda sessiz okumada uygulamanız gerekiyor.

Yukarıdaki alıntı öğrencilerin sessiz okuma kurallarını bilmediklerini göstermiştir. Okuduğunu anlama testi öncesi öğrencilere, sessiz okuma kurallarının hatırlatılmasının önemli olduğu ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin akıcı okuma ve okuduğunu anlama puanlarını gösteren tablo aşağıda verilmiştir.

Tablo 47. İkinci Ara Test Sonuçları

	Ön Test				Ara Test 1				Ara Test 2			
Öğrenci	Doğru Okuma Yüzdesi	Okuma Hızı	Prozodi Puanı	Anlama Yüzdesi	Doğru Okuma Yüzdesi	Okuma Hızı	Prozodi Puanı	Anlama Yüzdesi	Doğru Okuma Yüzdesi	Okuma Hızı	Prozodi Puanı	Anlama Yüzdesi
Ö1	88	22	19	13	100	25	21	32	100	19	28	45
Ö2	83	15	19	63	92	23	26	32	100	26	30	54
Ö3	97	57	42	13	96	44	39	40	100	68	57	68
Ö4	69	16	26	18	93	27	27	45	100	33	30	59
Ö5	88	22	17	32	97	36	34	59	97	33	36	68
Ö6	87	26	31	59	96	48	25	59	100	34	39	64
Ö7	90	27	30	0	97	35	38	32	94	32	39	41
Ö8	0	0	12	0	67	4	12	0	75	3	14	0
Ö9	91	59	32	54	92	24	33	50	100	70	42	77
Ö10	78	21	28	27	85	55	29	27	98	46	29	50
Ö11	94	34	28	50	88	46	32	64	100	46	43	72
Ö12	72	13	18	32	97	29	28	45	96	26	29	59
Ö13	96	48	36	32	91	59	38	36	97	57	38	59
Ö14	93	28	30	36	98	45	35	54	98	45	35	72
Ö15	40	4	13	0	77	17	17	18	78	18	19	45
Ö16	64	22	25	36	81	38	29	50	88	46	34	54
Ö17	91	62	32	63	89	71	36	82	100	72	45	88
Ö18	85	29	22	23	95	40	30	40	97	37	31	59
Ö19	94	32	36	32	95	41	39	40	98	54	44	50
Ö20	82	27	25	36	95	38	30	40	97	38	41	54
Ö21	87	33	30	18	91	53	31	32	98	42	38	41
Ö22	75	24	26	36	94	50	33	27	95	38	39	54
Ö23	93	57	40	50	99	85	35	59	97	62	40	77
Ö24	80	33	21	18	77	33	20	36	91	42	33	50
Ö25	79	19	25	13	92	37	26	23	89	39	28	54
Ö26	100	51	40	45	100	57	41	59	100	66	44	68
Ö27	96	31	29	45	88	36	31	54	98	46	38	68
Ö28	87	13	21	32	100	31	33	18	100	35	42	50
Ö29	100	27	34	36	100	40	36	40	100	41	43	72
Ö30	84	37	34	40	82	47	34	27	100	54	43	72

Tablo 47. (devam) İkinci Ara Test Sonuçları

	Ön Test				Ara Test 1				Ara Test 2			
Öğrenci	Doğru Okuma Yüzdesi	Okuma Hızı	Prozodi Puanı	Anlama Yüzdesi	Doğru Okuma Yüzdesi	Okuma Hızı	Prozodi Puanı	Anlama Yüzdesi	Doğru Okuma Yüzdesi	Okuma Hızı	Prozodi Puanı	Anlama Yüzdesi
Ö31	71	31	32	45	95	38	34	54	96	47	39	68
Ö32	100	28	19	32	100	29	24	36	100	33	38	54
Ö33	90	36	17	13	65	11	18	18	100	10	28	50
Ö34	11	1	12	0	82	10	16	32	93	26	19	36
Ö35	60	9	16	18	91	15	18	40	95	20	20	50
Ö 36	40	4	12	5	82	11	14	14	100	19	17	22

Tablo 47'deki veriler incelendiğinde, öğrencilerin akıcı okuma ve anlama becerilerinde ilerlemeler olduğu görülmektedir. Öğrencilerin okuma hatalarının azaldığı, prozodi becerilerinde ilerlemeler olduğu ve okuduğunu anlama puanlarında da artışlar meydana geldiği görülmüştür.

Araştırma sürecinde ön test ve ara test 2 arasında geçen zaman içerisinde uygulanan AGP, çalışma grubundaki öğrencilerin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerinde gelişim sağlamıştır. Yapılan eylem araştırmasının, amacı yönünde ilerleme sağladığı görülmüştür. Bu nedenle uygulamanın devamlığının sağlanması uygun görülmüştür.

4.2.15. On Beşinci Hafta Uygulamaları ve Alınan Eylem Kararları

Ara Test 2 uygulaması sonrasında öğrencilerin akıcı okuma ve anlama becerilerinde ilerlemelerin olduğu, bu nedenle hikâye edici metinlerle uygulama çalışmalarına geçilmesi gerektiği düşünülmüştür. Bunun üzerine araştırmacı on beşinci haftadan itibaren prozodi modelleme, koro okuma, eşli okuma ve okuyucu tiyatrosu çalışmalarını hikâye edici metinler üzerinden yürütmüştür. Yapılan uygulamalarda hikâye edici metinden kaynaklanan sıkıntıların azaldığı görülmüş, yaşanan olumlu gelişmenin öğrencilerin akıcı okuma ve anlama becerilerindeki ilerlemelerinden kaynaklanabileceği düşünülmüştür. Bu durum araştırmacı günlüğüne aşağıdaki gibi kaydedilmiştir:

İlk haftalarda yapılan prozodi modelleme çalışmasında, hikâyenin ortalama beşinci cümlesini okuduktan sonra sınıfın çoğu beni takip edememişti. Bu durum ilerleyen haftalarda da devam ettiği için hikâye edici metinler yerine daha kısa ve kafiyeli metinlerle çalışılmaya başlanmıştır. Şiir türündeki metinlerle yapılan çalışmalarda sorunun ortadan kalktığı görülmüştür. Yaklaşık beş hafta şiir türünde metinle çalışma yapıldıktan sonra tekrar hikâye edici metinlerle çalışılmaya başladım. Uygulama ilk haftalarda olduğundan çok daha iyi geçti. Prozodi modelleme çalışmasında öğrenciler yaklaşık metnin 3'te ikisine yakın bir kısmında takip sıkıntısı yaşamamıştır.

İlk haftalarda yapılan koro okuma çalışmasında öğrenciler hikâyenin ortalama dördüncü cümlesine kadar beraber okuyabiliyordu. Şimdi ise yaklaşık olarak metnin yarısından fazlasını koro halinde okuyabiliyorlar.

Eşli okuma çalışmalarında da hikâye edici metinlerden kaynaklanan sıkıntılar yaşanmıştı. Hikâye edici metinleri okumak çok zaman aldığı için, eşlerin birbirini fazla beklemesi sorun yaratmıştı. Şiirle yapılan eşli okuma uygulamasında bu sıkıntı ortadan kalkmıştı. Tekrar hikâye edici metinlerle eşli okuma uygulamanın yapılmasıyla benzer sıkıntılar yaşanmaya devam etmiştir. Ancak ilk haftalara göre bu sıkıntıların çok azaldığı görülmüştür.

Hikâye edici metinden kaynaklanan sıkıntıların azalmış olmasına rağmen tamamen sonlanmadığı görülmüştür. On beşinci hafta yaşanan sıkıntıların çözümü için yeni bir eylem planı hazırlanmıştır. Yeni eylem planına göre hikâye edici metinler iki bölüme ayrılarak uygulanacaktır. İlk olarak birinci bölüm daha sonra ikinci bölüm işlenecektir. Daha sonra iki bölüm birleştirilerek uygulama tekrarlanacaktır.

4.2.16. On Altıncı Hafta Uygulamaları ve Alınan Eylem Kararları

On beşinci hafta alınan eylem kararları doğrultusunda hikâye edici metin birinci bölüm ve ikinci bölüm olmak üzere ikiye ayrılmış ve bu durum fotokopilerde belirtilmiştir. Metin öğrencilere dağıtıldığında araştırmacı tarafından gerekli açıklamalar yapılmış ve uygulamanın nasıl yapılacağı öğrencilere anlatılmıştır. Araştırmacı ve öğrencilerin karşılıklı konuşmaları aşağıda sunulmuştur:

Araştırmacı: Çocuklar geçen hafta uygulamalarda biraz zorlandık hatırlıyor musunuz?

Öğrenciler: Evet Aybala öğretmenim

Derya: Öğretmenim şiir okusak daha güzel oluyor.

Öğrenciler: Evet öğretmenim şiir okuyalım.

Araştırmacı: Artık hikâye okuyacağız çocuklar. Sadece Tekrarlı Okumada şiir okuyacağız. Zorlanmamanız için ben bir çözüm buldum. Bu konuda sizinde fikrinizi almak istiyorum. Size dağıttığım fotokopilere bakar mısınız? Diğer fotokopilerden farklı olarak ne görüyorsunuz?

Semiha: Birinci bölüm yazıyor.

Berat: İkinci bölüm de yazıyor burada.

Araştırmacı: Çocuklar size daha önce verdiğim metinler birinci bölüm ve ikinci bölüm olarak ayrılmamıştı. Bölümleri ayırdım çünkü uygulamaları iki bölüm halinde planladım. Önce birinci bölüm üzerinde çalışma yapacağız, sonra ikinci bölüm üzerinde çalışacağız. Nasıl düşünmüşüm. Sizce uygun mu?

Öğrenciler: Uygun.

Araştırmacı: Hepiniz aynı fikirde misiniz?

Öğrenciler: Evet öğretmenim.

Metin birinci bölüm ve ikinci bölüm olarak iki parçaya ayrılmıştır. Prozodi modelleme çalışmasında ilk olarak birinci bölüm uygulanmış, birinci bölüm tamamlandıktan sonra ikinci bölüme geçilmiştir. İkinci bölüm de tamamlandıktan sonra iki bölüm bir arada tekrar modellenerek okunmuştur. Metni bölümlere ayırarak yapılan uygulamanın daha başarılı olduğu görülmüştür.

Koro okuma çalışmasında, iki bölüme ayrılan metnin önce birinci bölümü daha sonra da ikici bölümü koro olarak okunmuştur. Yaşanan sorun azalmış ancak devam etmiştir. Bunun üzerine araştırmacı çocuklar şimdi *"Öğretmenle koro okuma yapacağız. Ben yüksek sesle okuyacağım. Siz de benim sesimi duyabilecek şekilde sesinizi yükseltip beni takip edeceksiniz. Önce birinci bölümü, sonra ikinci bölümü okuyacağız."* demiştir. İlk bölüm öğretmenle koro okuma yöntemiyle okunduktan sonra tüm sınıfla koro okuma çalışması yapılmıştır. Daha sonra aynı uygulamalar ikinci bölüm için yapılmıştır. Öğretmenle yapılan koro okuma uygulamasının başarılı olduğu gözlendiği için uygulamanın bu şekilde devam etmesi uygun görülmüştür.

Eşli okuma çalışmasında da metin iki bölüme ayrılmıştır. İlk olarak metnin birinci bölümünü eşlerden biri okumuş, daha sonra ikinci bölüm diğer eş tarafından okunmuştur. Uygulamanın başarılı olduğu gözlenmiş ve eşli okuma çalışmalarının bu şekilde devam etmesi uygun görülmüştür.

Takip gerektiren uygulamalarda, özellikle koro okumada, bazı öğrencilerin vızıldayarak okudukları tespit edilmişti. Vızıldayarak okuma davranışı gösteren öğrencilerin özellikle yavaş okuyan öğrenciler olduğu gözlenmişti. Uygulamalarda şiirlerin kullanılmasıyla vızıldama davranışı ortadan kalkmıştı. Hikâye edici metinlerle çalışılmaya başlandığında vızıldama davranışının tekrarlanmadığı gözlenmiştir. Bu durumun AGP sürecinde öğrencilerin okuma seviyelerinde meydana gelen yükselmeden kaynaklanmış olabileceği düşünülmüştür.

4.2.17. On Yedinci Hafta Uygulamaları ve Alınan Eylem Kararları

Akıcılığı geliştirme programının 36 kişilik bir sınıfta uygulanması bir takım sorunları da beraberinde getirmiştir. Sorunları ortadan kaldırmak için alınan eylem kararları doğrultusunda uygulamalarda değişiklikler yapılmıştır. Akıcılığı Geliştirme Programının on yedinci haftasında uygulamada yaşanan sorunların yok denecek kadar azaldığı görülmüştür.

Tekrarlı okuma uygulamasında önceki haftalarda öğrencilerin eş oldukları akranlarıyla yarıştığı ve eşlerinden daha çok satır okumaya çalıştıkları gözlenmiştir. On yedinci haftada öğrencilerin artık eşleriyle değil de kendileriyle yarıştığı, her okumada dakikada okudukları satır sayısını arttırmaya çalıştıkları gözlenmiştir.

Yaşanan sorunların çözülmesi ve öğrencilerin uygulamalarda tecrübe kazanması yaşanan zaman sıkıntısını ortadan kaldırmış, uygulama sonunda yaklaşık 10 dakikalık bir süre artışına neden olmuştur. Araştırmacı uygulamalardan arta kalan zamanda öğrencilerle sohbet ederek uygulama sürecinde fark edemediği sorunları öğrenmeye çalışmıştır. Uygulamalar sonrasında mini sohbet tarzında yapılan tartışmaların uygulamayı daha da zenginleştirebileceğine karar verilmiş ve uygulama eylem planında “Uygulama Sonrası Mini Konferanslar” olarak yerini almıştır.

4.2.18. On Sekizinci Hafta Uygulamaları ve Alınan Eylem Kararları

On sekizinci haftada yapılan ilk "Uygulama sonrası sohbetleri" çalışmasında öğrencilerin tartışmalarını sağlamada güçlükler yaşanmıştır. Bu nedenle sürece müdahale etmek zorunda kalınmıştır. Araştırmacının rehberliğinde yapılan "uygulama sonrası sohbetleri" etkinliğine ilişkin konuşma aşağıda sunulmuştur:

Araştırmacı: Çocuklar bugün koro okuma çalışması yaptık. Tebrik ediyorum hepinizi, bugün çok başarılıydınız. Aferin size.

İsmail: Daha akıllı mıyız artık öğretmenim?

Araştırmacı: Çok akıllı olduğunuzu düşünüyorum. Bugün yaptığımız koro okuma çalışmasında zorlandığınız yerler oldu mu?

Kenan: Benim için çok kolaydı.

Araştırmacı: Çocuklar zorlandığınız yerler olduysa lütfen söyleyin. Böylece size yardım edebilirim, böylece diğer koro okuma çalışmalarımız da daha keyifli olabilir.

İbrahim: Arkadaşlarım çok hızlı okuyor bazen onları kaybettim ben.

Arzu: Neriman çok hızlı öğretmenim.

Neriman: Hayır öğretmenim ben yavaş okudum.

Tarık: Evet, Neriman hızlı okuyor hep.

Araştırmacı: Uygulamada zorlanan var mı başka?

Derya: Öğretmenim arkamdaki çok bağırıyordu kafamı karıştırdı.

Selçuk: Bağırmadım öğretmenim asıl o çok bağırdı.

Arzu: Öğretmenim ben okurken akıcı okuyordum ama o zaman herkes beni geçti. Kimse akıcı okumuyordu ki. Herkes hızlı okuyordu.

Araştırmacı: Çocuklar demek ki bazı arkadaşlarımız çok hızlı okuyor, bazıları da çok bağırıyor. Bu durumda çok hızlı okumayacağız, akıcı okuyacağız, yani metne uygun hızda okuyacağız. Çok da bağırmayacağız. Ama çok sessizde okumayacağız. Anlaştık mı?

Öğrenciler: Evet öğretmenim.

Tekrarlı okuma uygulaması sonrası kalan zamanda da öğrencilerle sohbet edilmiştir. Bu duruma ilişkin konuşma aşağıda sunulmuştur:

Araştırmacı: *Çocuklar bugün Tekrarlı Okuma çalışması yaptık. Tebrik ediyorum hepinizi bugün çok başarılıydınız. Tekrarlı Okuma çalışmasını seviyor musunuz?*

Neriman: Çok seviyorum.

Nuran: Çok eğlenceli öğretmenim.

Araştırmacı: Tekrarlı okuma çalışması yaparken sıkıntı yaşadınız mı?

Mete: Çok kolaydı öğretmenim.

Açelya: Yalan söylüyor öğretmenim. Mete hiç okumadı ki. Ben akıcı okudum ama Mete hızlı okudu. Ben de akıcı okumalısın deyince bıraktı.

Araştırmacı: Çocuklar tekrarlı okumada akıcı okumanız gerekiyor, çok hızlı okursanız doğru olmaz.

Aslı: Öğretmenim Bilal de çok hızlı okudu. Bir de yanlış okuduğu kelimeleri söyledim ama kabul etmedi. Sen benden kötü okuyorsun diyip durdu. Size söylicem deyince de söyle de seni döveyim dedi.

Araştırmacı: Çocuklar uygulamanın kurallarından biride yanlış okuduğumuz kelimelerin eşlerimiz tarafından bulunmasıdır. Böylece yaptığımız yanlışlıkları görüp düzeltme şansı yakalarız. Bir daha aynı hataları yapmamaya çalışırız. Sizin yanlışınızı bulduğu için aslında arkadaşınıza teşekkür etmeniz gerekir.

Hayri: Öğretmenim. Şey. Hem de bizim okumamız için daha iyi olur.

Araştırmacı: Evet zaten yaptığımız tüm çalışmalar sizin akıcı okuma ve anlamanızı ilerletmek için yapılıyor. Bundan sonra tekrarlı okuma çalışmasında akıcı okumalı ve eşimizin uyarılarını dikkate almalıyız. Tamam mı?

Öğrenciler: Tamam öğretmenim.

Eşli okuma uygulamasından sonra da öğrencilerle uygulama hakkında sohbet edilmiştir. Bu duruma ilişkin örnek alıntı aşağıda sunulmuştur:

Araştırmacı: Çocuklar bugün eşli okuma çalışması yaptık. Hepinizi tebrik ediyorum çok güzel bir çalışmaydı.

Anıl: Seni de tebrik ederim öğretmenim.

Araştırmacı: Teşekkürler Anılcığım. Eşli okuma çalışması yaparken sıkıntı yaşadınız mı?

Öğrenciler: Yaşamadık.

Araştırmacı: Hiç mi yaşamadınız? Yaşadığınız sıkıntıları söylemezseniz bilemeyiz. Bilemezsek de çözemeyiz çocuklar.

Murat: Ben yaşadım. Arkadaşım Berat beni takip etmedi. Yanlış okuduğum kelimelerde beni uyarmadı. Uyarması gerekirdi.

Araştırmacı: Arkadaşın haklı mı Berat?

Berat: Murat hata yapmadı ki. Yapsaydı söylerdim ben. O okurken bakıyordum.

Murat: Yaptım Berat. Hem de iki kere.

Araştırmacı: Başka sorun yaşayan var mı?

Özkan: Öğretmenim ben.

Araştırmacı: Ne oldu anlat bakalım.

Özkan: Yanlış okumadığım halde yanlış okudun diyip durdu İbrahim.

İbrahim: Ama öğretmenim oda yanlış okudu.

Özkan: Hayır yalan söylüyor.

Tolga: Öğretmenim öbür hafta İbrahim bana da aynısını yaptı.

Araştırmacı: Eşimizi iyi takip etmeliyiz. Yanlış okuduğunda hemen uyarmalı, yanlış okumadığında da müdahale etmemeliyiz. Eşimizin akıcı okuyup okumadığına da dikkat etmeliyiz. Bundan sonra daha dikkatli olalım tamam mı?

Öğrenciler: Tamam öğretmenim.

Hafta boyunca "Uygulama sonrası sohbetleri" etkinliğini uygulayan araştırmacı günlüğüne aşağıdaki notu düşmüştür:

Son haftalarda uygulamalardan sonra yaklaşık 5-10 dakikalık bir zaman artışı olmuştur. Bu süreyi öğrencilerle uygulama hakkında sohbet ederek geçirdim. Uygulamalarda yaşanan sorunların ortaya çıkmasında oldukça etkili bir yöntem oldu. Bu sürecin uygulamalar için çok önemli olduğunu düşünüyorum. Fark edilmeyen, gözden kaçan sorunların da ortaya çıkması adına önemli bir etkinlik oldu. Öğrenciler aynı zamanda yaptıkları hataları gördüler. AGP'yi geliştirecek bir uygulama olduğuna inandığım için, uygulamanın programda yerini alması gerektiğini düşünüyorum.

4.3. Akıcılığı Geliştirme Programının Uygulandığı İlkokul İkinci Sınıf Öğrencilerinin Akıcı Okuma ve Anlama Becerileri Üzerindeki Etkisi Ne Düzeydedir?

4.3.1. On Dokuzuncu Hafta Uygulamaları ve Alınan Eylem Kararları

Önceki haftalarda yaşanan sıkıntıların yok denecek kadar azaldığı, uygulanan eylem planlarının başarılı olduğu görülmüştür. Araştırmacı öğrencilere yapılan uygulamaların sonlandığını, son test uygulaması yapıldıktan sonra artık çalışmalarının biteceğini anlatmıştır. Öğrenciler araştırmacıya çalışmanın bitmesinden kaynaklanan üzüntülerini dile getirmişlerdir. Bu duruma ilişkin örnek konuşma aşağıda sunulmuştur:

Araştırmacı: Çocuklar okuma çalışmasını bitirdik.

Ahsen: Öğretmenim ama neden bitti.

Araştırmacı: Çocuklar sizlerle bir dönem uygulama yapacağımız konusunda konuşmuştuk. Bir dönem geçti. Tatile gireceğiz. Uygulamamız sonlandı. Ama sizler okumaya devam edeceksiniz.

Semiha: Öğretmenim bitmesin biz sizi çok özleriz.

Arzu: Öğretmenim ne olur gene gelin.

Ata: Aybala öğretmenim bizi bırakmayın. Bir daha sizi hiç üzmeyiz. Bunun da bitmesini istemiyorum.

Gökhan: Okuma çalışması çok eğlenceliydi keşke bitmese.

Araştırmacı: Sizlerle çalışmak da çok güzeldi. Hepinize çok teşekkür ediyorum. İstediğiniz zaman beni görmeye gelebilirsiniz çocuklar.

Uygulamanın sonunda araştırmacı günlüğüne aşağıdaki notu kaydetmiştir:

Uygulamanın son günü öğrencilerle yaptığım konuşmada çok duygulandım. Vedalar hep üzer ve benim için de öğrencilere veda etmek çok zor oldu. Hem programa hem de çocuklara alışmışım. Öğrenciler de çok üzüldü. Programın bitmemesi için beni ikna etmeye çalıştılar. Hatta sınıf öğretmenlerinden beni ikna etmesini istemişler. Öğrencilerin AGP'yi bu kadar sevebileceklerini ve bu kadar keyif alabileceklerini düşünmemiştim. Bu durum beni şaşırttı. Öğrenciler programı bir ders olarak değil de bir etkinlik olarak görerek çok sevmiştir.

Uygulama sürecinin sonunda ara verilmeden Son Test uygulaması yapılmıştır. Son test uygulaması 20 Ocak 2014 Pazartesi günü başlamış ve 24 Ocak 2014 Cuma günü sona ermiştir. Son testler araştırmacının sınıfında bireysel olarak uygulanmıştır. Böylece öğrencilerin birbirinden en az derecede etkilenmesi sağlanmıştır. Son testlerin uygulanma süreci araştırmacı tarafından dikkatli bir şekilde yürütülmüştür.

Araştırmada elde edilen verilere göre AGP sürecinde çalışma grubundaki öğrencilerin okuma hatalarında iyileşme, doğru okuma yüzdelerinde, okuma hızlarında ve prozodi puanlarında artış olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca öğrencilerin okuduğunu anlama durumlarında da gelişmeler gözlenmiştir. Öğrencilerin okuduğunu anlamaları kadar anladıklarını ifade etme becerilerinde de gelişmeler olmuştur. Elde edilen sonuçlara göre AGP akıcı okuma ve anlama becerilerine olumlu katkı sağlamıştır. AGP'nin öğrenciler üzerindeki etkisi bireysel olarak değerlendirilerek, tablolaştırılmıştır.

Tablo 48. Derya'nın Uygulama Sonrası Akıcı Okuma ve Okuduğunu Anlama Düzeyi

	Ön Test				Ara Test 1				Ara Test 2				Son Test			
Öğrenci	Doğru Okuma Yüzdesi	Okuma Hızı	Prozodi Puanı	Anlama Yüzdesi	Doğru Okuma Yüzdesi	Okuma Hızı	Prozodi Puanı	Anlama Yüzdesi	Doğru Okuma Yüzdesi	Okuma Hızı	Prozodi Puanı	Anlama Yüzdesi	Doğru Okuma Yüzdesi	Okuma Hızı	Prozodi Puanı	Anlama Yüzdesi
Derya	88	22	19	13	100	25	21	32	100	19	28	45	100	25	30	59

Derya'nın ön testte yaptığı 3 yanlış okuma hatasını son testte yapmadığı görülmüştür. Doğru okuma yüzdesi ön testte %88, son testte ise % 100 olarak belirlenmiş ve doğru okuma seviyesi endişe düzeyinden bağımsız düzeye yükselmiştir. Derya'nın ön testte bir dakikada doğru okuduğu kelime sayısı 22, son testte ise bu rakam 25 olmuş ve okuma hızında artış gözlenmiştir. Derya'nın ön testte 19 olarak belirlenen prozodi puanı, uygulama sonrası yapılan son testte 30 olarak belirlenmiş ve öğrencinin prozodi seviyesi kötüden, orta düzeye yükselmiştir. Bu verilere göre AGP uygulamasının Derya'nın akıcı okuma becerilerini geliştirmede etkili olduğu ortaya çıkmıştır.

Derya'nın ön testte okuduğunu anlama düzeyi % 13, son testte bu sayı %59'a çıkmış ve okuduğunu anlama durumu endişe düzeyinden öğretilebilir düzeye yükselmiştir. Elde

edilen son test sonuçlarına göre AGP uygulamasının Derya'nın okuduğunu anlama becerisinin iyileşmesine olumlu katkı sağladığı söylenebilir.

Tablo 49. Ahsen'in Uygulama Sonrası Akıcı Okuma ve Okuduğunu Anlama Düzeyi

	Ön Test				Ara Test 1				Ara Test 2				Son Test			
Öğrenci	Doğru Okuma Yüzdesi	Okuma Hızı	Prozodi Puanı	Anlama Yüzdesi	Doğru Okuma Yüzdesi	Okuma Hızı	Prozodi Puanı	Anlama Yüzdesi	Doğru Okuma Yüzdesi	Okuma Hızı	Prozodi Puanı	Anlama Yüzdesi	Doğru Okuma Yüzdesi	Okuma Hızı	Prozodi Puanı	Anlama Yüzdesi
Ahsen	83	15	19	63	92	23	26	32	100	26	30	54	98	44	40	82

Ön testte 3 yanlış okuma hatası, son testte ise 1 yanlış okuma hatası yapan Ahsen'in doğru okuma yüzdesi %83'ten % 98'ye yükselmiş ve okuma seviyesi endişe okuma düzeyinden bağımsız düzeye ulaşmıştır. Ahsen'in ön testte okuma hızı 15, son testte bu sayı 44'e çıkmış ve okuma hızında artış gözlenmiştir. Ahsen'in prozodi puanı 40 olarak hesaplanmış ve öğrencinin prozodi seviyesi iyi düzeye yükselmiştir.

Ahsen'in anlama düzeyi % 63'den % 82'ye çıkmış, okuduğunu anlama durumu öğretim düzeyinde kalmış, öğrencinin düzeyin sınırları arasında kalan puanının yükseldiği görülmüştür. AGP uygulamasının Ahsen'in akıcı okuma becerisine olumlu katkı sağladığı, okuduğunu anlama becerisinin gelişimine katkısının ise az olduğu söylenebilir.

Tablo 50. Neriman'ın Uygulama Sonrası Akıcı Okuma ve Okuduğunu Anlama Düzeyi

	Ön Test				Ara Test 1				Ara Test 2				Son Test			
Öğrenci	Doğru Okuma Yüzdesi	Okuma Hızı	Prozodi Puanı	Anlama Yüzdesi	Doğru Okuma Yüzdesi	Okuma Hızı	Prozodi Puanı	Anlama Yüzdesi	Doğru Okuma Yüzdesi	Okuma Hızı	Prozodi Puanı	Anlama Yüzdesi	Doğru Okuma Yüzdesi	Okuma Hızı	Prozodi Puanı	Anlama Yüzdesi
Neriman	97	57	42	13	96	44	39	40	100	68	57	68	100	94	42	77

Neriman'ın ön testte yaptığı 2 yanlış okuma hatasını son testte yapmadığı görülmüştür. Doğru okuma yüzdesi ön testte %97, son testte ise % 100 olarak belirlenmiş ve Neriman'ın doğru okuma seviyesi öğretimsel düzeyden bağımsız düzeye yükselmiştir. Neriman'ın ön testte bir dakikada doğru okuduğu kelime sayısı 57, son testte bu sayı 94 olmuş ve okuma hızında artış gözlenmiştir. Neriman'ın ön testte 42 olarak belirlenen prozodi puanı, uygulama sonrası yapılan son testte de 42 olarak belirlenmiş ve öğrencinin prozodi seviyesi orta düzeyde kalmıştır. AGP uygulamasının Neriman'ın akıcı okuma becerilerini geliştirmede etkisinin az olduğu söylenebilir.

Neriman'ın ön testte okuduğunu anlama düzeyi % 13, son testte bu rakam %77'ye çıkmış ve öğrencinin okuduğunu anlama durumu endişe düzeyinden öğretilebilir düzeye ulaşmıştır. Elde edilen son test sonuçlarına göre AGP uygulamasının Neriman'ın okuduğunu anlama becerisinin iyileşmesine olumlu katkı sağladığı söylenebilir.

Tablo 51. Selim'in Uygulama Sonrası Akıcı Okuma ve Okuduğunu Anlama Düzeyi

	Ön Test				Ara Test 1				Ara Test 2				Son Test			
Öğrenci	Doğru Okuma Yüzdesi	Okuma Hızı	Prozodi Puanı	Anlama Yüzdesi	Doğru Okuma Yüzdesi	Okuma Hızı	Prozodi Puanı	Anlama Yüzdesi	Doğru Okuma Yüzdesi	Okuma Hızı	Prozodi Puanı	Anlama Yüzdesi	Doğru Okuma Yüzdesi	Okuma Hızı	Prozodi Puanı	Anlama Yüzdesi
Selim	69	16	26	18	93	27	27	45	100	33	30	59	98	65	37	77

Ön testte 5 yanlış okuma ve 2 atlayıp geçme hatası, son testte ise 1 yanlış okuma hatası yapan Selim'in doğru okuma yüzdesi %69'dan % 98'e yükselmiş ve doğru okuma seviyesi endişe okuma düzeyinden öğretimsel düzeye ulaşmıştır. Selim'in ön testte okuma hızı 16, son testte ise bu sayı 65'e çıkmış ve okuma hızında artış gözlenmiştir. Selim'in uygulamadan sonra prozodi puanı 37 olarak hesaplanmış ve prozodi düzeyi değişmemiştir, ancak düzey içinde ilerleme göstermiştir.

Selim'in anlama düzeyi % 18'den % 77'ye yükselmiş, okuduğunu anlama durumu endişe düzeyinden öğretilebilir düzeye ulaşmıştır. AGP uygulamasının Selim'in akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerisinin gelişimine olumlu katkı sağladığı söylenebilir.

Tablo 52. Ayça'nın Uygulama Sonrası Akıcı Okuma ve Okuduğunu Anlama Düzeyi

	Ön Test				Ara Test 1				Ara Test 2				Son Test			
Öğrenci	Doğru Okuma Yüzdesi	Okuma Hızı	Prozodi Puanı	Anlama Yüzdesi	Doğru Okuma Yüzdesi	Okuma Hızı	Prozodi Puanı	Anlama Yüzdesi	Doğru Okuma Yüzdesi	Okuma Hızı	Prozodi Puanı	Anlama Yüzdesi	Doğru Okuma Yüzdesi	Okuma Hızı	Prozodi Puanı	Anlama Yüzdesi
Ayça	88	22	17	32	97	36	34	59	97	33	36	68	98	55	43	82

Ayça ön testte 3 yanlış okuma hatası, son testte ise 1 yanlış okuma hatası yapmıştır. Doğru okuma yüzdesi ön testte %88, son testte ise % 98 olarak belirlenmiş ve Ayça'nın doğru okuma seviyesi endişe düzeyinden öğretimsel düzeye yükselmiştir. Ayça'nın bir dakikada doğru okuduğu kelime sayısı ön testte 22, son testte bu sayı 55 olmuş ve okuma hızında artış gözlenmiştir. Ayça'nın ön testte 17 olarak belirlenen prozodi puanı, uygulama sonrası yapılan son testte 43 olarak belirlenmiş ve öğrencinin prozodi puanı kötüden, iyi düzeye yükselmiştir. AGP uygulamasının Ayça'nın akıcı okuma becerilerini geliştirmede olumlu katkısı olduğu söylenebilir.

Ayça'nın ön testte okuduğunu anlama düzeyi % 32, son testte bu rakam %82'ye çıkmış ve öğrencinin okuduğunu anlama durumu endişe okuma düzeyinden öğretilebilir düzeye yükselmiştir. AGP uygulamasının Ayça'nın okuduğunu anlama becerisinin iyileşmesine olumlu katkı sağladığı söylenebilir.

Tablo 53. Aslı'nın Uygulama Sonrası Akıcı Okuma ve Okuduğunu Anlama Düzeyi

	Ön Test				Ara Test 1				Ara Test 2				Son Test			
Öğrenci	Doğru Okuma Yüzdesi	Okuma Hızı	Prozodi Puanı	Anlama Yüzdesi	Doğru Okuma Yüzdesi	Okuma Hızı	Prozodi Puanı	Anlama Yüzdesi	Doğru Okuma Yüzdesi	Okuma Hızı	Prozodi Puanı	Anlama Yüzdesi	Doğru Okuma Yüzdesi	Okuma Hızı	Prozodi Puanı	Anlama Yüzdesi
Aslı	87	26	31	59	96	48	25	59	100	34	39	64	100	75	46	91

Ön testte yaptığı 3 ekleme ve 1 yanlış okuma hatasını son testte yapmayan Aslı'nın doğru okuma yüzdesi %87'den % 100'e yükselmiş ve doğru okuma seviyesi endişe okuma düzeyinden bağımsız düzeye yükselmiştir. Aslı'nın ön testteki okuma hızı 26, son testte bu sayı 75'e çıkmış ve okuma hızında artış gözlenmiştir. Aslı'nın uygulama sonrası prozodi puanı 46 olarak hesaplanmış ve prozodi seviyesi iyi düzeye yükselmiştir.

Aslı'nın anlama düzeyi % 59'dan %91'e yükselmiş, okuduğunu anlama durumu öğretim düzeyinden serbest düzeye ulaşmıştır. Elde edilen verilere göre, AGP uygulaması Aslı'nın akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerileri gelimine olumlu katkı sağlamıştır.

Tablo 54. Arda'nın Uygulama Sonrası Akıcı Okuma ve Okuduğunu Anlama Düzeyi

	Ön Test				Ara Test 1				Ara Test 2				Son Test			
Öğrenci	Doğru Okuma Yüzdesi	Okuma Hızı	Prozodi Puanı	Anlama Yüzdesi	Doğru Okuma Yüzdesi	Okuma Hızı	Prozodi Puanı	Anlama Yüzdesi	Doğru Okuma Yüzdesi	Okuma Hızı	Prozodi Puanı	Anlama Yüzdesi	Doğru Okuma Yüzdesi	Okuma Hızı	Prozodi Puanı	Anlama Yüzdesi
Arda	90	27	30	0	97	35	38	32	94	32	39	41	98	50	49	68

Arda ön testte 3 yanlış okuma hatası, son testte ise 1 yanlış okuma hatası yapmıştır. Doğru okuma yüzdesi ön testte %90, son testte ise % 98 olarak belirlenmiş ve Arda'nın doğru okuma seviyesi endişe okuma düzeyinden öğretimsel düzeye yükselmiştir. Arda'nın ön testte bir dakikada doğru okuduğu kelime sayısı 27 iken, son testte bu sayı 50 olmuş ve okuma hızında artış gözlenmiştir. Arda'nın ön testte 30 olarak belirlenen prozodi puanı, uygulama sonrası yapılan son testte 49 olarak hesaplanmış ve öğrencinin prozodi seviyesi ortadan, iyi düzeye yükselmiştir. Bu verilere göre, AGP uygulaması Arda'nın akıcı okuma becerileri gelişimine katkı sağlamıştır.

Arda'nın ön testte okuduğunu anlama düzeyi % 0, son testte bu düzeyin %68'e çıktığı gözlenmiş ve öğrencinin okuduğunu anlama durumu endişe düzeyinden öğretilebilir seviyeye ulaşmıştır. AGP uygulamasının Arda'nın okuduğunu anlama becerisinin iyileşmesine olumlu katkısı olduğu söylenebilir.

Tablo 55. Anıl'ın Uygulama Sonrası Akıcı Okuma ve Okuduğunu Anlama Düzeyi

	Ön Test				Ara Test 1				Ara Test 2				Son Test			
Öğrenci	Doğru Okuma Yüzdesi	Okuma Hızı	Prozodi Puanı	Anlama Yüzdesi	Doğru Okuma Yüzdesi	Okuma Hızı	Prozodi Puanı	Anlama Yüzdesi	Doğru Okuma Yüzdesi	Okuma Hızı	Prozodi Puanı	Anlama Yüzdesi	Doğru Okuma Yüzdesi	Okuma Hızı	Prozodi Puanı	Anlama Yüzdesi
Anıl	0	0	12	0	67	4	12	0	75	3	14	0	98	12	17	32

Ön testte 1 ekleme ve 1 tekrar hatası, son testte ise 1 yanlış okuma hatası yapan Anıl'ın doğru okuma yüzdesi %0'dan % 98'e yükselmiş ve doğru okuma seviyesi endişe okuma düzeyinden öğretimsel düzeye çıkmıştır. Anıl'ın ön testteki okuma hızı 0, son testte ise bu sayı 12'ye çıkmış ve okuma hızında artış gözlenmiştir. Anıl'ın uygulama sonrası prozodi puanı 17 olarak hesaplanmış ve kötü düzeyde kalmıştır. Öğrencinin prozodi düzeyi değişmemiş, düzey içerisinde ilerleme kaydedildiği görülmüştür.

Anıl'ın anlama düzeyi % 0'dan %32'ye yükselmiş, okuduğunu anlama durumu değişmemiş ve endişe düzeyinde kalmıştır. Bu durum öğrencinin okuduğunu anlama becerisinde az ilerleme gösterdiği anlamına gelmektedir. Elde edilen verilere göre, AGP Anıl'ın akıcı okuma ve okuduğunu anlama beceri düzeyi gelişimine olumlu katkı sağlamıştır.

Tablo 56. Açelya'nın Uygulama Sonrası Akıcı Okuma ve Okuduğunu Anlama Düzeyi

	Ön Test				Ara Test 1				Ara Test 2				Son Test			
Öğrenci	Doğru Okuma Yüzdesi	Okuma Hızı	Prozodi Puanı	Anlama Yüzdesi	Doğru Okuma Yüzdesi	Okuma Hızı	Prozodi Puanı	Anlama Yüzdesi	Doğru Okuma Yüzdesi	Okuma Hızı	Prozodi Puanı	Anlama Yüzdesi	Doğru Okuma Yüzdesi	Okuma Hızı	Prozodi Puanı	Anlama Yüzdesi
Açelya	91	59	32	54	92	24	33	50	100	70	42	77	98	105	55	95

Açelya ön testte 5 yanlış okuma hatası, son testte ise 1 yanlış okuma ve 1 atlayıp geçme hatası yapmıştır. Doğru okuma yüzdesi ön testte %91, son testte ise % 98 olarak hesaplanmış ve öğrencinin doğru okuma seviyesi endişe düzeyinden, öğretimsel düzeye

yükselmiştir. Açelya'nın ön testte bir dakikada doğru okuduğu kelime sayısı 59, son testte bu sayı 105 olmuş ve okuma hızında artış gözlenmiştir. Açelya'nın ön testte 32 olarak belirlenen prozodi puanı, uygulama sonrası yapılan son testte 55 olarak belirlenmiştir. Öğrencinin prozodi seviyesi ortadan, iyi düzeye yükselmiştir. AGP uygulamasının Açelya'nın akıcı okuma becerilerini geliştirmede etkili olduğu ifade edilebilir.

Açelya'nın ön testte okuduğunu anlama düzeyi % 54, son testte ise bu sayı %95'e çıkmış ve öğrencinin okuduğunu anlama durumu öğretim düzeyinden, serbest düzeye ulaşmıştır. Elde edilen son test sonuçlarına göre AGP uygulamasının Açelya'nın okuduğunu anlama becerisinin iyileşmesine olumlu katkı sağladığı sağlamıştır.

Tablo 57. Nuran'ın Uygulama Sonrası Akıcı Okuma ve Okuduğunu Anlama Düzeyi

	Ön Test				Ara Test 1				Ara Test 2				Son Test			
Öğrenci	Doğru Okuma Yüzdesi	Okuma Hızı	Prozodi Puanı	Anlama Yüzdesi	Doğru Okuma Yüzdesi	Okuma Hızı	Prozodi Puanı	Anlama Yüzdesi	Doğru Okuma Yüzdesi	Okuma Hızı	Prozodi Puanı	Anlama Yüzdesi	Doğru Okuma Yüzdesi	Okuma Hızı	Prozodi Puanı	Anlama Yüzdesi
Nuran	78	21	28	27	85	55	29	27	98	46	29	50	97	61	45	64

Ön testte 6 yanlış okuma hatası, son testte ise 1 yanlış okuma ve 1 atlayıp geçme hatası yapan Nuran'ın doğru okuma yüzdesi %78'den % 97'ye yükselmiş ve doğru okuma seviyesi endişe okuma düzeyinden, öğretimsel düzeye ulaşmıştır. Nuran'ın okuma hızı son testte 61'e çıkmış ve okuma hızında artış gözlenmiştir. Nuran'ın uygulama sonrası prozodi puanı 45 olarak belirlenmiş ve öğrencinin prozodi seviyesi iyi düzeye yükselmiştir.

Nuran'ın anlama düzeyi % 27'den % 64'e çıkmış ve öğrencinin okuduğunu anlama durumu endişe düzeyinden öğretilebilir düzeye ulaşmıştır. AGP uygulamasının Nuran'ın akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerisinin iyileşmesine olumlu katkı sağladığı söylenebilir.

Tablo 58. Hilal'in Uygulama Sonrası Akıcı Okuma ve Okuduğunu Anlama Düzeyi

	Ön Test				Ara Test 1				Ara Test 2				Son Test			
Öğrenci	Doğru Okuma Yüzdesi	Okuma Hızı	Prozodi Puanı	Anlama Yüzdesi	Doğru Okuma Yüzdesi	Okuma Hızı	Prozodi Puanı	Anlama Yüzdesi	Doğru Okuma Yüzdesi	Okuma Hızı	Prozodi Puanı	Anlama Yüzdesi	Doğru Okuma Yüzdesi	Okuma Hızı	Prozodi Puanı	Anlama Yüzdesi
Hilal	94	34	28	50	88	46	32	64	100	46	43	72	100	79	44	91

Hilal'in ön testte yaptığı 2 yanlış okuma hatasını son testte yapmadığı görülmüştür. Doğru okuma yüzdesi ön testte %94, son testte ise % 100 olarak hesaplanmış ve Hilal'in doğru okuma seviyesi öğretim düzeyinden endişe düzeyine yükselmiştir. Hilal'in ön testte bir dakikada doğru okuduğu kelime sayısı 34, son testte bu sayı 79 olmuş ve okuma hızında artış gözlenmiştir. Hilal'in ön testte 28 olarak belirlenen prozodi puanı, uygulama sonrası yapılan son testte 44 olarak belirlenmiş ve öğrencinin prozodi seviyesi ortadan, iyi düzeye yükselmiştir. Bu verilere göre AGP uygulamasının Hilal'in akıcı okuma becerilerini geliştirmede etkili olduğu ifade edilebilir.

Hilal'in ön testte okuduğunu anlama düzeyi % 50, son testte bu rakam %91'e çıkmış ve öğrencinin okuduğunu anlama durumu öğretim düzeyinden serbest düzeye ulaşmıştır. AGP uygulamasının Hilal'in okuduğunu anlama becerisinin iyileşmesine olumlu katkı sağladığı söylenebilir.

Tablo 59. Neslihan'ın Uygulama Sonrası Akıcı Okuma ve Okuduğunu Anlama Düzeyi

	Ön Test				Ara Test 1				Ara Test 2				Son Test			
Öğrenci	Doğru Okuma Yüzdesi	Okuma Hızı	Prozodi Puanı	Anlama Yüzdesi	Doğru Okuma Yüzdesi	Okuma Hızı	Prozodi Puanı	Anlama Yüzdesi	Doğru Okuma Yüzdesi	Okuma Hızı	Prozodi Puanı	Anlama Yüzdesi	Doğru Okuma Yüzdesi	Okuma Hızı	Prozodi Puanı	Anlama Yüzdesi
Neslihan	72	13	18	32	97	29	28	45	96	26	29	59	100	56	43	68

Ön testte yaptığı 5 yanlış okuma hatasını son testte yapmayan Neslihan'ın doğru okuma yüzdesi %72'den % 100'e yükselmiş, doğru okuma seviyesi endişe okuma düzeyinden bağımsız düzeye ulaşmıştır. Neslihan'ın okuma hızı son testte 56'ya çıkmış ve okuma hızında artış gözlenmiştir. Neslihan'ın uygulama sonrası prozodi puanı 43 olarak olarak belirlenmiş ve öğrencinin prozodi seviyesi iyi düzeye yükselmiştir.

Neslihan'ın anlama düzeyi % 32'den % 68'e yükselmiş, okuduğunu anlama durumu endişe düzeyinden öğretilebilir düzeye ulaşmıştır. Elde edilen verilere göre AGP Neslihan'ın akıcı okuma ve okuduğunu anlama beceri düzeyini iyileştirmiştir.

Tablo 60. Murat'ın Uygulama Sonrası Akıcı Okuma ve Okuduğunu Anlama Düzeyi

	Ön Test				Ara Test 1				Ara Test 2				Son Test			
Öğrenci	Doğru Okuma Yüzdesi	Okuma Hızı	Prozodi Puanı	Anlama Yüzdesi	Doğru Okuma Yüzdesi	Okuma Hızı	Prozodi Puanı	Anlama Yüzdesi	Doğru Okuma Yüzdesi	Okuma Hızı	Prozodi Puanı	Anlama Yüzdesi	Doğru Okuma Yüzdesi	Okuma Hızı	Prozodi Puanı	Anlama Yüzdesi
Murat	96	48	36	32	91	59	38	36	97	57	38	59	99	92	48	82

Murat ön testte 1 yanlış okuma ve 1 atlayıp geçme hatası, son testte ise 1 yanlış okuma hatası yapmıştır. Doğru okuma yüzdesi ön testte %96, son testte ise % 99 olarak belirlenmiş ve Murat'ın doğru okuma seviyesi öğretim düzeyinden bağımsız düzeye yükselmiştir. Murat'ın ön testte bir dakikada doğru okuduğu kelime sayısı 48, son testte bu sayı 92 olmuş ve okuma hızında artış gözlenmiştir. Murat'ın ön testte 36 olarak belirlenen prozodi puanı, uygulama sonrası yapılan son testte 48 olarak tespit edilmiştir. Öğrencinin prozodi seviyesi ortadan, iyi düzeye yükselmiştir. AGP uygulamasının Murat'ın akıcı okuma becerilerini geliştirmede etkili olduğu ifade edilebilir.

Murat'ın ön testte okuduğunu anlama düzeyi % 32, son testte ise bu rakam % 82'ye çıkmış ve öğrencinin okuduğunu anlama durumu endişe düzeyinden öğretilebilir düzeye ulaşmıştır. AGP uygulamasının Arda'nın okuduğunu anlama becerisinin iyileşmesine olumlu katkı sağladığı söylenebilir.

Tablo 61. Akın'ın Uygulama Sonrası Akıcı Okuma ve Okuduğunu Anlama Düzeyi

	Ön Test				Ara Test 1				Ara Test 2				Son Test			
Öğrenci	Doğru Okuma Yüzdesi	Okuma Hızı	Prozodi Puanı	Anlama Yüzdesi	Doğru Okuma Yüzdesi	Okuma Hızı	Prozodi Puanı	Anlama Yüzdesi	Doğru Okuma Yüzdesi	Okuma Hızı	Prozodi Puanı	Anlama Yüzdesi	Doğru Okuma Yüzdesi	Okuma Hızı	Prozodi Puanı	Anlama Yüzdesi
Akın	93	28	30	36	98	45	35	54	98	45	35	72	100	62	49	95

Ön testte yaptığı 2 yanlış okuma hatasını son testte yapmayan Akın'ın doğru okuma yüzdesi %93'ten % 100'e yükselmiş ve doğru okuma seviyesi öğretim okuma düzeyinden bağımsız düzeye ulaşmıştır. Anıl'ın okuma hızı son testte 62 olmuş ve okuma hızında artış gözlenmiştir. Akın'ın uygulama sonrası prozodi puanı 49 olarak belirlenmiş ve öğrencinin prozodi seviyesi iyi düzeye yükselmiştir.

Akın'ın anlama düzeyi % 36'den %95'e yükselmiş, okuduğunu anlama durumu endişe düzeyinden bağımsız düzeye ulaşmıştır. Elde edilen verilere göre AGP Akın'ın akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerisinin iyileşmesine olumlu katkı sağlamıştır.

Tablo 62. Ata'nın Uygulama Sonrası Akıcı Okuma ve Okuduğunu Anlama Düzeyi

	Ön Test				Ara Test 1				Ara Test 2				Son Test			
Öğrenci	Doğru Okuma Yüzdesi	Okuma Hızı	Prozodi Puanı	Anlama Yüzdesi	Doğru Okuma Yüzdesi	Okuma Hızı	Prozodi Puanı	Anlama Yüzdesi	Doğru Okuma Yüzdesi	Okuma Hızı	Prozodi Puanı	Anlama Yüzdesi	Doğru Okuma Yüzdesi	Okuma Hızı	Prozodi Puanı	Anlama Yüzdesi
Ata	40	4	13	0	77	17	17	18	78	18	19	45	94	31	31	73

Ata ön testte 4 yanlış okuma, 1 atlayıp geçme ve 1 ekleme hatası, son testte ise 2 yanlış okuma hatası yapmıştır. Doğru okuma yüzdesi ön testte %40, son testte ise % 94 olarak hesaplanmış ve Ata'nın doğru okuma seviyesi endişe düzeyinden öğretimsel düzeye yükselmiştir. Ata'nın ön testte bir dakikada doğru okuduğu kelime sayısı 4, son testte bu sayı 31 olmuş ve okuma hızında artış gözlenmiştir. Ata'nın ön testte 13 olarak belirlenen prozodi puanı, uygulama sonrası yapılan son testte 31 olarak belirlenmiş ve öğrencinin

prozodi seviyesi kötüden, orta düzeye yükselmiştir. Bu verilere göre AGP uygulamasının Ata'nın akıcı okuma becerilerini geliştirmede etkili olduğu ifade edilebilir.

Ata'nın ön testte okuduğunu anlama düzeyi % 0, son testte bu rakam %73'e çıkmış ve öğrencinin okuduğunu anlama durumu endişe düzeyinden öğretilebilir düzeye ulaşmıştır. Elde edilen son test sonuçlarına göre, AGP uygulamasının Ata'nın okuduğunu anlama beceri gelişimine olumlu etki ettiği söylenebilir.

Tablo 63. Semiha'nın Uygulama Sonrası Akıcı Okuma ve Okuduğunu Anlama Düzeyi

	Ön Test				Ara Test 1				Ara Test 2				Son Test			
Öğrenci	Doğru Okuma Yüzdesi	Okuma Hızı	Prozodi Puanı	Anlama Yüzdesi	Doğru Okuma Yüzdesi	Okuma Hızı	Prozodi Puanı	Anlama Yüzdesi	Doğru Okuma Yüzdesi	Okuma Hızı	Prozodi Puanı	Anlama Yüzdesi	Doğru Okuma Yüzdesi	Okuma Hızı	Prozodi Puanı	Anlama Yüzdesi
Semiha	61	22	25	36	81	38	29	50	88	46	34	55	99	77	49	64

Ön testte 13 yanlış okuma, 1 ekleme hatası, son testte ise 1 ekleme hatası yapan Semiha'nın doğru okuma yüzdesi % 61'den % 99'a yükselmiş ve okuma seviyesi endişe okuma düzeyinden öğretimsel düzeye ulaşmıştır. Semiha'nın okuma hızı 77'ye çıkmış ve okuma hızında artış gözlenmiştir. Semiha'nın uygulama sonrası prozodi puanı 49 olarak belirlenmiş ve öğrencinin prozodi seviyesi iyi düzeye yükselmiştir.

Semiha'nın anlama düzeyi % 36'dan %64'e yükselmiş, okuduğunu anlama durumu endişe düzeyinden öğretilebilir düzeye ulaşmıştır. AGP uygulamasının Semiha'nın akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerisinin iyileşmesine olumlu katkı sağladığı söylenebilir.

Tablo 64. Kadir'in Uygulama Sonrası Akıcı Okuma ve Okuduğunu Anlama Düzeyi

	Ön Test				Ara Test 1				Ara Test 2				Son Test			
Öğrenci	Doğru Okuma Yüzdesi	Okuma Hızı	Prozodi Puanı	Anlama Yüzdesi	Doğru Okuma Yüzdesi	Okuma Hızı	Prozodi Puanı	Anlama Yüzdesi	Doğru Okuma Yüzdesi	Okuma Hızı	Prozodi Puanı	Anlama Yüzdesi	Doğru Okuma Yüzdesi	Okuma Hızı	Prozodi Puanı	Anlama Yüzdesi
Kadir	91	62	32	63	89	71	36	82	100	72	45	88	99	94	54	95

Kadir ön testte 5 yanlış okuma ve 1 ekleme hatası, son testte ise 1 atlayıp geçme okuma hatası yapmıştır. Doğru okuma yüzdesi ön testte %91, son testte ise % 99 olarak hesaplanmış ve Kadir'in doğru okuma seviyesi endişe düzeyinden bağımsız düzeye yükselmiştir. Kadir'in ön testte bir dakikada doğru okuduğu kelime sayısı 62, son testte bu sayı 94 olmuş ve okuma hızında artış gözlenmiştir. Kadir'in ön testte 32 olarak belirlenen prozodi puanı, uygulama sonrası yapılan son testte 54 olarak belirlenmiştir. Öğrencinin prozodi seviyesi ortadan, iyi düzeye yükselmiştir. Bu verilere göre AGP uygulamasının Kadir'in akıcı okuma becerilerini geliştirmede etkili olduğu ifade edilebilir.

Kadir'in ön testte okuduğunu anlama düzeyi % 63, son testte bu rakam %95'e çıkmış ve öğrencinin okuduğunu anlama durumu öğretim düzeyinden bağımsız düzeye ulaşmıştır. Elde edilen son test sonuçlarına göre AGP uygulamasının Kadir'in okuduğunu anlama becerisinin iyileşmesine olumlu katkı sağladığı söylenebilir.

Tablo 65. Beyza'nın Uygulama Sonrası Akıcı Okuma ve Okuduğunu Anlama Düzeyi

	Ön Test				Ara Test 1				Ara Test 2				Son Test			
Öğrenci	Doğru Okuma Yüzdesi	Okuma Hızı	Prozodi Puanı	Anlama Yüzdesi	Doğru Okuma Yüzdesi	Okuma Hızı	Prozodi Puanı	Anlama Yüzdesi	Doğru Okuma Yüzdesi	Okuma Hızı	Prozodi Puanı	Anlama Yüzdesi	Doğru Okuma Yüzdesi	Okuma Hızı	Prozodi Puanı	Anlama Yüzdesi
Beyza	85	29	22	23	92	40	30	40	97	37	31	59	97	63	39	82

Ön testte 5 yanlış okuma hatası, son testte ise 2 yanlış okuma hatası yapan Beyza'nın doğru okuma yüzdesi %85'den % 97'ye yükselmiş ve doğru okuma seviyesi endişe okuma

düzeyinden öğretimsel düzeye ulaşmıştır. Beyza'nın okuma hızı son testte 63 olmuş ve okuma hızında artış gözlenmiştir. Beyza'nın uygulama sonrası prozodi puanı 39 olarak belirlenmiş ve öğrencinin prozodi düzeyi değişmemiş, düzeyin sınırları içerisinde kalan puanını yükselttiği görülmüştür.

Beyza'nın anlama düzeyi % 23'den %82'e yükselmiş, okuduğunu anlama durumu endişe düzeyinden öğretilebilir düzeye ulaşmıştır. AGP uygulamasının Beyza'nın akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerisinin iyileşmesine olumlu katkı sağladığı söylenebilir.

Tablo 66. Berat'ın Uygulama Sonrası Akıcı Okuma ve Okuduğunu Anlama Düzeyi

	Ön Test				Ara Test 1				Ara Test 2				Ara Test 3			
Öğrenci	Doğru Okuma Yüzdesi	Okuma Hızı	Prozodi Puanı	Anlama Yüzdesi	Doğru Okuma Yüzdesi	Okuma Hızı	Prozodi Puanı	Anlama Yüzdesi	Doğru Okuma Yüzdesi	Okuma Hızı	Prozodi Puanı	Anlama Yüzdesi	Doğru Okuma Yüzdesi	Okuma Hızı	Prozodi Puanı	Anlama Yüzdesi
Berat	94	32	36	32	95	41	39	40	98	54	44	50	97	70	48	82

Berat ön testte ve son testte 2 yanlış okuma hatası yapmıştır. Doğru okuma yüzdesi ön testte % 94, son testte ise % 97 olarak belirlenmiş ve Berat'ın doğru okumada öğretimsel düzeyde kaldığı görülmüştür. Ancak bu durum öğrencinin doğru okuma becerisinde ilerleme göstermediği anlamına gelmemektedir. Berat düzey içerisinde ilerleme göstermiştir. Berat'ın ön testte bir dakikada doğru okuduğu kelime sayısı 32, son testte bu sayı 70 olmuş ve okuma hızında artış gözlenmiştir. Berat'ın ön testte 36 olarak belirlenen prozodi puanı, uygulama sonrası yapılan son testte 48 olarak belirlenmiş ve öğrencinin prozodi seviyesi ortadan, iyi düzeye yükselmiştir. AGP uygulamasının Berat'ın akıcı okuma becerilerini geliştirmede etkili olduğu ifade edilebilir.

Berat'ın ön testte okuduğunu anlama düzeyi % 32, son testte bu rakam %82'ye yükselmiş ve öğrencinin okuduğunu anlama durumu endişe düzeyinden öğretilebilir düzeye ulaşmıştır. Elde edilen son test sonuçlarına göre AGP uygulamasının Berat'ın okuduğunu anlama beceri düzeyinin gelişimine olumlu katkı sağladığı söylenebilir.

Tablo 67. Mete'nin Uygulama Sonrası Akıcı Okuma ve Okuduğunu Anlama Düzeyi

	Ön Test				Ara Test 1				Ara Test 2				Ara Test 3			
Öğrenci	Doğru Okuma Yüzdesi	Okuma Hızı	Prozodi Puanı	Anlama Yüzdesi	Doğru Okuma Yüzdesi	Okuma Hızı	Prozodi Puanı	Anlama Yüzdesi	Doğru Okuma Yüzdesi	Okuma Hızı	Prozodi Puanı	Anlama Yüzdesi	Doğru Okuma Yüzdesi	Okuma Hızı	Prozodi Puanı	Anlama Yüzdesi
Mete	82	27	25	36	95	38	30	40	97	38	41	55	98	44	49	73

Ön testte 6 yanlış okuma hatası, son testte ise 1 yanlış okuma hatası yapan Mete'nin doğru okuma yüzdesi %82'den % 98'e yükselmiş ve doğru okuma seviyesi endişe okuma düzeyinden öğretimsel düzeye ulaşmıştır. Mete'nin okuma hızı son testte 44 olmuş ve okuma hızında artış gözlenmiştir. Mete'nin uygulama sonrası prozodi puanı 49 olarak belirlenmiş ve öğrencinin prozodi seviyesi iyi düzeye yükselmiştir.

Mete'nin anlama düzeyi % 36'dan %73'e yükselmiş, okuduğunu anlama durumunun endişe düzeyinden öğretilebilir düzeye ulaştığı görülmüştür. Elde edilen son test sonuçlarına göre AGP uygulaması Mete'nin okuduğunu akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerisinin iyileşmesine olumlu katkı sağlamıştır.

Tablo 68. Arzu'nun Uygulama Sonrası Akıcı Okuma ve Okuduğunu Anlama Düzeyi

	Ön Test				Ara Test 1				Ara Test 2				Ara Test 3			
Öğrenci	Doğru Okuma Yüzdesi	Okuma Hızı	Prozodi Puanı	Anlama Yüzdesi	Doğru Okuma Yüzdesi	Okuma Hızı	Prozodi Puanı	Anlama Yüzdesi	Doğru Okuma Yüzdesi	Okuma Hızı	Prozodi Puanı	Anlama Yüzdesi	Doğru Okuma Yüzdesi	Okuma Hızı	Prozodi Puanı	Anlama Yüzdesi
Arzu	87	33	30	18	91	53	31	32	98	42	38	41	97	70	45	68

Arzu ön testte 4 yanlış okuma ve 1 atlayıp geçme hatası, son testte ise 2 yanlış okuma hatası yapmıştır. Doğru okuma yüzdesi ön testte %87, son testte % 97 olarak belirlenmiş ve öğrencinin doğru okuma seviyesi endişe düzeyinden öğretimsel düzeye yükselmiştir. Arzu'nun ön testte bir dakikada doğru okuduğu kelime sayısı 33, son testte bu sayı 70

olmuş ve okuma hızında artış gözlenmiştir. Arzu'nun ön testte 30 olarak belirlenen prozodi puanı uygulama sonrası yapılan son testte 45 olarak belirlenmiş ve öğrencinin prozodi seviyesi ortadan, iyi düzeye yükselmiştir. Bu verilere göre, AGP uygulaması Arzu'nun akıcı okuma becerilerini geliştirmede etkili olmuştur.

Arzu'nun ön testte okuduğunu anlama düzeyi % 18, son testte bu rakam % 68'e çıkmış ve öğrencinin okuduğunu anlama durumu endişe düzeyinden öğretilebilir düzeye ulaşmıştır. Elde edilen son test sonuçlarına göre, AGP uygulaması Arzu'nun okuduğunu anlama becerisinin iyileşmesine olumlu katkı sağlamıştır.

Tablo 69. Burcu'nun Uygulama Sonrası Akıcı Okuma ve Okuduğunu Anlama Düzeyi

	Ön Test				Ara Test 1				Ara Test 2				Ara Test 3			
Öğrenci	Doğru Okuma Yüzdesi	Okuma Hızı	Prozodi Puanı	Anlama Yüzdesi	Doğru Okuma Yüzdesi	Okuma Hızı	Prozodi Puanı	Anlama Yüzdesi	Doğru Okuma Yüzdesi	Okuma Hızı	Prozodi Puanı	Anlama Yüzdesi	Doğru Okuma Yüzdesi	Okuma Hızı	Prozodi Puanı	Anlama Yüzdesi
Burcu	75	24	26	36	94	50	33	27	95	38	39	55	97	56	49	64

Ön testte 7 yanlış okuma ve 1 ekleme hatası, son testte ise 1 yanlış okuma ve 1 atlayıp geçme hatası yapan Burcu'nun doğru okuma yüzdesi % 75'ten % 97'ye çıkmış ve doğru okuma seviyesi endişe okuma düzeyinden öğretimsel düzeye yükselmiştir. Burcu'nun okuma hızı 56 olmuş ve okuma hızında artış gözlenmiştir. Burcu'nun uygulama sonrası prozodi puanı 49 olarak belirlenmiş ve öğrencinin prozodi seviyesi iyi düzeye yükselmiştir.

Burcu'nun anlama düzeyi % 36'dan % 64'e yükselmiş, okuduğunu anlama durumu endişe düzeyinden öğretilebilir düzeye ulaşmıştır. Elde edilen veriler AGP uygulamasının Burcu'nun akıcı okuma ve okuduğunu anlama düzeyinin gelişimine olumlu katkı sağladığı söylenebilir.

Tablo 70. Harun'un Uygulama Sonrası Akıcı Okuma ve Okuduğunu Anlama Düzeyi

	Ön Test				Ara Test 1				Ara Test 2				Ara Test 3			
Öğrenci	Doğru Okuma Yüzdesi	Okuma Hızı	Prozodi Puanı	Anlama Yüzdesi	Doğru Okuma Yüzdesi	Okuma Hızı	Prozodi Puanı	Anlama Yüzdesi	Doğru Okuma Yüzdesi	Okuma Hızı	Prozodi Puanı	Anlama Yüzdesi	Doğru Okuma Yüzdesi	Okuma Hızı	Prozodi Puanı	Anlama Yüzdesi
Harun	93	57	39	50	99	85	35	59	97	62	40	77	99	105	50	86

Harun ön testte 3 yanlış okuma ve 1 ekleme hatası, son testte ise 1 yanlış okuma hatası yapmıştır. Doğru okuma yüzdesi ön testte % 93, son testte ise % 99 olarak belirlenmiş ve Harun'un doğru okuma puanı öğretimsel düzeyde kalmıştır. Bu durum Harun'un doğru okuma becerisinde gelişme göstermediği anlamına gelmemektedir. Çünkü Harun düzey içerisinde ilerleme kaydetmemiştir. Harun'un ön testte bir dakikada doğru okuduğu kelime sayısı 57, son testte bu sayı 105 olmuş ve okuma hızında artış gözlenmiştir. Harun'un ön testte 39 olarak belirlenen prozodi puanı uygulama sonrası yapılan son testte 50 olarak belirlenmiştir. Öğrencinin prozodi seviyesi ortadan iyi düzeye yükselmiştir. Bu verilere göre, AGP uygulamasının Harun'un akıcı okuma becerilerini geliştirmede etkisinin az olduğu söylenebilir.

Harun'un ön testte okuduğunu anlama düzeyi % 50, son testte bu rakam % 86'ya çıkmış ve öğrencinin okuduğunu anlama durumu endişe düzeyinden öğretilebilir düzeye ulaşmıştır. Elde edilen son test sonuçlarına göre, AGP uygulamasının Harun'un okuduğunu anlama becerisinin iyileşmesine olumlu katkı sağladığı söylenebilir.

Tablo 71. Hayri'nin Uygulama Sonrası Akıcı Okuma ve Okuduğunu Anlama Düzeyi

	Ön Test				Ara Test 1				Ara Test 2				Ara Test 3			
Öğrenci	Doğru Okuma Yüzdesi	Okuma Hızı	Prozodi Puanı	Anlama Yüzdesi	Doğru Okuma Yüzdesi	Okuma Hızı	Prozodi Puanı	Anlama Yüzdesi	Doğru Okuma Yüzdesi	Okuma Hızı	Prozodi Puanı	Anlama Yüzdesi	Doğru Okuma Yüzdesi	Okuma Hızı	Prozodi Puanı	Anlama Yüzdesi
Hayri	80	33	21	18	77	33	20	36	91	42	33	50	97	74	38	73

Ön testte 8 yanlış okuma hatası, son testte ise 2 atlayıp geçme hatası yapan Hayri'nin doğru okuma yüzdesi % 80'den % 97'ye yükselmiş ve okuma seviyesi endişe okuma düzeyinden öğretimsel düzeye ulaşmıştır. Hayri'nin ön testteki okuma hızı 33, son testte ise bu sayı 74'e çıkmış ve okuma hızında artış gözlenmiştir. Hayri'nin son testte prozodi puanı 38'e yükselmiş olmasına rağmen prozodi seviyesi orta düzeyde kalmış ve Harun düzey içerisinde ilerleme göstermiştir.

Hayri'nin anlama düzeyi % 18'den % 73'e yükselmiş, okuduğunu anlama durumu endişe düzeyinden öğretim düzeyine ulaşmıştır. AGP uygulamasının Hayri'nin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerisinin gelişimine olumlu katkı sağladığı söylenebilir.

Tablo 72. İbrahim'in Uygulama Sonrası Akıcı Okuma ve Okuduğunu Anlama Düzeyi

	Ön Test				Ara Test 1				Ara Test 2				Ara Test 3			
Öğrenci	Doğru Okuma Yüzdesi	Okuma Hızı	Prozodi Puanı	Anlama Yüzdesi	Doğru Okuma Yüzdesi	Okuma Hızı	Prozodi Puanı	Anlama Yüzdesi	Doğru Okuma Yüzdesi	Okuma Hızı	Prozodi Puanı	Anlama Yüzdesi	Doğru Okuma Yüzdesi	Okuma Hızı	Prozodi Puanı	Anlama Yüzdesi
İbrahim	79	19	25	13	92	37	26	23	89	39	28	54	93	39	37	68

İbrahim ön testte 4 yanlış okuma ve 1 ekleme hatası, son testte ise 3 yanlış okuma hatası yapmıştır. Doğru okuma yüzdesi ön testte % 79, son testte ise % 93 olarak belirlenmiş ve öğrencinin doğru okuma seviyesi endişe düzeyinden öğretimsel düzeye yükselmiştir. İbrahim'in ön testte bir dakikada doğru okuduğu kelime sayısı 19, son testte ise bu sayı 39 olmuş ve okuma hızında artış gözlenmiştir. İbrahim'in ön testte 25 olarak belirlenen prozodi puanı, uygulama sonrası yapılan son testte 37 olarak belirlenmiştir. Öğrencinin prozodi seviyesi orta düzeyde kalmıştır. İbrahim düzey içerisinde ilerleme göstermiştir. Bu verilere göre AGP uygulamasının İbrahim'in akıcı okuma becerilerini geliştirmede etkili olduğu ifade edilebilir.

İbrahim'in ön testte okuduğunu anlama düzeyi % 13, son testte bu puan % 68'e çıkmıştır. İbrahim'in okuduğunu anlama durumu endişe düzeyinden öğretilebilir düzeye ulaşmıştır. Elde edilen son test sonuçlarına göre AGP uygulamasının İbrahim'in okuduğunu anlama becerisinin iyileşmesine olumlu katkı sağladığı söylenebilir.

Tablo 73. İsmail'in Uygulama Sonrası Akıcı Okuma ve Okuduğunu Anlama Düzeyi

	Ön Test				Ara Test 1				Ara Test 2				Ara Test 3			
Öğrenci	Doğru Okuma Yüzdesi	Okuma Hızı	Prozodi Puanı	Anlama Yüzdesi	Doğru Okuma Yüzdesi	Okuma Hızı	Prozodi Puanı	Anlama Yüzdesi	Doğru Okuma Yüzdesi	Okuma Hızı	Prozodi Puanı	Anlama Yüzdesi	Doğru Okuma Yüzdesi	Okuma Hızı	Prozodi Puanı	Anlama Yüzdesi
İsmail	100	51	39	45	100	57	41	59	100	66	44	68	100	70	51	82

İsmail'in ön testte ve son testte okuma hatası yapmadığı görülmüştür. İsmail'in doğru okuma seviyesi her iki testte de bağımsız düzeydedir. İsmail'in okuma hızı son testte 70 olmuştur. İsmail'in uygulama sonrası prozodi puanı 51'dir. İsmail'in prozodi seviyesi ortadan, iyi düzeye yükselmiştir. Bu verilere göre, AGP uygulamasının İsmail'in akıcı okuma becerilerini geliştirmede etkili olduğu ifade edilebilir.

İsmail'in okuduğunu anlama düzeyi % 45'ten % 82'ye çıkmış ve öğrencinin okuduğunu anlama düzeyi öğretilebilir seviyeye ulaşmıştır. Elde edilen son test sonuçlarına göre AGP uygulamasının İsmail'in okuduğunu anlama becerisinin iyileşmesine olumlu etki ettiği söylenebilir.

Tablo 74. Mert'in Uygulama Sonrası Akıcı Okuma ve Okuduğunu Anlama Düzeyi

	Ön Test				Ara Test 1				Ara Test 2				Ara Test 3			
Öğrenci	Doğru Okuma Yüzdesi	Okuma Hızı	Prozodi Puanı	Anlama Yüzdesi	Doğru Okuma Yüzdesi	Okuma Hızı	Prozodi Puanı	Anlama Yüzdesi	Doğru Okuma Yüzdesi	Okuma Hızı	Prozodi Puanı	Anlama Yüzdesi	Doğru Okuma Yüzdesi	Okuma Hızı	Prozodi Puanı	Anlama Yüzdesi
Mert'in	96	31	29	45	88	36	31	54	98	46	38	68	99	67	48	86

Mert'in ön testte de son testte de 1 yanlış okuma hatası yaptığı görülmüştür. Doğru okuma yüzdesi ön testte % 96, son testte % 99 olarak belirlenmiş ve Mert'in doğru okuma seviyesi öğretim düzeyinden bağımsız düzeye yükselmiştir. Mert'in ön testte bir dakikada doğru okuduğu kelime sayısı 31, son testte bu sayı 67 olmuş ve okuma hızında artış gözlenmiştir. Mert'in ön testte 29 olarak belirlenen prozodi puanı, uygulama sonrası yapılan son testte

48 olarak belirlenmiştir. Öğrencinin prozodi seviyesi ortadan, iyi düzeye yükselmiştir. Bu verilere göre AGP uygulamasının Mert'in akıcı okuma becerilerini geliştirmede etkili olduğu ifade edilebilir.

Mert'in ön testte okuduğunu anlama düzeyi % 45, son testte bu rakam % 86'ya çıkmış ve öğrencinin okuduğunu anlama durumu endişe düzeyinden öğretilebilir düzeye yükselmiştir. Elde edilen son test sonuçlarına göre AGP uygulamasının Mert'in okuduğunu anlama becerisinin iyileşmesine olumlu katkı sağladığı söylenebilir.

Tablo 75. Selçuk'un Uygulama Sonrası Akıcı Okuma ve Okuduğunu Anlama Düzeyi

	Ön Test				Ara Test 1				Ara Test 2				Ara Test 3			
Öğrenci	Doğru Okuma Yüzdesi	Okuma Hızı	Prozodi Puanı	Anlama Yüzdesi	Doğru Okuma Yüzdesi	Okuma Hızı	Prozodi Puanı	Anlama Yüzdesi	Doğru Okuma Yüzdesi	Okuma Hızı	Prozodi Puanı	Anlama Yüzdesi	Doğru Okuma Yüzdesi	Okuma Hızı	Prozodi Puanı	Anlama Yüzdesi
Selçuk	87	13	21	32	100	31	33	18	100	35	42	45	100	40	42	59

Selçuk'un son testte sesli okuma hatası yapmadığı görülmüştür. Doğru okuma yüzdesi % 87'den % 100'e çıkmış, Selçuk'un doğru okuma seviyesi endişe düzeyinden bağımsız düzeye yükselmiştir. Selçuk'un son testte okuma hızı 40 olmuştur. Selçuk'un uygulama sonrası prozodi puanı yapılan son testte 42 olarak belirlenmiş, prozodi seviyesi ortadan iyi düzeye yükselmiştir.

Selçuk'un okuduğunu anlama düzeyi % 32'den % 59'a çıkmış ve okuduğunu anlama durumu endişe düzeyinden öğretilebilir düzeye ulaşmıştır. Elde edilen son test sonuçlarına göre AGP uygulaması için Selçuk'un akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerisinin iyileşmesine olumlu katkı sağladığı söylenebilir.

Tablo 76. Tolga'nın Uygulama Sonrası Akıcı Okuma ve Okuduğunu Anlama Düzeyi

	Ön Test				Ara Test 1				Ara Test 2				Ara Test 3			
Öğrenci	Doğru Okuma Yüzdesi	Okuma Hızı	Prozodi Puanı	Anlama Yüzdesi	Doğru Okuma Yüzdesi	Okuma Hızı	Prozodi Puanı	Anlama Yüzdesi	Doğru Okuma Yüzdesi	Okuma Hızı	Prozodi Puanı	Anlama Yüzdesi	Doğru Okuma Yüzdesi	Okuma Hızı	Prozodi Puanı	Anlama Yüzdesi
Tolga	100	27	34	36	100	40	36	40	100	41	43	73	100	67	52	95

Ön testte de son testte de okuma hatası yapmayan Tolga'nın doğru okuma seviyesi bağımsız düzey olarak belirlenmiştir. Tolga'nın ön testte bir dakikada doğru okuduğu kelime sayısı 27, son testte ise bu sayı 67 olmuş ve okuma hızında artış gözlenmiştir. Tolga'nın ön testte 34 olarak belirlenen prozodi puanı, uygulama sonrası yapılan son testte 52 olarak belirlenmiş ve prozodi seviyesi ortadan, iyi düzeye yükselmiştir. Bu verilere göre AGP uygulamasının Tolga'nın akıcı okuma becerilerini geliştirmede etkili olduğu ifade edilebilir.

Tolga'nın ön testte okuduğunu anlama düzeyi % 36, son testte bu rakam % 95'e çıkmış ve okuduğunu anlama durumu endişe düzeyinden bağımsız düzeye ulaşmıştır. Elde edilen son test sonuçlarına göre AGP uygulamasının Tolga'nın okuduğunu anlama becerisinin iyileşmesine olumlu katkı sağladığı söylenebilir.

Tablo 77. Tekin'in Uygulama Sonrası Akıcı Okuma ve Okuduğunu Anlama Düzeyi

	Ön Test				Ara Test 1				Ara Test 2				Ara Test 3			
Öğrenci	Doğru Okuma Yüzdesi	Okuma Hızı	Prozodi Puanı	Anlama Yüzdesi	Doğru Okuma Yüzdesi	Okuma Hızı	Prozodi Puanı	Anlama Yüzdesi	Doğru Okuma Yüzdesi	Okuma Hızı	Prozodi Puanı	Anlama Yüzdesi	Doğru Okuma Yüzdesi	Okuma Hızı	Prozodi Puanı	Anlama Yüzdesi
Tekin	84	37	34	40	82	47	34	27	100	54	43	72	99	68	53	86

Tekin ön testte 5 yanlış okuma ve 2 atlayıp geçme hatası yapmış, son testte ise 1 yanlış okuma hatası yapmıştır. Doğru okuma yüzdesi % 84'ten % 99'a çıkmıştır. Tekin'in son

testte doğru okuduğu kelime sayısı 68 olmuş ve okuma hızında artış gözlenmiştir. Tekin'in uygulama sonrası prozodi puanı 53 olarak belirlenmiş ve prozodi seviyesi ortadan, iyi düzeye yükselmiştir.

Tekin'in okuduğunu anlama düzeyi % 40'tan % 86'ya çıkmış ve okuduğunu anlama durumu öğretilebilir düzeye ulaşmıştır. Elde edilen son test sonuçlarına göre, AGP uygulamasının Tekin'in akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerisinin iyileşmesine olumlu katkı sağladığı söylenebilir.

Tablo 78. Özkan'ın Uygulama Sonrası Akıcı Okuma ve Okuduğunu Anlama Düzeyi

	Ön Test				Ara Test 1				Ara Test 2				Ara Test 3			
Öğrenci	Doğru Okuma Yüzdesi	Okuma Hızı	Prozodi Puanı	Anlama Yüzdesi	Doğru Okuma Yüzdesi	Okuma Hızı	Prozodi Puanı	Anlama Yüzdesi	Doğru Okuma Yüzdesi	Okuma Hızı	Prozodi Puanı	Anlama Yüzdesi	Doğru Okuma Yüzdesi	Okuma Hızı	Prozodi Puanı	Anlama Yüzdesi
Özkan	71	31	32	45	95	38	34	54	96	47	39	68	98	64	50	82

Özkan ön testte 1 atlayıp geçme hatası, son testte ise 1 yanlış okuma hatası yapmıştır. Doğru okuma yüzdesi ön testte % 71, son testte % 98 olarak hesaplanmış ve öğrencinin doğru okuma seviyesi endişe düzeyinden öğretimsel düzeye yükselmiştir. Özkan'ın ön testte bir dakikada doğru okuduğu kelime sayısı 31, son testte ise bu sayı 64 olmuş ve okuma hızında artış gözlenmiştir. Özkan'ın ön testte 32 olarak belirlenen prozodi puanı, uygulama sonrası yapılan son testte 50 olarak belirlenmiş ve prozodi seviyesi ortadan, iyi düzeye yükselmiştir. Bu verilere göre AGP uygulamasının Özkan'ın akıcı okuma becerilerini geliştirmede etkili olduğu ifade edilebilir.

Özkan'ın ön testte okuduğunu anlama düzeyi % 45, son testte bu rakam % 82'ye çıkmış ve öğrencinin okuduğunu anlama durumu endişe düzeyinden öğretilebilir düzeye yükselmiştir. Elde edilen son test sonuçlarına göre, AGP uygulamasının Özkan'ın okuduğunu anlama becerisinin iyileşmesine olumlu katkı sağladığı söylenebilir.

Tablo 79. Mutlu'nun Uygulama Sonrası Akıcı Okuma ve Okuduğunu Anlama Düzeyi

	Ön Test				Ara Test 1				Ara Test 2				Ara Test 3			
Öğrenci	Doğru Okuma Yüzdesi	Okuma Hızı	Prozodi Puanı	Anlama Yüzdesi	Doğru Okuma Yüzdesi	Okuma Hızı	Prozodi Puanı	Anlama Yüzdesi	Doğru Okuma Yüzdesi	Okuma Hızı	Prozodi Puanı	Anlama Yüzdesi	Doğru Okuma Yüzdesi	Okuma Hızı	Prozodi Puanı	Anlama Yüzdesi
Mutlu	100	28	19	32	100	29	24	36	100	33	38	55	95	41	46	68

Mutlu ön testte okuma hatası yapmamıştır. Ancak son testte 2 yanlış okuma hatası yapmıştır. Doğru okuma yüzdesi ön testte %100 iken son testte % 95 olarak belirlenmiş ve Mutlu'nun doğru okuma seviyesi bağımsız düzeyden öğretimsel düzeye gerilemiştir. Bu durumun sebebinin AGP'nin olumsuz etkisi olmadığı, başka etkenlerden (metnin okunabilirlik düzeyi, öğrencinin o anki odaklanma durumu) kaynaklanmış olabileceği düşünülmüştür. Mutlu'nun bir dakikada doğru okuduğu kelime sayısı son testte 41 olmuş ve okuma hızında artış gözlenmiştir. Mutlu'nun uygulama sonrası prozodi puanı 46 olarak belirlenmiş ve prozodi seviyesi kötüden iyi düzeye yükselmiştir.

Mutlu'nun anlama düzeyi % 32'den % 68'e çıkmış ve okuduğunu anlama durumu endişe düzeyinden öğretilebilir düzeye ulaşmıştır. Elde edilen son test sonuçlarına göre, AGP uygulaması Mutlu'nun akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerisinin iyileşmesine olumlu katkı sağlamıştır.

Tablo 80. Tuğba'nın Uygulama Sonrası Akıcı Okuma ve Okuduğunu Anlama Düzeyi

	Ön Test				Ara Test 1				Ara Test 2				Ara Test 3			
Öğrenci	Doğru Okuma Yüzdesi	Okuma Hızı	Prozodi Puanı	Anlama Yüzdesi	Doğru Okuma Yüzdesi	Okuma Hızı	Prozodi Puanı	Anlama Yüzdesi	Doğru Okuma Yüzdesi	Okuma Hızı	Prozodi Puanı	Anlama Yüzdesi	Doğru Okuma Yüzdesi	Okuma Hızı	Prozodi Puanı	Anlama Yüzdesi
Tuğba	90	36	17	13	65	11	18	18	100	10	28	50	95	18	31	64

Tuğba ön testte 4 yanlış okuma hatası, son testte ise 1 yanlış okuma hatası yapmıştır. Doğru okuma yüzdesi ön testte % 90, son testte ise % 95 olarak belirlenmiş ve Tuğba'nın

doğru okuma seviyesi endişe okuma düzeyinden öğretimsel düzeye yükselmiştir. Tuğba'nın ön testte bir dakikada doğru okuduğu kelime sayısı 36, son testte bu sayı 18 olmuş ve okuma hızında gerileme gözlenmiştir. Tuğba'nın ön testte 17 olarak belirlenen prozodi puanı, uygulama sonrası yapılan son testte 31 olarak belirlenmiş ve öğrencinin prozodi seviyesi kötüden, orta düzeye yükselmiştir. AGP uygulaması Tuğba'nın akıcı okuma becerilerine istenilen düzeyde olmasa bile olumlu olarak katkı sağlamıştır.

Tuğba'nın ön testte okuduğunu anlama düzeyi % 13, son testte bu rakam % 64'e çıkmış ve öğrencinin okuduğunu anlama durumu endişe düzeyinden öğretilebilir düzeye ulaşmıştır. Elde edilen son test sonuçlarına göre AGP uygulamasının Tuğba'nın okuduğunu anlama becerisinin iyileşmesine olumlu katkı sağladığı söylenebilir.

Tablo 81. Gökhan'ın Uygulama Sonrası Akıcı Okuma ve Okuduğunu Anlama Düzeyi

	Ön Test				Ara Test 1				Ara Test 2				Ara Test 3			
Öğrenci	Doğru Okuma Yüzdesi	Okuma Hızı	Prozodi Puanı	Anlama Yüzdesi	Doğru Okuma Yüzdesi	Okuma Hızı	Prozodi Puanı	Anlama Yüzdesi	Doğru Okuma Yüzdesi	Okuma Hızı	Prozodi Puanı	Anlama Yüzdesi	Doğru Okuma Yüzdesi	Okuma Hızı	Prozodi Puanı	Anlama Yüzdesi
Gökhan	11	1	12	0	82	10	16	32	93	26	36	36	89	34	29	45

Gökhan ön testte 5 yanlış okuma ve 3 tekrar hatası, son testte ise 3 yanlış okuma ve 1 ekleme hatası yapmıştır. Doğru okuma yüzdesi %11, son testte ise % 89 olarak belirlenmiş ve Gökhan'ın doğru okuma seviyesi endişe düzeyinden öğretimsel düzeye çıkmıştır. Gökhan'ın ön testte bir dakikada doğru okuduğu kelime sayısı 1, son testte bu sayı 34 olmuş ve okuma hızında artış gözlenmiştir. Gökhan'ın ön testte 12 olarak belirlenen prozodi puanı, uygulama sonrası yapılan son testte 29 olarak belirlenmiş ve prozodi düzeyi kötüden, orta düzeye yükselmiştir. Bu verilere göre, AGP uygulamasının Gökhan'ın akıcı okuma becerilerini geliştirmede etkili olduğu ifade edilebilir.

Ön testte anlama sorularından hiç birini doğru olarak cevaplayamayıp 0 puan alan Gökhan'ın okuduğunu anlama düzeyi son testte %45'e çıkmıştır. Gökhan ön teste göre son testte anlama düzeyini arttırmış ve düzey içerisinde ilerleme göstermiştir. Elde edilen son

test sonuçlarına göre, AGP uygulamasının Gökhan'ın okuduğunu anlama becerisine istenilen düzeyde olmasa bile olumlu olarak katkı sağladığı söylenebilir.

Tablo 82. Zafer'in Uygulama Sonrası Akıcı Okuma ve Okuduğunu Anlama Düzeyi

	Ön Test				Ara Test 1				Ara Test 2				Ara Test 3			
Öğrenci	Doğru Okuma Yüzdesi	Okuma Hızı	Prozodi Puanı	Anlama Yüzdesi	Doğru Okuma Yüzdesi	Okuma Hızı	Prozodi Puanı	Anlama Yüzdesi	Doğru Okuma Yüzdesi	Okuma Hızı	Prozodi Puanı	Anlama Yüzdesi	Doğru Okuma Yüzdesi	Okuma Hızı	Prozodi Puanı	Anlama Yüzdesi
Zafer	60	9	16	18	91	15	18	40	95	20	20	50	100	27	32	54

Zafer'in ön testte yaptığı 4 yanlış okuma ve 3 tekrar hatasını son testte yapmadığı görülmüştür. Doğru okuma yüzdesi ön testte % 60, son testte % 100 olarak belirlenmiş ve Zafer'in doğru okuma seviyesi endişe düzeyinden bağımsız düzeye yükselmiştir. Zafer'in ön testte bir dakikada doğru okuduğu kelime sayısı 9, son testte ise bu sayı 27 olmuş ve okuma hızında artış gözlenmiştir. Zafer'in ön testte 16 olarak belirlenen prozodi puanı, uygulama sonrası yapılan son testte 32 olarak hesaplanmış ve öğrencinin prozodi seviyesi kötüden, orta düzeye yükselmiştir.

Zafer'in ön testte okuduğunu anlama düzeyi % 18, son testte bu rakam % 54'e yükselmiş ve öğrencinin okuduğunu anlama durumu endişe düzeyinden öğretilebilir düzeye ulaşmıştır. Elde edilen son test sonuçlarına göre AGP uygulamasının Zafer'in akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerisinin iyileşmesine istenilen düzeyde olmasa bile olumlu katkı sağladığı söylenebilir.

Tablo 83. Tarık'ın Uygulama Sonrası Akıcı Okuma ve Okuduğunu Anlama Düzeyi

	Ön Test				Ara Test 1				Ara Test 2				Ara Test 3			
Öğrenci	Doğru Okuma Yüzdesi	Okuma Hızı	Prozodi Puanı	Anlama Yüzdesi	Doğru Okuma Yüzdesi	Okuma Hızı	Prozodi Puanı	Anlama Yüzdesi	Doğru Okuma Yüzdesi	Okuma Hızı	Prozodi Puanı	Anlama Yüzdesi	Doğru Okuma Yüzdesi	Okuma Hızı	Prozodi Puanı	Anlama Yüzdesi
Tarık	40	4	12	5	82	11	14	14	100	19	17	22	93	25	23	36

Tarık ön testte 2 yanlış okuma, 2 tekrar, 1 ekleme ve 1 atlayıp geçme, son testte ise 1 yanlış okuma ve 1 ekleme hatası yapmıştır. Doğru okuma yüzdesi ön testte %40, son testte ise % 93 olarak belirlenmiş ve Tarık'ın doğru okuma seviyesi endişe düzeyinden öğretimsel düzeye yükselmiştir. Tarık'ın ön testte bir dakikada doğru okuduğu kelime sayısı 4, son testte bu sayı 25 olmuş ve okuma hızında artış gözlenmiştir. Tarık'ın ön testte 12 olarak belirlenen prozodi puanı uygulama sonrası yapılan son testte 23 olarak belirlenmiş ve prozodi düzeyi kötüden, orta düzeye yükselmiştir. Bu verilere göre, AGP uygulaması için Tarık'ın akıcı okuma becerilerini geliştirmede istenilen düzeyde olmasa bile olumlu olarak katkı sağladığı söylenebilir.

Tarık'ın ön testte okuduğunu anlama düzeyi % 5, son testte bu rakam %36'ya çıkmış ve okuduğunu anlama durumu endişe düzeyinde kalmıştır. Bu veriler Tarık'ın okuduğunu anlama becerisinde az ilerleme gösterdiği anlamına gelmektedir. Çünkü okuduğunu anlama düzeyi % 36 ile sınırlı kalmıştır.

4.4. Uygulanan Akıcılığı Geliştirme Programına İlişkin Öğrenci, Öğretmen ve Veli Görüşleri Nedir?

Tasarlanan AGP'nin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerine etkisinin araştırıldığı bu çalışmada uygulanan programa yönelik öğretmen, öğrenci ve veli görüşleri alınmıştır. Yapılan görüşmeler içerik analizine tabi tutularak yorumlanmıştır. Öğrenci, öğretmen ve velilerle yapılan görüşmelerden doğrudan alıntılara da yer verilmiştir.

4.4.1. AGP Uygulamasına Yönelik Öğretmen Görüşleri

Uygulama sonrasında sınıf öğretmeninin görüşlerini almak amacıyla 20-22 Ocak 2014 tarihinde yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Sınıf öğretmeniyle yapılan görüşmeler teneffüs saatlerinde; öğretmenler odasında ve okul kütüphanesinde gerçekleştirilmiş ve yaklaşık olarak 90 dakika sürmüştür. Öğretmen ve araştırmacı arasında samimi bir şekilde gerçekleşen görüşmeler sonucu elde edilen veriler içerik analizi ile değerlendirilmiştir. Bu değerlendirmeler sonucu aşağıdaki ana temalar belirlenmiştir.

Birinci Tema: Uygulama Öncesi Yapılan Okuma Çalışmaları

Bu temada, öğretmenin AGP uygulaması öncesinde yaptığı okuma ve anlama çalışmaları incelenmiştir. Bu amaçla öğretmene, uygulama öncesi yaptığı akıcı okuma ve anlama çalışmalarının neler olduğu sorusu yöneltilmiştir. Zeynep Hanım, daha önce yaptığı okuma çalışmasını "*Sadece hızlı okuma çalışması yaptım… dakika tutarak. Bir dakikada kaç kelime okuduklarına dair bir çalışma yaptım yani şu ana kadar. Sadece bu öğrencilerime değil eski öğrencilerime de bu çalışmayı yaptım."*şeklinde ifade etmiştir.

Zeynep Öğretmen okuduğunu anlama çalışması yaptığını şu sözlerle ifade etmiştir: "*Okuduğunu anlama testi yapıyorum. Güzel, ders verici bir metin buluyorum. Onun okuma anlama soruları oluyor. Projeksiyondan yansıtıp diyorum ki, mesela hep beraber metni okuyoruz. Sonra diyorum ki mesela üçüncü soruyu metne göre cevaplayalım. Herkes defterine cevabını yazıyor. Çocuklar "Metnin verdiği mesaj nedir?" sorusuyla ilk kez sizin çalışmanızda karşılaştılar. Ben de okuma anlama testlerinde bu tip ana fikir sorularına artık yer vermeye başladım. Çok sık yapmasam da arada yapıyorum. Bir de hafta sonu tatili için bir ya da iki hikâye kitabı okuyup özet çıkarmalarını istiyorum. Bu kadar yani. Çok fazla şey yaptırıyorum diyemem ama kalabalık sınıfla ve 40 dakikalık derslerle ancak bu kadar oluyor maalesef. Bir de açıkcası sizin gibi bir eğitim almadım ben. Akıcı okumanın nasıl belirleneceğini bilmiyorum ya da nasıl geliştirileceğini. Okumanın nasıl geliştirileceğini e tabi her öğretmen gibi biliyorum. Akıcı okuma konusunda bir eğitim verilirse işte seminer ya da yıl sonu çalışması gibi ben de sınıfımda uygulayabilirim."* şeklinde anlatmıştır.

Yapılan görüşme sonucu, sınıf öğretmeninin öğrencilere planlı ve sistematik bir şekilde akıcı okuma ve okuduğunu anlama ile ilgili bir öğretim yapmadığını, buna neden olarak da

sınıf mevcudunun kalabalık olması ve zaman sıkıntısının yaşanmasını gösterdiği belirlenmiştir. Ayrıca, öğretmen öğrencilerinin akıcılık düzeylerini nasıl belirleyeceğini ve buna yönelik nasıl bir öğretim yapacağına dair bilgi eksikliği yaşadığını bu nedenle öğrencilere yardımcı olamadığını ifade etmiştir.

İkinci Tema: Öğrencilerin Uygulama Öncesi Durumları

Bu temada öğrencilerin AGP öncesi mevcut durumları anlatılmıştır. Sınıf öğretmenine "Öğrencilerin uygulama öncesi akıcı okuma ve okuduğunu anlama düzeyleri nedir?" sorusu sorulmuştur. Zeynep Hanım ikinci sınıfın başında uzun bir yaz tatilinin araya girmesinden dolayı öğrencilerin okuma ve anlama becerilerinin gerilemesinden şikayet ederek bu durumu *"İkinci sınıfın başında çocuklarda bir donukluk vardı. Yaz tatilinde çalışamamışlar. Uzun bir tatil araya girdi. Öyle olunca da birçok şeyi unutmuşlar. Okumaları gerilemiş. "* şeklinde ifade etmiştir.

Zeynep Hanım aynı zamanda öğrencilerin durumları hakkında "*Eskiden çok düz okuyorlardı. Anlamaları zayıftı. Okumaya istek duymuyorlardı. Daha doğrusu okumaya ilgileri yoktu. Okuma saatleri yapıyoruz. "Türkiye okuyor" projesi kapsamında. Siz de bilirsiniz hocam. Bazı öğrencilerim iştahla okurken bazıları da hiç okumuyordu. Bazıları kitap okuyor gibi yapıyor ama okumayıp etrafı izliyordu. Yani beni kandırmaya çalışıyor aklınca. Bu zaten anlaşılıyor. Okumaya geçtiklerinden beri hatta heceleme dönemini de işe katarsak, çoğu öğrenci sesli okuma sırasında adeta sessiz okuyordu. Yani şöyle ki öğrenciyi sınıfta okuttuğumda sesini zor duyuyordum. Bu yüzden sürekli ama ciddi şekilde üstüne düşerek oğlum ya da kızım işte sesini yükselt diye uyarıyordum. Ama sanki inadına yapıyormuş gibi hâlâ aynı sıkıntıyı sürdürüyorlardı. Bu yüzden çok sinirlendiğimde olmuştur sınıfta. Hızlı okuyamıyorlardı. Okuma hataları çok yapıyorlardı. Çoğu öğrencimin de okuduğunu anlamada sorunu vardı. Yaptığım anlama testlerinde okuması iyi olmasına rağmen anlamada hiç puan alamayan öğrencilerim de var."* şeklinde belirtmiştir. Zeynep Hanım son olarak uygulama öncesinde okuyamayan, kötü okuyan öğrencilerle nasıl alay edildiğini şu sözlerle ifade etmiştir: "*Okuma programı öncesi kötü okuyan öğrenicilerle arkadaşları çok alay ederdi. Bunun doğru olmadığını sık sık anlatmama rağmen devam eden bir sıkıntıydı bu durum. Siz de bilirsiniz hocam bu yaş gurubu çocuklarda, hele bir de benimkiler küçük başladılar, sık sık bu tarz dalga geçmeler olur. Kötü okuyan, yavaş okuyan, yanlış okuyan, yöresel şivesi olan bir öğrenci geldi onunla,*

yaptığım anlama çalışmalarında sorduğum sorulara verdikleri cevaplarla dalga geçip gülerlerdi. Bunlar beni umutsuzluğa düşürmüştü. Çok üzülüyordum. Türkçede geriydiler. Mesela matematikleri Türkçeye göre çok daha iyiydi." şeklinde anlatmıştır.

Bu açıklamalara göre sınıf öğretmeni öğrencilerin AGP öncesi akıcı okuma ve okuduğunu anlamayla ilgili mevcut durumlarını yeterli düzeyde bulmamıştır. Sınıf öğretmeninin söylemleri doğrultusunda öğrencilerin AGP öncesi mevcut durumlarına baktığımızda akıcı okuma ve anlama becerilerinde geri oldukları, okumaya isteklerinin olmadığı ve Türkçe dersinde genel anlamda bir başarı eksikliği yaşadıkları anlaşılmıştır.

Üçüncü Tema: Uygulanan Akıcı Okuma Programı Sonrasında Öğrencilerde Meydana Gelen Değişiklikler

Bu temada uygulanan AGP sonrasında öğrencilerde meydana gelen değişikliklerin ortaya çıkarılması hedeflenmiştir. Bu amaçla Zeynep Hanım'a uygulanan AGP sonrasında öğrencilerde meydana gelen değişikliklerin neler olduğu sorulmuştur.

Zeynep Hanım öğrencilerin hepsinde farklı düzeyde gelişmelerin yaşandığını belirterek şu ifadeleri kullanmıştır: "*Genel olarak öğrencilerin hepsinde yaptığınız çalışmanın olumlu etkilerini gözlemlediğimin altını çizerek başlamak isterim. Kimi öğrencide daha çok etkisi olurken, kiminde daha az olmuştur. Ama genel olarak hepsinin akıcı okumalarında, hızlı okumalarında, anlamalarında, anlatmalarında, noktalamalarında, tonlama ve vurgularında, bu da çok önemli bence atlanmaması gerekiyor, etkisi oldu. Şimdi anlama ve anlatma kabiliyetleri arttı. Konuşurken daha güzel cümleler kuruyorlar. Yapılan uygulamayla birçok sıkıntıyı aştığımızı düşünüyorum."*

Zeynep Hanım AGP'nin öğrencilerin yazma becerilerine de olumlu etkilerinin olduğunu *"Siz okuma ve anlama çalışması yaptınız ancak öğrencilerimin yazılarında da ciddi ilerlemeler olduğunu söylemem gerek. Yazı güzelliklerinde değil ama doğru yazma olarak, hatasız yazma olarak, akıcı yazma olarak, daha kurallı cümle kurmada mesela ilerlediler. Önceden tek kelimeyle ya da cümle kurmadan bir iki kelimeyle ne anlatmak istediklerini yazıyorlardı. Şimdi öznesi yüklemi falan olan cümleler kurmaya başladılar. Hatalı yazan öğrenciler artık daha doğru yazıyor. Dikte çalışmasını yaparken yetişemeyen bu nedenle ağlayan öğrencilerim bile vardı. Şimdi daha hızlı yazdıkları için böyle bir sıkıntı yaşanmıyor. Sadece okuma yazmayı henüz öğrenemeyen Anıl da ki sıkıntı devam ediyor. O*

da çok normal diye düşünüyorum. Okuma ve yazmayı bilmediği için olsa gerek." sözleriyle açıklamıştır.

Zeynep Hanım öğrencilerin okumaya olan ilgilerinin arttığını şu sözlerle anlatmıştır: *"Yaptığınız çalışma aynı zamanda öğrencilerin okumaya olan ilgisini de arttırdı. Şöyle ki derslerde gösterdikleri başarı ve olumlu davranışlar nedeniyle ödül olarak hikâye kitapları veriyorum. Şimdi bu kitapları almak için ellerinden geleni yapıyorlar. Adeta kıyasıya bir yarış halindeler. Okuyamayan öğrencimde bile gözlemledim bu durumu. Uygulamadan önce de ödül olarak kitap veriyordum. Ancak daha evvel sadece alıyorlardı. Bir istek duymuyorlardı hiç. Hatta bazen ödüllerini almayı unutanlar bile oluyordu. Sınıfta kitabını almayanı bulup ben veriyordum. Sanki zorla veriyormuş gibiydi."*

Zeynep Hanım öğrencilerinin kitap okumaya olan isteklerinin arttığını bu nedenle eskisinden daha fazla kitap okumaya başladıklarını belirtmiştir. Bu durumu *"Eskisine göre kitap okuma oranının arttığını gözlemliyorum. Şimdi hemen hemen hepsi okuyor. Kitaplığımızdan kitap alanların sayısında da artış oldu. Özellikle okuma saatlerinde sanki sihirli bir değnek değmiş gibi hissediyorum. Hiç gürültü olmuyor. Herkes okuyor."* sözleriyle ifade etmiştir.

Zeynep öğretmen öğrencilerin sesli okuma sırasında eskisinden daha yüksek sesle okumaya başladıklarını ve öğrencilerin kendilerine olan güveninin arttığını belirtmiştir. Bu durumu *"Bir de benim için çok önemli olan bir durum daha var. Aklımdayken söylemek istiyorum. Çocuklar daha yüksek sesle okumaya başladılar. Geçen aylarda fark ettim hatta size de söylemeyi düşünmüştüm. Birkaç öğrenci haricinde o sıkıntı kalmadı. Kendilerine olan güveni okurken görebiliyorum. Artık kendilerine daha güvenerek okuyorlar."* şeklinde açıklamıştır.

Zeynep hanım AGP uygulamasıyla sınıfının Türkçe dersindeki genel başarısının arttığını, öğrencilerin okula olan ilgi ve isteklerine olumlu katkısının olduğunu ve bu durumunda öğrencinin genel başarısını arttırdığına dikkat çekmiştir. Bu durumu "*Şu an Türkçe dersindeki başarıları çok arttı. Yine matematiğe göre gerideler ama yaklaştıklarını söyleyebilirim. Bu nedenle Türkçe derslerinde artık daha umutluyum. Öğrencilerin hepsinde olmasa da genelinde okula ve derslere karşı daha ilgili gibiler. Bunu hissedebiliyorum. Hiç konuşmayan öğrencim bile daha aktifleşti. Bunun kısa sürede olması da açıkçası beni şaşırtmadı değil. 2. dönem çok daha iyi olacaklarını umuyorum. Diğer derslerde de başarı arttı. Tabii hepsi için değil ama çoğunluk için konuşuyorum. Karnelere*

de yansıdı bu durum. Karneleri geçen seneye nazaran çok daha iyi. Karnelerini görünce sevinecekler." şeklinde açıklamıştır.

Zeynep Hanım öğrencilerin birbirlerinin okumalarıyla alay etme probleminin uygulamayla beraber azalıp sona erdiğini söylemiştir. Bu durumu "*Sizin çalışmanızla bu sorun kalmadı. Tamamen bitti gibi sanki. Eşli çalışmalar yaptırdığınız için bu sorununun ortadan kalktığını düşünüyorum. Teşekkür ediyorum size bunun için. Çocuklar içinde bir fırsat oldu aslına bakarsanız. Biz yapamıyoruz okuma çalışması bu şekilde. Şartlar müsaade etmiyor çünkü."* şeklinde anlatmıştır.

Yapılan görüşmelerde sınıf öğretmeni AGP'nin tüm öğrencilerin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerini geliştirdiğini ifade etmiştir. Ayrıca öğretmen AGP'nin akıcı yazma becerilerine de olumlu etkileri olduğunu, öğrencilerin okumaya olan ilgi ve isteklerini arttırdığını, eskisinden daha çok kitap okuduklarını, kendilerine duydukları güvenin arttığını, Türkçe dersindeki başarılarının ve genel olarak derslere katılımın arttığını belirtmiştir.

Dördüncü Tema: Öğrencilerin Okuma Çalışması Hakkındaki Düşünceleri

Bu temada öğrencilerin AGP hakkındaki düşünceleri ele alınmıştır. Öğretmene öğrencilerinin AGP hakkındaki düşünceleri sorulmuştur. Zeynep hanım bu soruya "*Çocukların uygulamalardan keyif aldıklarını biliyorum. Biran önce sizin gelmenizi istiyorlar. Her gün mutlaka sizin gelmenizi bekliyorlar. Onlara çalışma çok zevkli geliyor. Eğlenceli geliyor. Hepsi her gün bana Aybala öğretmen ne zaman gelecek diye soruyor. Geleceğinizi söylediğimde oley diye bağırıyorlar. Programın çok zevkli olduğunu söylüyorlar bana da*." şeklinde anlatmıştır.

Zeynep Hanım öğrencilerinin AGP'yi sevdiklerini, programı eğlenceli bulduklarını, her gün olmasını istediklerini ve hiç bitmesini istemediklerini, öğrencilerin kendilerindeki ilerlemelerin farkında olduklarını ve bu durumdan da memnun olduklarını belirtmiştir. Zeynep Hanım öğrencilerin kendilerindeki gelişmenin farkında olduklarını söyleyerek yaşadığı bir olay anlatır: "*Bir kere hatırlar mısınız çocuklara sinirlenip ceza vermiştim. Sizin bir daha gelmeyeceğinizi söylemiştim. İşte o zaman öğrenciler çok üzülmüştü. Ağlayanlar bile olmuştu. Beni ikna etmek için çalışmanın faydalarını sıralamışlardı. İşte misal olarak okumamız ilerledi, artık daha iyi anlıyorum, daha çok kitap okuyorum, daha çalışkanım gibi ifadeleri olmuştu. Kendileri de farkında yani ilerlediklerinin. Ciddi*

anlamda okumaları düzeldi. Bu durumun kendileri de farkında. Sizi de okuma programını da çok sevdiler ve bitmesini istemiyorlar."

Beşinci Tema: Velilerin Okuma Çalışması Hakkındaki Düşünceleri

Bu temada velilerin AGP hakkındaki düşünceleri ele alınmıştır. Öğretmene velilerin AGP hakkındaki düşünceleri sorulmuştur.

Yaptığı bir veli toplantısında bu konuyu ele aldığını söyleyen Zeynep Hanım velilerden gelen tepkileri şöyle özetlemiştir: *"Veli toplantısı yaptığımda çalışmayı kısaca açıklamıştım. Zaten ben söylemesem bile çocuklar söylüyorlar. Daha sonrada siz kendilerine anlatmışsınız. Veliler bu çalışmanın çok iyi olduğunu, çocukların okumasını güzelleştirdiğini, anlamalarını düzelttiğini belirttiler. Bazı veliler çocukların kitap okumalarını arttığını vurguladı."*

Zeynep Hanım, velilerin çalışma hakkında olumlu düşünceleri olduğunu ve çalışmanın devam etmesini istediklerini belirttiklerini "*Veliler çalışmadan çok memnun kaldıklarını belirttiler. Genel anlamda olumlu yorumlar yaptılar. Hatta seneye de keşke program devam etse diyenler bile oldu. Çocukları da mutlu çalışmada tabi bu da onların görüşlerini etkiliyor. Çocuk beğenince, sevince velinin de hoşuna gidiyor. Bir iki veli yorum yapmadı."* sözleriyle ifade etmiştir. Zeynep Hanım velilerinin AGP'nin olumlu bir çalışma olduğunu düşündüklerini, öğrenciler tarafından programın çok sevildiğini, çocukların okuma ve anlama başarısının arttığını, bunun sonucu olarak da kitap okuma davranışında artış olduğunu, programın bitmesini istemediklerini hatta seneye de devam etmesini arzuladıklarını söylemiştir.

4.4.2. AGP Uygulamasına Yönelik Öğrenci Görüşleri

Bu temada öğrencilerin AGP hakkında ne düşündükleri açıklanmıştır. Uygulama hakkındaki görüşlerini almak amacıyla 23-24 Ocak 2014 tarihlerinde öğrencilerle yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Bu görüşmeler öğrencilerle bireysel olarak yapılmış, böylece birbirlerinin fikirlerinden etkilenmeleri önlenmiştir. Yapılan görüşmeler kayıt altına alınarak olası veri kayıpları önlenmiştir. Öğrencilere "*Uygulanan AGP hakkında ne düşünüyorsun*" ve "*AGP'yi sevdin mi? Neden?*" soruları yöneltilmiştir. Yapılan görüşmeler içerik analiziyle değerlendirilmiş, verilen cevaplar doğrultusunda

benzer veriler bir araya toplanarak ana temalar ve alt temalar oluşturulmuştur. Oluşturulan alt temalar frekansları belirlenerek sıralanmıştır.

Birinci Tema: Öğrencilerin Programı Sevmesi

Yapılan görüşmelerde verilen cevaplar analiz edildiğinde öğrencilerin 26'sı AGP'yi sevdiklerini belirtmişlerdir. Öğrencilerin verdikleri cevaplar incelenerek programı sevme nedenlerine göre alt temalar oluşturulmuştur. Oluşturulan bu alt temalar frekans değerlerine göre aşağıda sıralanmaktadır.

Tema: Hızlı Okumalarını Sağladığı İçin Programı Sevmeleri

Görüşme yapılan öğrencilerin 17'si hızlı okumalarını sağladığı için programı sevdiklerini söylemiştir. Öğrencilerin ifadelerine örnekler aşağıda sunulmuştur:

(Kadir): Program çok harikaydı. Eskisinden 3 kat daha hızlı okuyorum.

(Açelya): Programı seviyorum. Çünkü eve gitmiştim. Metinleri çok hızlı, şiirleri de çok kıvamında okuyordum. Bunun program sayesinde olduğunu düşünüyorum.

(İbrahim): İki tane var. Hızlı okuduğumu, okumaya geçtiğimi. Programın çok güzel olduğunu.

(Hilal): Program çok güzeldi. Hatta harikaydı. Okumamızı çok geliştirdi. Şiirleri çok yavaş, hikâyeleri de tam tonunda okuyorum. Hızlı okumamızı sağladı.

(Besime): Birinci sınıfta heceleyerek okuyordum. Şimdi hıp hızlı okuyorum.

(Harun): Çok sevdim. Çünkü arkadaşlarımın okumasının gelişmesini istiyordum. Arkadaşlarımı en içten kutlarım. Ve sizi de kutlarım. İyi ki geldiniz. Bizim okumamızı hızlandırdınız. Bir de eskiden 10'dan daha az kelime okuyordum. Şimdi 40'dan daha çok kelime okuyorum.

Öğrencilerle yapılan görüşmeler değerlendirildiğinde; öğrencilerin 17'si uygulanan programı hızlı okumalarına sebep olduğu için sevdiklerini ifade etmişlerdir. Öğrenciler ayrıca hecelemeden okuduklarını ve uygulamadan sonra dakikada daha çok kelime okuduklarını da belirtmişlerdir.

Tema: Akıcı ve Güzel Okumalarını Sağladığı İçin Programı Sevmeleri

Öğrencilerle yapılan görüşmeler değerlendirildiğinde, öğrencilerin 9'u programı akıcı ve güzel okumalarını sağladığı, eskisinden daha iyi okumalarına neden olduğu için sevdiklerini ifade etmişlerdir. Öğrencilerin ifadelerine örnekler aşağıda sunulmuştur:

(Selçuk): Programı çok sevdim. Hiç bitmesini istemiyorum. Akıcı okumak çok güzel. Hiç bitmesin istiyorum. Eskiden orta okuyordum. Şimdi tam güzel okuyorum. Bu okumanın geçmesini istemiyorum. Akıcı okumaya başladım.

(Anıl): Program çok güzeldi. Akıcı okumamızı sağladı öğretmenim. Ve güzelce okumamızı. Virgüllere dikkat etmememizi sağladı. Yani virgüllere dikkat ediyorum. Güzel okuyorum.

(Gökhan): Sevdim. Çünkü güzelce okumamı sağladı. Akıcı okumamı sağladı.

İkinci Tema: Programın Çok Eğlenceli Olduğu, Metinlerin Komik Olması ve Bitmesinin İstenmemesi

Görüşme yapılan öğrencilerin 22'si programın çok eğlenceli olduğunu ve bu nedenle devam etmesini istediklerini belirtmiştir. Öğrencilerin ifadelerine örnekler aşağıda sunulmuştur:

(Hayri): Program çok eğlenceliydi. Şiirler çok komikti. Hikâyeler de çok güzeldi. Hiç bitmesin istiyorum.

(Mete): Program çok güzeldi. Çok sevdim. Arkadaşlarımla çok eğlendim. Keşke hiç bitmese. Arkadaşlarıma da şans diliyorum. Ve şey hâlâ devam etmesini istiyorum.

(Berat): Program çok eğlenceli. Hem de çok. Bizi geliştiriyor. Hem de büyütüyor. Hiç bitmesin istiyorum. Ondan çok mutlu oldum. Çok komik şiirler okudunuz. Hiç Devam etmesini istiyorum. Güldürüyordu bizi. Bunun da kapanmasını istemiyorum. İnşallah bir daha gelebilirsiniz.

Üçüncü Tema: Okumayı Daha Çok Sevmeleri

Görüşme yapılan öğrencilerden 15'i uygulamadan sonra okumayı daha çok sevdiklerini ve daha çok kitap okumaya başladıklarını belirtmişlerdir. Bu görüşte olan öğrencilerin ifadeleri aşağıdaki gibidir:

(Neslihan): Sevdim. Çünkü eskiden okumayı hiç sevmiyordum. Şimdi çok seviyorum. Çünkü eskiden kelimeleri hiç söyleyemiyordum.

(Arda): Çok sevdim. Çünkü içinde heyecan var. Eskiden okumayı biraz seviyordum. Şimdi daha çok sevdim ve okuma kurdu oldum. Hiç bitmesini istemiyorum bunun.

(Anıl): Okumak artık çok eğlenceli eskiden hiç sevmiyordum. Artık okumadan yatmıyorum.

Dördüncü Tema: Okuma Savaşçısı Olup Okuma Savaşlarına Katılmak İstemeleri

Görüşme yapılan öğrencilerin 14'ü okuma savaşçısı olmak ve okuma savaşlarına katılmayı istediklerini belirtmişlerdir. Bu görüşte olan öğrencilerin ifadeleri aşağıdaki gibidir:

(Mutlu): Okuma savaşçısı olmayı istiyorum öğretmenim.

(Anıl): Okuma savaşları için çok heyecanlanıyorum.

(Selim): Bir de okuma savaşlarına katılmayı çok istiyorum.

4.4.3. AGP Uygulamasına Yönelik Veli Görüşleri

Uygulama tamamlandıktan sonra uygulamaya ilişkin genel görüşlerini almak amacıyla 20-24 Ocak 2014 tarihinde velilerle yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Bu görüşmeler farklı zamanlarda rehberlik odasında yapılmıştır. Yapılan görüşmeler ses kaydına alınmıştır. Ancak bazı veliler yapılan görüşmenin ses kaydına alınmasını istememiştir. Bu velilerle yapılan görüşmeler sırasında notlar tutulmuştur. Velilerle yapılan görüşmeler içerik analizi ile değerlendirilmiştir. Velilere "Uygulanan AGP sonrasında çocuğunda meydana gelen değişiklikler nelerdir?" sorusu ve "Çocuğun okuma çalışması hakkında ne düşünüyor?" sorusu yöneltilmiştir. Velilerin verdikleri cevaplar analiz edilmiş, benzer veriler bir araya getirilerek ana temalar ve alt temalar oluşturulmuştur. Oluşturulan ana temalar ve alt temalar frekans değerlerine göre sıralanarak sunulmuştur.

Birinci Tema: Program Sonrası Çocuklarda Meydana Gelen Değişiklikler

Bu temada uygulanan akıcılığı geliştirme programının öğrencileri nasıl ve ne yönde etkilediği velilere yöneltilen sorular vasıtasıyla öğrenilmek istenmiştir. Görüşülen velilerin tamamı (*f:*36) çocuklarında olumlu yönde değişiklikler yaşandığını belirtmişlerdir. Elde edilen veriler doğrultusunda alt temalar oluşturulmuştur. Alt temalar frekans değerleri doğrultusunda sıralanmıştır.

Tema: Hızlı, Güzel ve Akıcı Okumaları

Görüşme yapılan velilerden 9'u program sonrası çocukların daha hızlı ve daha güzel okumaya başladığını düşündüklerini söylemiştir. Bu görüşte olan velilerin ifadelerinden bazıları aşağıdaki gibidir:

(V1): Çocuğun okuması zayıftı hocam. Sizin çalışmanızın etkisini gördük. Babası bile fark etmiş geçen gün. Bu çocuk çok hızlandırmış, okumayı güzelleştirmiş dedi.

(V2): Sizin okuma çalışmasından önce çocuk tamam hecelemiyordu ama hızlı da okuyamıyordu. Çok da kitap okuyordu aslında. Her akşam mutlaka kitabını okur öyle yatar. Alışkanlık yaptı bunu. Ama buna rağmen hızı artmıyordu. Bu çalışmadan sonra çok hızlandı. Bende şaşırdım. Çok mutlu olduk biz de bu duruma.

(V3): Bir de böyle dümdüz okuyordu hocam yani nasıl diyeyim böyle konuşuyor gibi. Şimdi okuyunca sesini ayarlıyor, virgüle ve noktaya dikkat ediyor. Yanlış okumuyor. Çok ilerledi.

(V4): Bana okuyor bazen, anne güzel okudum mu? Kulağına hoş geldi mi? Noktaya virgüle dikkat ettim mi? Duygumu kattım mı? diye soruyor. Eskiden hiç böyle şeyler yapmazdı. Okuması da daha akıcı oldu.

(V5): Hocam okurken noktalamalarda durmuyordu şimdi duruyor. Ben okurken durmazsam uyarıyor. Anne, burada durman lazım Aybala Öğretmenimiz anlattı diyor. Daha güzel okuyor.

Tema: Kendilerine Güvenmeleri

Görüşme yapılan velilerden 8'i program sonrası çocukların kendilerine olan güvenlerinin arttığını düşündüklerini söylemiştir. Bu görüşte olan velilerin ifadelerinden bazıları aşağıdaki gibidir:

(V10): Çok sessiz okuyordu. Çok çekingendir normalde de. Okurken hele iyice sıkılıyor. Oğlum biraz bağır bak sesini kendin bile duyamıyorsun öğretmen seni nasıl duyacak diye çok söylendim. Kendine güveni pek yoktu hocam. Şimdi sesi çıkıyor. Bağırıyor. Sesini okumaya göre ayarlıyor. Çocuğumun kendine olan güveni geldi.
(V15): Çocuğun kendine güveni gelişti hocam.

Tema: Okuduklarını Anlamaları

Görüşme yapılan velilerden 7'si program sonrası çocuklarının okuduğunu anlama becerilerinin geliştiğini düşündüklerini söylemiştir. Bu görüşte olan velilerin ifadeleri aşağıdaki gibidir:

(V9): Kızım okumayı 1.sınıfa başlamadan önce öğrenmişti. Öğretmeni çok şaşırmıştı. Hızlı ve çok güzel okuyor. Hatta öğretmeni okuması en iyi olan öğrencilerden der hep. Ama öğretmeniyle de konuşmuştuk bu konuyu yani anlaması yoktu. Hikâye veriyorum hızlıca okuyor. Ama anlatamıyor. Öğretmenin verdiği okuma anlama ödevlerini yapamıyordu. Bu durumu öğretmeni de fark etmiş, bana evde anlama çalışması yaptırdı. Ama yine de aynıydı durum. Şimdi çok güzel anlıyor, anlatıyor. Ben önceden özetleme yaptırırdım ama zorla. Bazen ağlaya ağlaya… Şimdi kendiliğinden bir bakıyorum özetleme yapmış. Yani ben çok memnun kaldım programdan. Sağ olun. İnşallah ikinci döneme de devam ettirirsiniz.
(V11): Okuduğu hikâyeyi anlatamazdı. Şimdi anlatıyor, soru soruyorum cevap veriyor. Daha iyi anlıyor.

Tema: AGP'nin Okul Başarısına Etkisi

Görüşme yapılan velilerden 5'i programın çocukların okul başarısına da olumlu etkileri olduğunu düşündüklerini söylemiştir. Bu görüşte olan velilerin ifadelerinden bazıları aşağıdaki gibidir:

(V14): Oğlum artık derslerinde daha iyi. Bu dönem karnesi de çok iyi gelecek dedi öğretmeni. Bu çalışmanın sadece okumaya değil de çocuğun diğer derslerine de katkısı oldu gibi geliyor bana. Okula olan sevgisi arttı.

(V17): Öğretmenine durumunu sorduğumda bu dönem geçen seneye göre çok daha başarılı dedi. Ben de bunu fark ediyorum. Evde babaannemiz var o bile dedi. Fark edilmeyecek gibi değil zaten. Sizin sayenizde oldu birazda çocuğumun dersleri düzeldi. Okuması düzelince dersleri de iyi oldu. Okula daha istekli geliyor.

Tema: Kitap Okumaya Olan İlgileri

Görüşme yapılan velilerden 4'ü programın çocukların kitap okumaya olan ilgisini de arttırdığını düşündüklerini söylemiştir. Velilerin ifadelerine örnekler aşağıda sunulmuştur:

(V12): Her akşam kitap okumadan yatmıyor. Çok hızlı okumalıyım diye söyleniyor bir de. Eskiden benim söylememle okurdu, ya da öğretmeni ödev verince okurdu. Şimdi kendisi okuyor. Bu beni çok mutlu ediyor.

(V13): Geçen hafta doğum günü oldu. Hediyelerini açarken kimse kitap almamış diye söylendi. Keşke kitap da alsalardı dedi. Çok şaşırdım. Eskiden sana kitap alayım mı hediye diye sorduğum da kitap hediyesi istemediğini, kitaptan hediye olmayacağını söylerdi.
(V16): Kitap okutamazdım. Kızım oku bak sana şunu şunu alacağım derdim. Şimdi ben hiç demeden, kendi isteğiyle okuyor. Çarşıya çıkınca yeni kitap almak istiyor. Böyle şeyleri hiç yoktu yani.

Tema: Yazı Becerisi

Görüşme yapılan velilerden 3'ü programın sonunda çocukların yazma becerilerinin geliştiğini düşündüklerini söylemiştir. Velilerin ifadelerine örnekler aşağıda sunulmuştur:

(V8): Hocam eskisinden daha doğru yazıyor.

(V20): Yazmasını iyileştirdi. Öğretmeni de fark etmiş bunu. Önceden yanlışı çok olurdu yazarken, şimdi azalttı yani tamamen bitmedi ama olsun çok azaldı.

İkinci Tema Çocukların Okuma Çalışmasını sevmeleri

Tema: AGP Uygulamasını ve Araştırmacıyı Sevmeleri

Görüşme yapılan velilerden 15'i öğrencilerin çalışmayı ve araştırmacıyı çok sevdiklerini ifade etmişlerdir. Bu görüşte olan velilerin ifadelerinden bazıları aşağıdaki gibidir:

(V8): Hocam oğlum sizi çok seviyor. Aybala öğretmenim bunu dedi, Aybala öğretmenim şunu yaptı. Hep sizi dinliyoruz evde. Okuma çalışmasını da çok sevdi. Her gün sizden bahseder. Ne yaptığınızı hep anlatıyor yani. Daha önce okulda olan olayları hiç anlatmazdı. Sorardım cevap vermezdi. Şimdi kendiliğinden söyler yemekte falan anlatır hep, çalışmayı…

(V10): Sizi çok seviyor. Çalışmayı çok seviyor. Bir bana da değil her gelen misafire sizin çalışmanızı anlatır.

(V14): Sizi, yaptığınız okuma programlarını çok seviyor. Çalışmayı çok beğeniyor. Arkadaşlarıyla ortak okuma yapmak da çok hoşuna gidiyor. Şiirler çok komik diyor.

Tema: Programın Eğlenceli Olması

Görüşme yapılan velilerden 10'u öğrencilerin programın çok eğlenceli olduğunu düşündüklerini söylemişlerdir. Bu görüşte olan velilerin ifadelerinden bazıları aşağıdaki gibidir:

(V7): Okumak çok eğlenceliymiş anne diye geldi bir gün ama bana okuma çalışmasından hiç bahsetmedi. Ben öğretmeninden duydum. Şaşırıyordum ben de okumanın birden neden çok eğlenceli olduğunu düşünmeye başladı diye…

(V8): Okuduğunuz şiirleri, hikâyeleri anlatıyor evde. Komik olduğunu söylüyor. Aybala öğretmen çok komik diyor. İşte hikâyeler çok eğlenceli, okuma çalışması çok eğlenceli diyor. Anlatır yani hep bunları.

Tema: Öğrencilerin Programın Bitmesini İstememeleri

Görüşme yapılan velilerin 7'si öğrencilerin AGP'nin bitmesini istemediklerini söylemiştir. Bu görüşte olan velilerin ifadelerinden bazıları aşağıdaki gibidir:

(V21): Keşke hep sürse dediği çok olur.

(V22): Keşke bitmese… çocuk çok istiyor.

(V24): Aslında çocuk çok istiyor. Tabii ben de çok isterim hocam. İkinci dönemde yapsanız, okutsanız yine çocukları.

(V16): Hocam program devam etse çocuk çok istiyor devamını. Ben çok beğendim çalışmayı hep devam etse keşke diye diğer velilerle de konuştuk hocam. Öyle bir imkanımız var mı hocam.

Tema: Okuma Savaşlarına Katılmak İstemeleri

Görüşme yapılan velilerden 4'ü öğrencilerin okuma savaşlarına katılmaya çok istekli olduğunu söylemiştir. Bu görüşte olan velilerin ifadelerinden bazıları aşağıdaki gibidir:

(V27): Okuma savaşı için çok heyecanlı. İlk söylediğinizde üç gün heyecandan uyuyamadı. Belki size de söylemiştir.

(V29): Okuma savaşlarına katılacağız diye çok istekli hocam. Biraz da bu yüzden güzel okumak için çok gayret gösteriyor. Okuması çok ilerledi. Okuma savaşına gideceğim diye çok mutlu hocam.

(V30): Okula daha heyecanlı geliyor artık. Her gün okuma savaşçısı olacağını, okuma savaşlarına katılacağını söyler.

BÖLÜM V

SONUÇLAR, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Çalışmada tasarlanan AGP'nin, ilkokul 2. sınıf öğrencilerinin akıcı okuma ve anlama becerileri üzerindeki etkisini belirlemek amaçlanmıştır. Bu amaçla 50 ders saati pilot uygulama ve 80 ders saati asıl uygulamadan elde edilen bulgular doğrultusunda ulaşılan sonuçlar çalışmanın alt problemleri çerçevesinde aşağıda sunulmuştur.

5.1. Sonuçlar

5.1.1. Akıcılığı Geliştirme Programının Uygulandığı İlkokul İkinci Sınıf Öğrencilerinin Uygulama Öncesi Akıcı Okuma ve Okuduğunu Anlama Becerileri Ne Düzeydedir? (1. Alt Probleme İlişkin Sonuçlar)

İlk olarak, ilkokul ikinci sınıf öğrencilerinin, akıcı okuma ve okuduğunu anlama beceri düzeyleri analiz edilerek öğrencilerin uygulama öncesi mevcut durumları tespit edilmiştir. Elde edilen sonuçlar aşağıda sırasıyla verilmiştir.

1. Öğrencilerin sesli okuma sırasında yaptıkları okuma hatalarıyla ilgili bulgular incelendiğinde sıklıkla "yanlış okuma" hatası yaptıkları belirlenmiştir.

2. Uygulama öncesi akıcı okuma becerilerine yönelik elde edilen bulgular incelendiğinde öğrencilerin doğru okuma, okuma hızı ve prozodi becerilerinin beklenen düzeyde olmadığı tespit edilmiştir. Sonuç olarak uygulama öncesi öğrencilerin, akıcı okuma becerilerinin yetersiz düzeyde olduğu görülmüştür.

3. Anlama düzeyini belirlemek için yapılan testler analiz edildiğinde, öğrencilerden hiçbirinin serbest okuma düzeyinde olmadığı görülmüştür. Öğrencilerin anlama testine verdikleri cevaplar incelendiğinde ise; genel olarak basit anlama sorularına cevap

verebildikleri, derin anlama sorularına ise cevap veremedikleri belirlenmiştir. Okudukları hikâyenin ana fikrini bulma sorusuna ise öğrencilerin hiçbiri doğru cevap verememiştir. Anlama testine verilen cevaplar incelendiğinde öğrencilerin kurallı cümle kuramadıkları ve sorulara çok kısa cevaplar verdikleri, cevapları cümleden ziyade kelime olarak yazdıkları belirlenmiştir. Tüm bu durumlar değerlendirildiğinde, uygulama öncesi çalışma grubundaki öğrencilerin, okudukları metni anlamada sıkıntı yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır.

4. Çalışma grubunda bulunan dört öğrenci okuma güçlüğü sıkıntısı yaşamaktadır. Ön test analizleri sonucu bu öğrencilerin okuma ve anlama düzeylerinin akranlarının çok gerisinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

5.1.2. Akıcılığı Geliştirme Programının Uygulandığı İlkokul İkinci Sınıf Öğrencilerinin, Akıcı Okuma ve Anlama Becerilerinin Süreç İçerisindeki Gelişimi Ne Düzeydedir? (2. Alt Probleme İlişkin Sonuçlar)

6. Bu başlık altında; AGP uygulama sürecinde 2.sınıf öğrencilerinin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin gelişim durumlarıyla ilgili ulaşılan sonuçlara yer verilmiştir. Öğrencilerin, araştırma sürecindeki akıcı okuma ve anlama becerilerindeki ilerlemelerini tespit edebilmek için ortalama 50 gün arayla iki adet ara test (ara test 1-ara test 2) uygulanmıştır. Ara testler analiz edildiğinde aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.
7. 1. Öğrencilerin sesli okuma sırasında yaptıkları okuma hatalarında ön test uygulamasından ara test 2 uygulamasına kadar geçen sürede iyileşmeler olduğu tespit edilmiştir. AGP öğrencilerin temel okuma hatalarının azalmasına katkı sağlamıştır.
8. 2. Ön test uygulamasından ara test 2'ye kadar geçen süreçte öğrencilerin doğru okuma puanlarında artış olduğu tespit edilmiştir. Uygulanan AGP, öğrencilerin doğru okuma düzeylerinin ilerlemesine katkı sağlamıştır.
9. 3. Öğrencilerin okuma hızı ön testten ara test 2'ye kadar geçen süreçte artmıştır. Uygulanan AGP, öğrencilerin okuma hızlarının gelişmesine katkı sağlamıştır.
10. 4. Öğrencilerin prozodi becerilerinin ön testten ara test 2'ye kadar geçen süreçte ilerlediği tespit edilmiştir. AGP'nin öğrencilerin prozodi düzeylerinin ilerlemesine katkı sağladığı görülmüştür.
11. 5. Ön testten ara test 2'ye kadar geçen süreçte öğrencilerin, okuduğunu anlama becerilerinde ilerlemeler olmuştur. Öğrencilerin basit anlama ve derin anlama

sorularına cevap verme durumlarında ciddi oranda artış gözlenmiştir. AGP, öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerinin gelişimine katkı sağlamıştır.

12. 6. Sonuç olarak AGP, ön testten ara test 2'ye kadar olan süreçte öğrencilerin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerinde gelişmelere yol açmıştır.

5.1.3. Akıcılığı Geliştirme Programının Uygulandığı İlkokul İkinci Sınıf Öğrencilerinin Akıcı Okuma ve Anlama Becerileri Üzerindeki Etkisi Ne Düzeydedir? (3. Alt Probleme İlişkin Sonuçlar)

AGP'nin öğrencilerin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerileri üzerindeki etkisini tespit etmek için öğrencilerin uygulama öncesi mevcut durumuyla uygulama sonrasında oluşan yeni durumu karşılaştırılmıştır.

1. Öğrencilerin ön test ve son test sonuçlarına göre yaptıkları sesli okuma hatalarına ilişkin bulgular incelenmiş, ön testte yapılan temel okuma hatalarının büyük çoğunluğunun son testte yapılmadığı gözlenmiştir. Ön testte öğrenciler tarafından en yaygın şekilde yapılan *"yanlış okuma"* hatası ön testte oldukça az yapılmıştır. Uygulanan AGP'nin, ikinci sınıf öğrencilerinin yaptıkları okuma hatalarını iyileştirmede etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

2. Uygulama sonrası öğrencilerin doğru okuma becerilerinde ilerlemeler olduğu belirlenmiştir. AGP, öğrencilerin doğru okuma becerileri düzeyini geliştirmeye olumlu katkı sağlamıştır.

3. Uygulanan programdan sonra öğrencilerin okuma hızlarında artış olmuş ve sınıfın tamamına yakınının okuma hızı ikinci sınıf seviyesine yükselmiştir. AGP'nin öğrencilerin okuma hızlarını geliştirmede etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

4. Uygulama sonrası öğrencilerin prozodi becerilerinde ilerlemeler olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin prozodi becerilerindeki ilerlemeler zamanla hız kazanmış, en büyük gelişme ise son testte yaşanmıştır. Bu durum bize diğer alanlara kıyasla prozodinin gelişmesi için daha çok zamana ihtiyaç olduğunu göstermiştir. En zor kazanılan prozodi beceri alanlarının ise okurken vurgu ve tonlamalara dikkat etme ve konuşur gibi bir ritimle okuma olduğu belirlenmiştir. Sonuç olarak AGP öğrencilerin prozodi becerilerinin gelişimine olumlu katkı sağlamıştır.

5. Uygulanan anlama testlerinin analiz edilmesi sonucu AGP'nin, öğrencilerin okuduğunu anlama beceri düzeyini geliştirmede etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıntılara baktığımızda son testte basit anlama soruları öğrencilerin çoğu tarafından doğru

cevaplanmış, derin anlama sorularının yapılma oranında da büyük artışlar olmuştur. Ayrıca öğrencilerin daha kurallı cümleler kurdukları, daha düzgün ifadelerle düşüncelerini anlattıkları görülmüştür. Sonuç olarak AGP öğrencilerin okuduğunu anlama beceri düzeyini geliştirmede etkili olmuştur.

6. Sonuç olarak AGP'nin, öğrencilerin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerine olumlu katkı sağladığı tespit edilmiştir.

7. Uygulama sonunda çalışma grubunda bulunan okuma güçlüğü olan öğrencilerin akıcı okuma ve anlama becerilerinde ilerlemeler olduğu tespit edilmiştir. Böylece AGP'nin okuma güçlüğü olan öğrencilerin akıcı okuma ve anlama becerileri düzeylerini geliştirmede etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

8. Öğrencileri uygulama sürecinde motive etmek (okuma savaşçısı olmak ve okuma savaşlarına katılmak) çalışmaya olan ilgi, istek ve katılımı artırarak, programın başarısı da artmıştır.

5.1.4. Uygulanan Akıcılığı Geliştirme Programına İlişkin Öğrenci, Öğretmen ve Veli Görüşleri Nedir? (4. Alt Probleme İlişkin Sonuçlar)

İlkokul ikinci sınıf öğrencilerine uygulanan AGP sonunda sınıf öğretmeni, öğrenci ve velilerle görüşmeler yapılarak uygulama hakkında daha büyük bir resim elde edilmiştir. Ayrıca ulaşılan sonuçların öğretmen, öğrenci ve velilerle yapılan görüşmelerle desteklenip desteklenmediği de daha net bir şekilde ortaya çıkmıştır.

1. Uygulama süresince yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerde öğretmen; sınıf mevcudunun fazla olması ve alandaki bilgi eksikliği nedeniyle akıcılık uygulamalarına sınıfında yer vermediğini ifade etmiştir. Ayrıca uygulama öncesinde öğrencilerin akıcı okuma ve okuduklarını anlama düzeylerinin çok düşük olduğunu, uygulama sonrasında ise öğrencilerin bu becerilerinde ciddi ilerlemeler olduğunu, okumaya ve diğer derslere karşı ilgilerinin arttığını, okumaya ayırdıkları zamanın ve kendilerine duydukları güvenin arttığını, programı ve uygulayıcıyı çok sevdiklerini, öğrenciler arasındaki iletişimin eskisinden çok daha iyi olduğunu ve çalışma hakkında öğrencilerin ve velilerin olumlu fikirlere sahip olduklarını belirtmiştir. Sınıf öğretmeni AGP'nin, öğrencilerin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerini geliştirdiğini belirtmiştir.

2. Uygulama sonunda yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerde veliler, AGP sayesinde öğrencilerin eskisinden daha akıcı okuduklarını, okuduklarını daha iyi anladıklarını,

kendilerine duydukları güvenin ve okul başarılarının arttığını, kitap okumaya olan ilgilerinin arttığını ve öğrencilerin uygulamadan keyif aldıklarını belirtmişlerdir. Veliler AGP'nin öğrencilerin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerini geliştirdiğini ifade etmişlerdir.

3. Yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler sonucunda; akıcılığı geliştirme uygulamaları süresince öğrenciler, okuma çalışmalarına istekli bir şekilde katıldıklarını, okumaya olan ilgilerinin arttığını ve eskisinden daha çok kitap okuduklarını, uygulamalardan keyif aldıklarını, uygulamanın hep devam etmesini istediklerini, eskisinden daha hızlı, akıcı ve güzel okuduklarını, okuma savaşçısı olmayı çok istediklerini belirtmişlerdir. Sonuç olarak öğrenciler AGP'nin akıcı okuma ve anlama becerilerini geliştirdiğini ifade etmişlerdir. Ayrıca uygulama öğrencilerde kendi ifadeleri ile "daha fazla okumaya" yönelik olumlu bir tutum geliştirmiştir.

4. Yapılan görüşmelerde sınıf öğretmeni, öğrenci ve veliler AGP'nin olumlu etkilerinden bahsederek, programın öğrencilerin akıcı okuma ve okuduğunu anlama beceri gelişimine katkı sağladığını ifade etmişlerdir.

5.2. Tartışma

Uygulanan AGP'nin öğrencilerin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerine olan etkisinin incelendiği bu çalışmada, ulaşılan sonuçlar ilgili literatür doğrultusunda tartışılmıştır.

Uygulanan ön testler neticesinde, öğrencilerin akıcı okuma ve anlama becerilerinin bulundukları sınıf seviyesinin altında olması dikkat çekici bir sonuç olarak karşımıza çıkmaktadır. Elde edilen bu sonuca benzer çok sayıda araştırma bulgusu mevcuttur (Baştuğ, 2012; Coşkun, 2010; Keskin, 2012; Sidekli, 2010; Yılmaz, 2006). Oysa ilkokul müfredatı incelendiğinde programda ders saati olarak en fazla dersin Türkçe olduğu görülmektedir. Çalışmada, akıcı okuma ve okuduğunu anlamada tespit edilen düşük başarının, Türkçe ders programın uygulayıcısı olan öğretmenlerin akıcı okuma konusunda bilgi eksikliği yaşamaları ve sınıflarında akıcı okuma çalışmalarına yer vermemelerinden kaynaklanabileceği düşünülmüştür.

İlk olarak Allington 1983 yılında akıcı okumanın okuma müfredatlarında ihmal edilen bir beceri olduğu gerçeğini ifade etmiştir. Bu durum 2014 yılında hâlâ ülkemiz için

geçerliliğini korumaktadır. Ülkemizde henüz öğrencilerin yaşadıkları akıcı okuma sorunlarını çözmeye yönelik uygun programlar yoktur ve bu alanda profesyonel bir yaklaşım gözetilmemektedir. Okuma başarısının ve etkili okuma öğretiminin olmazsa olmazı olarak kabul edilen akıcılık (Anderson vd., 1985) okullarda hak ettiği ilgiyi hiçbir zaman görememiştir. Bu durum yapılan pek çok çalışmada da dile getirilmiştir (Allington, 1983,1984; Zimmerman vd., 2011).

Okuma uzmanları ve okuma araştırmacıları, sınıflarımızda uygulanması gereken etkili bir akıcı okuma öğretiminin nasıl olması gerektiği konusunda az sayıda çalışma yapmıştır. Yapılan çalışmalar daha çok bir öğrenci ya da küçük bir grupla gerçekleştirilmiştir. Bu durum akıcılık öğretiminin sınıflarımızda nasıl uygulanacağı konusunda bilgi eksikliği yaratmaktadır. Bu çalışmada; akıcılık yöntemlerini uygun metinler yardımıyla kalabalık bir sınıfa, belli bir zaman zarfında uygulamak oldukça zor olmuştur. Uygulama sırasında çok sayıda sorunla (uygun metinlere ulaşma, farklı akıcı okuma ve anlama seviyesindeki öğrencilerle çalışma, sınıf yönetimini sağlama, akıcılık yöntemlerinin kalabalık sınıf ortamına entegre edilmesi, eşli uygulamalarda uygun eşlerin belirlenmesi) karşılaşılmıştır. Literatürde, akıcılık alanında yapılan çalışmalarda uygulamada yaşanan sıkıntıların araştırmacılar tarafından belirtilmediği görülmektedir. Oysa uygulamada yaşanan sıkıntıların ve bu sıkıntılar karşısında üretilen çözüm yollarının bilinmesi, akıcılık stratejilerinin daha doğru ve etkili kullanılmasını sağlayacaktır. Tasarlanan AGP uygulama sırasında yaşanan tüm ayrıntıları yansıtacak şekilde sunulmuş, yaşanan sorunlar ve bu sorunlar karşısında üretilen çözüm yolları ayrıntılı olarak açıklanmıştır. Çalışma bu yönüyle literatürde var olan bu eksikliğin giderilmesine katkı sağlamaktadır. Benzer konuyu çalışan araştırmacılar, uygulama sürecinde yaşanabilecek problemleri önceden tahmin ederek, sorunun oluşmasına fırsat vermeden çözüm yollarını devreye sokabileceklerdir. Böylece daha az zamanda, daha az çaba ile daha etkili sonuçlara ulaşılabilecektir.

Çalışma grubunda okuma güçlüğü olan 4 öğrenci bulunmaktadır. Uygulamalara başlamadan önce bu öğrencilerden üçünün okumayı yeni öğrendiği, birinin ise henüz okuyamadığı bilinmektedir. Uygulama öncesi okuma güçlüğü olan öğrencilerin akıcı okuma ve anlama becerileri tespit edilmiş ve düzeylerinin, akranlarının çok gerisinde olduğu belirlenmiştir. Yapılan çok sayıda çalışmada da okuma ve anlama güçlüğü olan öğrencilerin, akıcı okuma ve anlama düzeylerinin akranlarına göre geri olduğu

belirlenmiştir (Altun vd., 2011; Baydık, 2011; Çaycı ve Demir, 2006; Razon, 1980; Seçkin, 2012).

Ülkemizde yapılan çalışmalarda okuma güçlüğü olan öğrencilerin akıcılık ve anlama becerilerinin geliştirilmesi ya bireysel ya da benzer düzeyde olan küçük gruplarla beraber yürütülmüştür (Sidekli, 2010; Yılmaz, 2006; Yüksel, 2010). Bu çalışmada AGP okuma güçlüğü olan öğrencilere sınıf ortamında, farklı okuma ve anlama seviyelerinde olan akranlarıyla beraber uygulanmıştır. Çalışma bu yönüyle ülkemizde akıcılık alanında yapılan uygulamalardan farklılık göstermektedir.

AGP'de kullanılacak metinler büyük bir titizlikle öğrencilerin seviyesine uygun olarak seçilmiştir. Öğrencilerin düzeylerine uygun olmayan metinlerle çalıştıklarında başarısız oldukları, okurken yaptıkları hata sayısının arttığı bilinmektedir. Akıcılık çalışmalarında metin seçimi konusunda literatürde çok sayıda görüş mevcuttur. Bu konuda Harris (2010) okuma performansına etki eden önemli değişkenlerden birinin metin zorluğu olduğunu belirtirken, Bear (2001), çocukların seviyelerinin çok üzerinde bir metinle çalışmanın, kendilerine olan güveni kaybetmelerine yol açıp hayal kırıklığına neden olacağını ve sonucunda da okumaya olan istek ve ilgilerinin azalacağını belirtmiştir.

Çalışmada farklı tür (hikâye, şiir) metinlerin kullanılmasına dikkat edilmiş böylece uygulamanın daha etkili olacağı düşünülmüştür. Rasinski (2006) ve Hiebert (2006) de akıcı okumanın metnin türünden etkilendiğini vurgulayarak, farklı tür metinlerin kullanılmasının önemine dikkat çekmiştir. Reutzel (2009) ise farklı metin türlerinin kullanıldığı okuma programlarının daha başarılı olduğunu iddia etmiştir. Ara test 1'e kadar uygulamalar hikâye edici metinlerle yürütülmüş, öğrencilerin seviyelerinin düşük olması, hikâye edici metinlerle akıcılık stratejilerinin, sınıf ortamında uygulanmasını zorlaştırmıştır. Bu durum araştırmacıyı belli bir süre şiir tarzı kafiyeli, kısa metinlerle çalışmaya yöneltmiştir. Bu değişim öğrencilerin uygulamaya olan ilgilerinin artmasına neden olurken, çalışma eskisinden daha kolay ve keyifli hale gelmiştir. Yapılan görüşmelerde de, öğrenciler programı sevmelerinin nedenlerinden biri olarak *eğlenceli metinlerle okuma çalışması yapmak* olduğunu belirtmişlerdir. Farklı metin türlerinin kullanıldığı bu çalışmada en etkili türün şiir tarzında, kafiyeli ve kısa metinler olduğu görülmüştür. Bu görüş Rasinski vd. (2009) tarafından da desteklenmiş, akıcı okuma çalışmalarında okuma materyallerinin şiir, şarkı, tekerleme, uyak, monolog, mektup gibi ritmik unsurların oluşturduğu kısa metinlerden olması gerektiği vurgulanmıştır. Bu vurgu Rasinski'nin yaptığı pek çok

çalışmada mevcuttur (Rasinski, 1994; 1995; 2010). Özkaya (2012), ilköğretim öğrencilerinin sesli okuma becerilerine tekerleme eğitiminin etkisini tespit etmeyi amaçladığı çalışmada, tekerlemenin sesli okuma becerisini geliştirmede büyük önem arz ettiğini ortaya koymuştur.

Yapılan çalışmada metinler MEB tarafından ilkokul 2.sınıflar için hazırlanan Türkçe ders kitaplarından seçilmiştir. Çünkü, ders kitaplarındaki metinler, öğrencilerin bulundukları sınıf seviyesine uygun olması için uzman bir kadro tarafından belirlenmektedir. Bu uygulamayı destekler nitelikte olan bir rapor Amerikan Ulusal Okuma Paneli tarafından 2000 yılında yayınlanmıştır. Bu raporda öğretmenlerin akıcılık öğretimi için müfredat kitaplarındaki metinleri tercih etmelerinin daha doğru olacağı belirtilmiştir (NICHD, 2000). Çalışmada kullanılan metinlerin okunabilirlik düzeyleri de belirlenmiştir. Bu amaçla Ateşman (1997) tarafından Türk diline uyarlanan okunabilirlik formülü kullanılmıştır. Ancak Ulusoy (2006) Türkiye'deki metinlerin güçlük düzeylerini belirlemek için kullanılan okunabilirlik formüllerinin, metinlerin okunabilirlik düzeylerini belirlemede sınırlılıklarının olduğunu ve bu konuda literatürde bir boşluğun var olduğunu ifade etmiştir. Programın tasarlanması ve uygulanması sürecinde, en kritik hususlardan birinin de metin seçimi olduğu görülmüştür. Metinlerin uygulamanın seyrini değiştirdiği, uygulamanın başarısının biraz da metinlere bağlı olduğu anlaşılmıştır. Bu süreçte, literatürde akıcılık ve metin arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmaların yetersizliği de fark edilmiş, akıcılık ve metin konulu çok sayıda çalışmaya ihtiyaç olduğu görülmüştür. Harris'e (2010) göre de akıcılıkla metin arasındaki ilişki araştırmacıların dikkatini çekmemektedir.

Çalışmada öğrencilerin okumaya ayırdıkları zamanı artırmak da hedeflenmiştir. Bu amaçla her gün düzenli olarak okuma etkinlikleri yaptırılmıştır. Okumaya ayrılan zamanın artması akıcı okuma ve anlama becerilerini de artırmıştır. Bu durum literatürde sıklıkla vurgulanan Mathew etkisiyle de açıklanabilir. Stanovich (1986) okuma miktarı arttıkça okuma başarısının da artacağını vurgular. Stanovich'in yanı sıra okuma sıklığı ve miktarının artmasının akıcı okuma ve okuduğunu anlamayı geliştirdiği sonucuna ulaşan çok sayıda araştırmacı vardır (Cunningham ve Stanovich, 1991; Leppanen vd., 2005). Akıcı okuma pratik ve uygulama gerektiren bir alandır ve her işte olduğu gibi okumada da akıcılık ancak uygulama ile mümkün olabilecektir. Bu nedenle bu çalışma uygulama ve pratik üzerine inşa edilmiştir.

AGP'de doğruluk, hız ve prozodi becerilerine yönelik eğitimler ayrı ayrı uygulanmamış, birlikte ele alınmış ve bu durumun uygulamada etkili olduğu görülmüştür. Hudson vd. (2009) akıcılık öğretiminde bu üç unsura ilişkin ayrı öğretimin yapılması gerektiğini vurgularken, Rasinski (2006) öğretimin bu üç unsuru da kapsayacak şekilde programlanıp yapılandırılması gerektiğini belirtmiştir. Bu konuda literatürde ortak bir yargı yoktur. Bu çalışmada Rasinski'nin görüşleri temel alınarak doğruluk, hız ve prozodi öğretimi birlikte planlanıp uygulanmıştır. Bu nedenle çalışmada etkisi kanıtlanmış çok sayıda akıcılık stratejisi kullanılmıştır. Uzun soluklu çalışmalarda tek yöntemle sınırlı kalmak, çalışmanın sıkıcı bir hale gelmesine neden olabilir. Çalışmada kullanılan strateji sayısının çok olmasının programın etkisini arttırdığına inanılmaktadır. Benzer şekilde Morra ve Tracey (2006), yaptıkları çalışmanın beklenen hedeflere ulaşmasındaki en büyük sebebi farklı akıcılık stratejilerini kullanmak olarak belirlemişlerdir. Bu konuda literatürde ortak bir uygulama mevcut değildir. Literatür incelendiğinde bazı araştırmacılar sadece bir akıcılık stratejisini kullanırken (Akyol ve Yıldız, 2010; Mitchell, 2009; Roundy ve Roundy, 2009; Taşkaya, 2010; Yılmaz, 2006) bazıları da en az iki stratejiyi beraber kullanmıştır (Duran ve Sezgin, 2012; Ellis, 2009; Hoffman vd., 1993; Kaman, 2012; Kuhn, 2004; Scheriff, 2012; Smith, 2011; Yangın ve Sidekli, 2006; Yılmaz ve Köksal, 2008). Bu çalışmada olduğu gibi bazı araştırmacılar ise pek çok akıcılık stratejisini bir arada kullanarak uygulamalarının oldukça etkili olduğunu vurgulamışlardır (Hoffman ve Crone, 1985; Hoffman, 1987; Kuhn vd., 2006; Marr, 2007; Morra ve Tracey, 2006; Rasinski, Padak, Linek ve Sturtevant, 1994; Stahl ve Heubach, 2005; Thornton, 2008).

Bu çalışmada tasarlanan AGP'nin öğrencilerin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerini geliştirerek, beklenen etkiyi gösterdiği düşünülmektedir. Benzer şekilde tasarlanan akıcılık öğretimi programlarının da (Okuma Dersi, Akıcılığı Geliştirme Dersi, Akıcılığa Yönelik Okuma Öğretimi) öğrencilerin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerine olumlu katkı sağladığı belirtilmiştir (Hoffman, 1987; Rasinski vd., 1994; Stahl ve Heubach, 1997).

Sınıf mevcudunun fazla olması nedeniyle programda eşli uygulamalara fazlaca yer verilmiş ve tekrarlı okumalarda eşli olarak uygulanmıştır. Araştırmacı rehberliğinde öğrencilerin beraber çalışması, birbirlerine model olmaları ve geri bildirimde bulunmaları uygulamaların daha keyifli sürdürülmesine neden olmuştur. Bu durum öğrencilerin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerini geliştirmede de etkili olmuştur. Rasinski (1989)

de öğrencilerin eşli çalışmalarda birbirlerine verdikleri dönüt ve desteğin akıcı okumanın gelişimini kolaylaştırdığını ifade etmiştir (Rasinski, 1989). Keskin (2012) tarafından yapılan bir çalışmada da benzer bir sonuca ulaşılmıştır. Keskin endişe okuma düzeyinde olan bireylerin, okuma becerilerinin eşli uygulamalar sonucu geliştiğini belirtmiştir.

Sınıf öğretmeni yapılan görüşmelerde akıcılık öğretimine sınıfında yer vermediğini ifade etmiş, bu duruma sebep olarak sınıf mevcudunun fazla olmasını, zaman darlığını, akıcılık öğretimi ve akıcılığın değerlendirilmesi alanında sahip olduğu yetersiz bilgiyi göstermiştir. Yapılan çalışmalarda benzer şekilde öğretmenlerin, öğrencilerin okuma ve anlama sorunlarıyla ilgilenememelerine sebep olarak sınıf mevcutlarının fazla olması ve zamanın yeterli olmamasını gösterdikleri ve okuma yazma öğretimi konusunda hizmetiçi eğitim almaya ihtiyaç duyduklarını belirttikleri görülmüştür (Çaycı ve Demir, 2006; Erkul ve Erdoğan, 2009; Rasinski, 2006). Programın uygulayıcısı öğretmenlerdir ve öğretmenlerin uygulamadaki başarısı en az programın kendisi kadar önemlidir. Akıcılık uygulamalarının etkili bir şekilde uygulanmasının öğretmenlerin bu konudaki istek ve bilgisine bağlı olduğu unutulmamalıdır. Öğretmenlerimize akıcılık öğretimi için gerekli desteği vererek, bilgi ve farkındalık seviyelerini yükseltebilirsek uygulamadan kaynaklanan sıkıntıların çoğunu ortadan kaldırabiliriz.

AGP'nin beklenen hedeflere ulaşmadaki başarısında, öğrencilere yapılan motive edici uygulamaların da etkisi olmuştur. Özellikle uygulama sürecinde öğrencilerin ilgi ve isteklerinin canlı tutulması ve çalışmanın başarısının arttırılması sağlanmıştır. Amerikan Ulusal Okuma Panelinde de (NRP, 2000) motivasyonun okuma üzerinde olumlu etkilerinden bahsedilmiştir.

Uygulanan AGP öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerini geliştirmiştir. Uygulama sonrası öğrencilerin hem basit hem de derin anlama sorularına doğru cevap verme oranları artmıştır. Literatürde akıcılık stratejilerinin uygulandığı çalışmalarda da öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinde ilerlemeler olduğu görülmüştür (Duran ve Sezgin, 2013; Sidekli, 2010; Yılmaz, 2006).

5.3. Öneriler

Araştırmanın bu bölümünde, elde edilen bulgu ve sonuçlardan yola çıkarak bir takım önerilerde bulunulmuştur. Bu öneriler "uygulamaya yönelik öneriler" ve "araştırmacılara yönelik öneriler" olmak üzere iki başlık altında sunulmuştur.

5.3.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler

1. İlkokul öğrencilerinin, akıcı okuma ve anlama becerileri tespit edilerek işe başlanmalıdır. Elde edilen veriler öğrencilerde var olan akıcı okuma ve anlama problemlerini tespit etmeye yardımcı olacak, böylece öğrencilerin eksiklikleri daha net bir şekilde ortaya çıkacaktır. Elde edilen veriler akıcılık programlarının daha etkili olarak tasarlanmasını mümkün kılacaktır.
2. Akıcı okuma MEB tarafından hazırlanan profesyonel bir program dahilinde, Türkçe müfredatında yerini almalıdır. Bunun için uygun alt yapı hazırlanmalı, taslak programlar pilot çalışmalarla uygulamaya hazır hale getirilmelidir. Akıcı okuma öğretiminin nasıl uygulanacağı öğretmen klavuz kitaplarında yer almalıdır. Ayrıca programda kullanılacak uygun metinlerin seçilerek öğretmenlere verilmesi de programın başarısını arttıracaktır.
3. Akıcı okuma öğretiminde yaşanan sıkıntılardan biri de çalışmalar da kullanılacak metinlerin belirlenmesidir. Okuma uzmanları her seviyeye ve ilgi alanına uygun olacak şekilde hazırladıkları metinleri kitap haline getirmelidir.
4. Öğretmenler sınıflarında yaptıkları okuma çalışmalarında farklı türden metinlere de yer vermelidirler. Özellikle şiir, şarkı, uyak, monolog ve diyalog gibi ritmik tarzda metinlerin seçilmesi programın daha eğlenceli olmasını sağlayarak, başarısını arttırabilir.
5. Öğretmen adayları için üniversitelerin bünyesinde "Okuma Akıcılığını Geliştirme ve Araştırma Merkezleri" kurulabilir. Bu merkezlerde araştırmacılara öğrencilerle uygulama yapma fırsatı yaratılıp öğretmen adaylarının da staj yapması sağlanabilir.
6. Okullarda uygulanan okuma programlarına veliler de dahil edilmelidir. Velilerin süreç içerisindeki rolleri belirlenerek akıcı okuma ve okuduğunu anlamanın çocukları için ne kadar önemli olduğu konusunda farkındalıkları arttırılmalıdır. Daha sonra velilere akıcı

okuma yöntemlerini evde çocuklarıyla beraber uygulayabilmeleri için sınıf öğretmenleri tarafından "Akıcılık Öğretimi" konulu uygulamalı seminerler verilebilir. Ayrıca sınıf öğretmeni evde okuma programı için gerekli hazırlıkları yaparak, çalışmalarda kullanılacak metinleri ailelere vermelidir. Öğretmen tüm sürece rehberlik etmeli ve aileye geri bildirimlerde bulunmalıdır.

7. MEB tarafından hem ailelere hem de öğretmenlere yönelik internet erişimli bir akıcılık eğitimi programı hazırlanabilir. Hiçbir ücret ödenmeyen bu interaktif eğitimin saatleri esnek olmalı, veliler ve öğretmenler istedikleri zaman bu eğitimlerden faydalanabilmelidir.
8. Akıcı okumanın ne olduğu ve neden önemli olduğu konusunda farkındalık yaratmak adına, MEB tarafından hazırlanan çizgi film ya da görsel sunum öğrencilere öğretmen rehberliğinde izlettirilebilir.
9. Öğretmenler tarafından hazırlanan kişisel gelişim dosyalarında öğrencilerin akıcı okuma ve anlama beceri durumlarını gösteren bir bölüm açılabilir. Böylece öğrencilerin akıcı okuma ve anlama gelişim düzeylerinin daha iyi takip edilmesi sağlanabilir.

5.3.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

1. Bu çalışmanın amacı öğrencilerin akıcı okuma ve anlama becerilerini geliştirmektir. Bu amaçla tasarlanan program eylem araştırması olarak dizayn edilerek uygulanmıştır. Araştırmacılar benzer bir çalışmayı yarı deneysel yöntem kullanılarak yapabilir ve istatistiki verilere ulaşabilirler. Deney ve kontrol gurubunun çalışmanın sonunda aldığı puanlar karşılaştırılarak programın akıcı okuma ve anlama becerilerine olan etkisi netleştirilebilir.
2. Araştırma daha genel ve doğru yargılara ulaşabilmek adına daha büyük bir örneklemle farklı sınıflarda gerçekleştirilebilir.
3. Akıcılık alanında yapılan çalışmaların ya tek öğrenci ya da küçük bir grupla yürütüldüğünü görmekteyiz. Tüm sınıfla birlikte yapılan akıcı okuma ve okuduğunu anlamayı konu alan çalışmalar çoğaltılmalıdır.
4. Akıcılık çalışmalarında kullanılabilecek metinlerin kriterleri konusunda net bir yargı yoktur. Bu nedenle çalışmada öğrencilerin seviyelerine ve ilgi alanlarına uygun metin

bulmakta sıkıntı yaşanmıştır. Akıcılık çalışmalarında sınıf seviyeleri dikkate alınarak kullanılabilecek metinlerin kriterlerinin netleştirilmesi için akıcı okuma ile metin ilişkisini inceleyen çalışmaların sayısı arttırılmalıdır.

5. Ülkemizde akademik başarı ve sınav başarısı çok önemsenmektedir. Araştırmacılar akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerine dikkat çekmek adına akıcı okuma ve akademik başarı ile akıcı okuma ve sınav başarısı arasındaki ilişkileri inceleyebilirler.

KAYNAKÇA

Açıkgöz, K. Ü. (2004). *Aktif öğrenme*. İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları.

Adams, M. J. (1990). *Beginning to read: thinking and learning about print*. Cambridge, MA: MIT Press.

Akyol, H.(1994). Kelime Tanıma ve Okumaya Etkisi. *Çağdaş Eğitim.*

Akyol, H. (1996). Metinler arası okuma ve sorular. *Bilgi Çağında Eğitim,* 7, 8-11.

Akyol, H. (2003). Metinlerden anlam kurma. *Türklük Bilimi Araştırmaları. Türkçenin Öğretimi Özel Sayısı,* 13, 49-58.

Akyol, H. (2006). Yeni Programa Uygun *Türkçe öğretim yöntemleri.* Ankara: Kök yayıncılık.

Akyol, H. (2005). *Türkçe ilkokuma yazma öğretimi*. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.

Akyol, H., & Yıldız, M. (2010, Mayıs). *Okuma bozukluğu olan bir öğrencinin okuma ve yazma becerisinin geliştirilmesine yönelik bir durum çalışması.* 9. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu'nda sunulmuş bildiri, Fırat Üniversitesi, Elazığ.

Allington, R. L. (1983). Fluency: The neglected reading goal. *The Reading Teacher,* 36, 556-561.

Allington, R. L. (1984). Oral reading. In P. D. Pearson. R. Barr, M. L. Kamil and P. Mosenthal (Eds.), *Handbook of reading research* (pp. 829–864). White Plains, NY: Longman.

Allington, R. L. (2006). *What really matters for struggling readers: Designing research-based programs.* (second edition). Boston: Allyn & Bacon.

Altunışık, R.,Coşkun, R., Bayraktaroğlu, S., & Yıldırım, E., (2004). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri, SPSS uygulamalı.* Sakarya: Sakarya Kitabevi.

Amarel, M. (1978). Educational testing service reading study. *Institute for research in Teaching: Notes nad News*, 5, 2-3.

Anderson, R. C., Hiebert, E. H., Jolly, J. A., & Wilkinson, I. A. G. (1985). *Becoming a nation of readers: The report of the commission on reading.* Champaign-Urbana, IL: Center for the Study of Reading.

Applegate, M. D., Applegate, A. J., & Modla, V. B. (2009). "She's my best reader: she just can't comprehend": studying the relationship between fluency and comprehension. *The Reading Teacher*, *62*(6), 512-521.

Arslan, M. (2007). Eğitimde yapılandırmacı yaklaşımlar. *Ankara University, Journal of Faculty of Educational Sciences, 40*(1), 41-61.

Aşılıoğlu, B. (2008). Bilişsel öğrenmeler için eleştirel okumanın önemi ve onu geliştirme yolları. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, 21*(1), 1-18.

Ateş, S. (2011). *İlköğretim beşinci sınıf türkçe dersi öğrenme-öğretme sürecinin anlama öğretimi açısından değerlendirilmesi*, Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Ateşman, E. (1997). Türkçede okunabilirliğin ölçülmesi. *Ankara Üniversitesi Tömer Dil Dergisi*, 58, 171-174.

Baker, C.R., & Logan, L.B. (2006). Using action research to promote ınc reased academic success for educationally disadvantaged students. *Global Perspectives on Accounting Education*, 3, 1-21.

Balcı, A. (2001). *Sosyal bilimlerde araştırma: Yöntem, teknik ve ilkeler*. (3.baskı). Ankara: Pegem.

Baldauf, R. B., & Propst, I. K. (1979). Matching and multiple-choice cloze tests. *Journal of Educational Research*, 72, 321-326.

Bamberger, R. (1990). *Okuma alışkanlığını geliştirme*. (2. Baskı). (Çev. B. Çapar). Ankara: Kültür Bakanlığı Kütüphaneler Genel Müdürlüğü.

Bashir, A.S., & Hook, P.E. (2009). Fluency: A key link between word identification and comprehension. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, *40*(2), 196-200.

Baştuğ, M. (2012). *İlköğretim birinci kademe öğrencilerinin akıcı okuma becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*, Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

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

Baydık, B. (2011). Okuma güçlüğü olan öğrencilerin üstbilişsel okuma stratejilerini kullanımı ve öğretmenlerin okuduğunu anlama öğretim uygulamalarının incelenmesi. *Eğitim ve Bilim, 36* (162), 301-319.

Bear, D. R. (2001). Learning to fasten the seat of my union suit without looking around: The synchrony of literacy development. *Theory into Practice*, *30*(3), 149-157.

Begeny, J. C., & Martens, B. K. (2006). Assisting low-performing readers with a group-based reading fluency intervention. *School Psychology Review*, 35, 91-107.

Begeny, J.C., Krouse, H.E., Ross, S.G., & Mitchell, R.C. (2009). Increasing elementary-aged students' reading fluency with group-based interventions: A comparison of repeated reading, listening passage preview, and listening only strategies. *Journal of Behavioral Education*, 18, 211-228.

Blum, I., & Koskinen, P. (1991). Repeated reading: A strategy for enhancing fluency and fostering expertise. *Theory into Practice*, 30, 195-200.

Breznitz, Z. (2006). *Fluency in reading: Synchronization of processes*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum and Associates.

Brooks, J.G., & Brooks, M.G. (1993). *In search of understanding the case for constructivict classrooms.* Alexandria, VA: The Association for Supervision and Curriculum Development.

Brozo, W. G. (2002). *To be a boy, to be a reader: Engaging teen and preteen boys in active literacy.* Newark, DE: International Reading Association.

Büyüköztürk, Ş. (2009). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara:Pegem Akademi.

Cain, K., Oakhill, J., & Bryant, P. (2004). Children's reading comprehension ability: Concurrent prediction by working memory. *Verbal Ability and Component Skills. Journal of Educational Pyschology, 96*(1), 31-42.

Cemiloğlu, M. (2004). *İlköğretim okullarında türkçe öğretimi.* (4. baskı). İstanbul: Aktüel Yayınları.

Chomsky, C. (1976). After decoding: What? *Language Arts*, 53, 288-296.

Christle, C., & Yell, M. (2008). Preventing youth incarceration through reading remediation: Issues and solutions. *Reading and Writing Quarterly*, 24, 148-176.

Cohen L., Krustedt R.L., & May M.(2009). Fluency, text structure, and retelling: A complex relationship. *Reading Horizons, 49*(2), 101-124.

Colarusso, R., & O'Rourke C. (2007). *Special education for all teachers*. Lowa: Kendal/Hunt Publishing Company.

Coşkun, E. (2002). Okumanın hayatımızdaki yeri ve okuma sürecinin oluşumu. *Türklük Bilimi Arastırmaları Dergisi*, 11, 231- 244.

Coşkun, İ. (2010). *İlköğretim 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerilerindeki gelişimin birbirini etkileme durumu: Eylem araştırması*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Cunningham, A. E., & Stanovich, K. E. (1997). Early reading acquisition and its relation to reading experience and ability 10 years later. *Developmental Psychology,* 33, 934-945.

Çaycı, B., & Demir, M. K. (2006). Okuma ve anlama sorunu olan öğrenciler üzerine karşılaştırmalı bir çalışma. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 4*(4), 437-456.

Çepni, S. (2005). *Araştırma ve proje çalışmalarına giriş*. (2. Baskı). Trabzon: Üçyol Yayıncılık.

Çetinkaya, G. (2010). *Türkçe metinlerin okunabilirlik düzeylerinin tanımlanması ve sınıflandırılması,* Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Çoban, A. (2014). Okunabilirlik kavramına yönelik bir derleme çalışması. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi,* 9, 96-111.

Dağ, N. (2010). Okuma güçlüğünün giderilmesinde 3p metodu ile boşluk tamamlama (cloze) tekniğinin kullanimi üzerine bir çalışma. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 11*(1), 63-74.

Dahl, P.R., & Samuels, S.J. (1977). An experimental program for teaching high-speed word recognition and comprehension skills. In J. Button, T. Lovitt, & T. Rowland(Eds.), *Communications research in learning disabilities and mental retardation* (pp. 33–65). Baltimore: University Park Press.

Daley, E.J., & B.K. Martens (1994). A comparison of three interventions for increasing oral reading performance: Application of the instructional hierarchy. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 27, 459 – 469.

Day, R.R, & Bamford, J. (1998). *Extensive reading in the second language classroom.* Cambridge University Press.

Demirel, Ö. (1999). *Türkçe öğretimi*. Ankara: Pegema Yayıncılık.

Demirel, Ö., & Şahinel, M. (2006). *Türkçe ve Sınıf Öğretmenleri için Türkçe Öğretimi*. Ankara: PegemA Yayıncılık.

Dixon, N. (1993). *Learning with readers theatre.* Winnipeg: Peguis.

Dowhower, S.L. (1991). Speaking of prosody: Fluency's unattended bedfellow. *Theory into Practice*, *30*(3), 165-175.

Dowhower, S.L. (1987). Effects of repeated reading on second grade transitional readers fluency and comprehension. *Reading Research Quarterly*, 22, 389-406.

Dökmen, Ü. (1994). *Okuma becerisi, ilgisi ve alışkanlığı üzerine*. İstanbul: Psikososyal Birim Araştırma Milli Eğitim Basımevi.

Duke, N. K., Pressley, M., & Hilden, K. (2004). Difficulties with reading comprehension. In C. A. Stone, E. R. Silliman, B. J. Ehren, & K. Apel (Ed.), *Handbook of language and literacy: Developmental and disorders* (pp. 501-520). New York: Guilford.

Duran E., & Sezgin B. (2012). Yankılayıcı okuma yönteminin akıcı okumaya etkisi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 31*(2), 145-164.

Dymock, S., & Nicholson, T. (2010). "High 5" strategies to enhance comprehension of expository text. *The Reading Teacher*, 64, 166-178.

Ehri, L.C., & McCormick, S. (1998). Phases of word learning: Implications for instruction with delayed and disabled readers. *Reading and Writing Quarterly*, 14, 135–163

Elliott J.G., & Gibbs S.(2008). Does dyslexia exist? *Journal of Philosophy of Education*, 42, 3-4.

Ellis, W. A. (2009). The impact of C-PEC (choral reading, partner reading, echo reading and performance of text) on third grade fluency and comprehension development. Doctoral Dissertation, University of Memphis, USA.

Erkul, Ö., & Erdoğan, T. (2009). The problems and suggestions encountered during the implementation of the sound based sentence method. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 1, 2294-2300.

Feng, Y. (1996). Some thoughts about applying constructivist theories to guide ınstruction. *Computers in The Schools, 3*(9), 229-241.

Fuchs, L. S., Fuchs, D., Hosp, M. K., & 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), 241-258.

Fuchs, D., & Fuchs, L.S. (2005). Peer-assisted learning strategies: Promoting word recognition, fluency, and reading comprehension in young children. *The Journal of Special Education*, 39, 34-44.

Gabler, I.C., & Schroder, M. (2003). *Seven constructivist methods fort the secondary classroom: A planning guide for invisible teaching*. USA: Pearson Education, Inc.

Garrett, T., & O'Connor, D. (2010). Readers' theatre: "hold on, let's read it again." *Teaching Exceptional Children, 43* (1), 6-13.;

Geelan, D. R. (1995). Matrix technique: A constructivist approach to curriculum development in science. *Australian Science Teachers Journal, 41*(3), 32-37.

Gibson, L., Cartledge, G., & Keyes, S. E. (2011). A preliminary investigation of supplemental computer-assisted reading instruction on the oral reading fluency and comprehension of first-grade African American urban students. *Journal of Behavioral Education, 20* (4),260-282.

Glanz, J. (1999). A primer on antian research for the school administratars. *The Clearing House, Mayj/June*, 301 -304.

Goering, C., & Baker, K. (2010). “Like the whole class has reading problems”: a study of oral reading fluency activities in a high intervention setting. *American Secondary Education, 39* (1), 61-77).

Göğüş, B. (1978). *Orta dereceli okullarımızda türkçe ve yazın eğitimi*. Ankara: Kadıoğlu Matbaası.

Graney, S. B. (2000). The effects of student performance feedback on the reading achievement and instructional programs of students at risk for learning disabilities. *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences*, 60 (8-A), 2797.

Griffith, L. W., & Rasinski, T. V. (2004). A focus on fluency: How one teacher incorporated fluency with her reading curriculum. *The Reading Teacher,* 58, 126- 137.

Güneş, F.(2000). Çocuk kitaplarında okunabilirlik ilkeleri. *Yaşadıkça Eğitim,* 67, 35-40.

Güneş, F. (2000a). *Okuma yazma öğretimi ve beyin teknolojisi*. Ankara: Ocak Yayınları.

Güneş, F. (2007). *Ses temelli cümle yöntemi ve zihinsel yapilandirma*. Ankara: Nobel Yayın-Dağıtım.

Güneş, F. (2013). Kelimelerin gücü ve zihinsel sözlük. *Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 1*, 1-24.

Harp, B., & Brewer, J. (2005). *The informed reading teacher: Research-based practice*. New Jersey: Pearson.

Harris, E. M. (2010). *Evaluating the efficacy of reading fluency*. Doctoral dissertation, University of Southern Maine, Portland.

Hicks, C.P. (2010). A lesson on reading fluency learned from the tortoise and the hare. *The Reading Teacher, 63*(4), 319-323.

Hiebert E.H. (2006). Becoming fluent: repeated reading with scaffolded texts. In Samuels S. J., Farstrup A.E. (Eds), *What research has to say about fluency instructions* (pp.204-226). Newark, DE: International Reading Association.

Hoffman J. V., & Crone S. (1985). The oral recitation lesson: A research-derived strategy for reading basal texts. In Niles J. A., Lalik R. V. (Eds.), *Issues in literacy: A research perspective, 34th yearbook of the National Reading Conference* (pp.76–83). Rochester, NY: National Reading Conference.

Hoffman, J. V. (1987). Rethinking the role of oral reading in basal instruction. *Elementary School Journal*, 87, 367-373.

Hudson, R. F., Lane, H. B., & Pullen, P. C. (2005). Reading fluency assessment and instruction: What, why, and how? *The Reading Teacher, 58*(8), 702-714.

Hudson, R., Pullen, P., Lane, P., & Torgesen, J. (2009). The complex nature of reading fluency: A multidimensional view. *Reading and Writing Quarterly, 25*(1), 4-32.

İşeri, Kamil. (1998). Okuma ediminin eğitsel işlevi. *Tömer Dil Dergisi*, 70, 5-18.

Jarmulowicz, L., Taran, V.L., & Hay, S.E. (2007). Third graders' metalinguistic skills, reading skills, and stress production in derived English words. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 50*(6), 1593–1605.

Johnson, A. P. (2002). *A short guide to action research*. Boston: Allyn ve Bacon.

Joyce, Bruce R., & Weil, M. (1996). *Models of teaching.* Allyn and Bacon. (Eds). Fifth Edition. Boston. A Simon and Schuster Company.

Kaman Ş. (2012). *Akıcı okuma stratejilerini kullanmanın ilköğretim üçüncü sınıf öğrencilerinde okuma becersini geliştirmeye etkisi,* Yüksek Lisan Tezi, Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Kaman Ş., & Şahin A. (2013). İlköğretim üçüncü sınıf öğrencilerinin okuma düzeylerinin geliştirilmesine akıcı okuma stratejilerini kullanmanın etkisi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Türkçenin Eğitimi Öğretimi Özel Sayısı, 6*(11), 639-657.

Karasar, N. (2003). *Bilimsel araştırma yöntemi.* Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Karasu, M.(2011). *Akıcı Okumayı Sağlamaya Yönelik Uygulanan Yöntemlerin Etkililiği. 13 Mayıs 2011 tarihinde* http://www.eab.org.tr/eab/oc/egtconf/pdfkitap/pdf/300 sayfasından erişilmiştir.

Kato, S. (2012). Bridging theory and practice: Developing lower-level skills in L2 reading. *The Language Learning Journal, 40* (2), 193-206.

Katzir, T., Kim, K., Wolf, M., O'Brien, B., Kennedy, B., Lovett, M., & Morris, R. (2006). Reading fluency: It is more than parts. *Annals of Dyslexia. 56*(1), 51-82.

Keehn, S., Harmon, J., & Shoho, A., (2008). A study of readers theater in eighth grade issues of fluency, comprehension, and vocabulary. *Reading and Writing Quarterly,* 24, 335-362

Keskin, H. K. (2012). *Akıcı okuma yöntemlerinin okuma becerileri üzerindeki etkisi,* Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Kieff, J. (2002). Voices from the school yard: Responding to school stories through readers theater. *Journal of Children's Literature*, 28, 80-87.

Klare, G. R. (1963). *The measurement of readability*. Ames, Iowa: Iowa State University Press.

Klubnik, C., & Ardoin, S.P. (2010). Examining immediate and maintenance effects of a reading intervention package on generalization materials: Individual verses group implementation. *Journal of Behavioral Education*, 19, 7-29.

Korkmaz, H. (2004). *Fen ve teknoloji eğitiminde alternatif değerlendirme yaklaşımları*. Ankara: Yeryüzü yayınevi.

Kostewicz, D., & Kubina, R. (2010). A comparison of two reading fluency methods: Repeated readings to a fluency criterion and interval sprinting. *Reading Improvement,47,* 44-63.

Kuhn, M. R., & Stahl, S. A. (2000). *Fluency: A review of developmental and remedial practices.* Ann Arbor, MI: Center for the Improvement of Early Reading Achievement.

Kuhn, M. R., & Stahl, S.A. (2003). Fluency: A review of developmental remedial practices. *Journal of Educational Psychology*, 95, 3-21.

Kuhn, M. (2004). Helping students become accurate, expressive readers: Fluency instruction for small groups. *Reading Teacher,* 58, 338-344.

Kuhn, M. R. & Schwanenflugel P. J. (2006). Fluency-oriented reading instruction: A merging of theory and practice. In K. A. D. Stahl & M. C. McKenna (Eds.) *Reading research at work: Foundations of effective practice.* New York: Guilford Press.

Kuhn R.M., Schwanenflugel P.J., Morris R.D., Morrow L.M., Woo D.G., Meisinger E.B., Sevcik R.A., Bradley B.A., & Stahl S.A. (2006). Teaching children to become fluent and automatic readers. *Journal of Literacy Research, 38*(4), 357–387.

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

Kuhn, M.R., & Rasinski, T. (2011). Best practices in fluency instruction. In L.M. Morrow and L.B. Gambrell (Eds.), *Best practices in literacy instruction* (4th ed., pp. 276-294). NY: The Guilford Press.

LaBerge, D., & Samuels, S. J. (1974). Toward a theory of automatic infor-mation processing in reading. *Cognitive Psychology*, 6, 293-323.

Le Compte, M., & Preissle Goetz, J. (1982) Problems of reliability and validity in ethnographic research. *Review of Educational Research, 52* (1), 31-60.

Leppanen, U., Aunola, K., & Nurmi, J. E. (2005). Beginning readers' reading performance and reading habits. *Journal of Research in Reading*, 28, 383-399.

Lerner, J. (2000). *Learning disabilities: Theories, diagnosis, and teaching strategies* (Eigt ed.). Boston: Houghton Mifflin.

Logan, G. D. (1978). Attention in character classification: Evidence for the automaticity of component stages. *Journal of Experimentalp Sychology: General*, 107, 32-63.

Marr, M. B. (2007). Using partners to build reading fluency. Preventing School Failure, 51 (2), 52-55.

Marr M., Algozzine B., Nicholson K., & Dugan K. (2011). Building oral fluency with peer coaching. *Remedial and Special Education 32*(3), 256-264.

Massey S.R. (2008). *Effects of variations of text previews on the oral reading of second grade students.* Doctoral Dissertation, Miami Universty, Florida.

Mastropieri, M. A.,& Scruggs, T. E. (2000). *The inclusive classroom.* New Jersey: Prentice Hall.

Mathes, P.G., Fuchs, D., Fuchs, L.S., Henley, A.M., & Sanders, A. (1994). Increasing strategic reading practice with peabody classwide peer tutoring. *Learning Disabilities Research and Practice*, 9, 44-48.

McDonagh, S. H. (2003). Developing automaticity at the component skill levels of letter-sound correspondence, letter combinations, word reading and connected text: An analysis of outcomes for children at risk for reading difficulties in grades two and three (Oregon) (Doctoral dissertation, The University of Oregon, 2003). *Dissertation Abstracts International,* 64, 11A.

Mc Ewan, E.K. (2002). *Teach them all to read*. Corwin Press

McNiff, J. (2002). *Action research: Principles and practice*. (Second edition). London, Routledge .

McNiff, J., Lomax, P., & Whitehead, J. (2003). *You and your action research project.* (Second edition). London: Routledge.

Milli Eğitim Bakanlığı. (2006). *İlköğretim türkçe dersi öğretim programı ve kılavuzu (6,7,8. Sınıflar)*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.

Milli Eğitim Bakanlığı. (2012). 12 Yıllık Zorunlu Eğitime Yönelik Genelge 01. 09. 2013 tarihinde http://www.meb.gov.tr sayfasından erişilmiştir.

Mercer, C.D., Campbell, K.U., Miller, M.D., Mercer, K.D., & Lane, H.B. (2000). Effects of a reading fluency intervention for middle schoolers with specific learning disabilities. *Learning Disabilities Research and Practice*, 15, 179-189.

Meyer, M. S., & Felton, R. H. (1999). Repeated reading to enhance fluency: Old approaches and new directions. *Annals of Dyslexia*, 49, 283–306.

Miller, J., & Schwanenflugel, P.J. (2006). Prosody of syntactically complex sentences in the oral reading of young children. *Journal of Educational Psychology, 98*(4), 839–853.

Miller, J., & Schwanenflugel, P.J. (2008). A longitudinal study of the development of reading prosody as a dimension of oral reading fluency in early elementary school children. *Reading Research Quarterly, 43*(4), 336–354.

Miller, M., & Veatch, N. (2010). Teaching literacy in context: Choosing and using instructional strategies. *The Reading Teacher,* 64, 154-165.

Millin, S., & Rinehart, S. (1999). Some of the benefits of readers theater participation for second-grade title I students. *Reading Research and Instruction, 39*(1), 71-88.

Mills, G. E. (2003). *Action research: a guide for the teacher researcher*. (Second edition). Upper Saddle River, NJ: Pearson.

Minskoff, E. (2005). *Teaching reading to struggling learners.* Greeley: Brokes Publishing

Moats, L.C. (2001). When older students can't read. *Educational Leadership,* 58, 36–40.

Morra, J., & Tracey, D.H. (2006). The impact of multiple fluency interventions on a single subject. *Reading Horizons, 47*(2), 175-198.

Morris, D., & Nelson, L. (1992). Supported oral reading with low achieving second graders. *Reading Research and Instruction,* 32, 49-63.

Morris, D., & Gaffney, M. (2011). Building reading fluency in a learning-disabled middle school reader. *Journal of Adolescent and Adult Literacy, 54* (5), 331-341.

Moskal, M.K., & Blachowicz, C. (2006). *Partnering for fluency*. New York: Guilford Press.

National Institute of Child Health and Human Development (NICHD). (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 (NIH Publication No. 00–4769). Washington, DC: U.S. Government Printing Office.

National Reading Panel (NRP). (2000). Teaching children to read: An evidence- based asessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction: Report of the subgroups. (NIH Publication No:00-4754). Washington, DC: National İnstitute of Child Health and Human Development. 17 Kasım 2013 tarihinde http://www.nationalreadingpanel.org sayfasından erişilmiştir.

National Reading Panel (2000b). Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction (A Summary). Washington, DC: National Institute of Child Health and Human Development, and Department of Education.

Ocak, G. (2004). İlköğretim okulu 5.sınıf öğrencilerinin okuma anlama düzeyine videonun etkisi. *İlköğretim-Online, 3*(2), 19-25. 20.10.2013 tarihinde http://ilkogretim online. org.tr/vol3say2/v03s02m2.pdf sayfasından erişilmiştir.

Özbay, M. (2005). *Bir dil becerisi olarak dinleme eğitimi*. Ankara; Akçağ Basım Yayım.

Özdemir, E. (1991). *Metin okuma ve inceleme*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları

Özel, A., & Bayındır, N. (2008). *Yapılandırmacı anlayışa göre sınıf yönetimi*. Ankara: Pegema Akademi.

Özkaya P. G. (2012). *İlköğretim 2.kademe öğrencilerinin sesli okuma becerilerine tekerleme eğitiminin etkisi.* Yüksek Lisans Tezi. Muğla Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Muğla.

Padak, N., & Rasinski, T. (2005). *Fast start for early readers: A research-based, send-home literacy program.* New York: Scholastic.

Paige, D. D. (2011). That sounded good! Using whole-class choral reading to improve fluency. *The Reading Teacher,* 64, 435-438.

Perfetti, C.A., & Hogaboam, T. (1975). Relationship between single word decoding and reading comprehension skill. *Journal of Educational Psychology,* 67, 461–469.

Perfetti, C. A. (1985). *Reading ability*. New York: Oxford University Press.

Perfetti, C. A. (2007). Reading ability: Lexical quality to comprehension. *Scientific Studies of Reading, 11*(4), 357-383.

Pikulski, J.J., & Chard, D.J. (2005). Fluency: Bridge between decoding and reading comprehension. *The Reading Teacher, 58*(6), 510-519.

Pilgreen, J. (2000). *The SSR handbook: How to organize and manage a sustained silent reading program.* Portsmouth, NH: Boyton/Cook Publishers.

Pinnell, G.S., Pikulski, J.J., Wixson, K.K., Campbell, J.R., Gough, P.B., & Beatty, A.S. (1995). *Listening to children read aloud: Data from NAEP's ıntegrated reading performance record* (IRPR) at Grade 4 (NCES 95–726). Washington, DC: U.S. Department of Education, Office of Educational Research and Improvement, National Center for Education Statistics.

Plourde, A, L., & Alawiye, O. (2003). Constructivism and elementary preservice science teacher preparation: Knowledge to application. *College Student Journal, 37* (3), 334-342.

Pressley, M. (2000). What should comprehension instruction be the instruction of? ? In Kamil, M. L., Mosenthal, P. B., Pearson, P. D. & Barr, R. (Eds), *Handbook of reading research: Volume 3* (pp. 545-561). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Rasinski, T.V. (1989). Fluency for everyone: Incorporating fluency instruction in the classroom. *The Reading Teacher,* 42, 690-693.

Rasinski, T. V. (1990). Investigating measures of reading fluency. *Educational Research Quarterly, 14* (3), 35-44.

Rasinski, T. (1994). Developing syntactic sensitivity in reading through phrase-cued texts. *Intervention in School and Clinic, 29*(3), 165-168

Rasinski, T. V., Padak, N. D., Linek, W. L., & Sturtevant, E. (1994). Effects of fluency development on urban second-grade readers. *Journal of Educational Research,* 87, 158– 165.

Rasinski, T. V. (1995). Fast start: A parental involvement reading program for primary Grade students. In W. Linek and E. Sturtevant (Eds.), *Generations of Literacy. Seventeenth Yearbook of the College Reading Association*, (pp. 301-312). Harrisonburg, VA: College Reading Association.

Rasinski, T., & Zutell, J. (1996). Is fluency yet a goal of the reading curriculum? In E.G. Sturtevant & W.M. Linek (Eds.), *The eighteenth yearbook a peer reviewed publication of the college reading association,* (pp.237-246).

Rasinski, T. (2000) Speed does matter in reading. *The Reading Teacher*, 54, 146-155.

Rasinski, T.V., & Hoffman, J.V. (2003). Theory and research into practice: Oral reading in the school literacy curriculum. *Reading Research Quarterly*, 38, 510-522.

Rasinski, T. V. (2003). *The fluency reader "oral reading strategies for building word recognition fluency and comprehension"*. New York: Scholastic Professional Books.

Rasinski, T. (2004). Creating fluent readers. *Educational Leadership, 61*(6), 46-51.

Rasinski T. (2005). The Role of the teacher in effective fluency instruction. *New England Reading Association Journal, 41*(1), 9-12.

Rasinski, T., & Stevenson, B. (2005). The effects of fast start reading, A fluency based home involvement reading program, on the reading achievement of beginning readers. *Reading Psychology: An International Quarterly, 26*, 109-125.

Rasinski, T. (2006). Reading fluency instruction: Moving beyond accuracy, automaticity, and prosody. *The Reading Teacher, 59* (7), 704-706.

Rasinski, T., Homan, S., & Biggs, M. (2009). Teaching reading fluency to struggling readers: Method, materials, and evidence. *Reading and Writing Quarterly, 25*(2), 192-204.

Rasinski, T., Rikli, A., & Johnston, S. (2009). Reading fluency: More than automaticity? More than a concern for the primary Grades? *Literacy Research and Instruction,* 48, 350-361.

Rasinski, T.V. (2010). *The fluent reader*. (2nd ed.). New York: Scholastic.

Rasinski, T., Padak, N.D., & Fawcett, G. (2010). *Teaching children who find reading difficult* (Fourth edition). Boston, MA: Pearson Education.

Raquel, J. Schmidt, Mary S., Rozendal & Gretchen G. Greenman. (2002). Reading instruction in the inclusion classroom. *Remedial And Special Education, 23* (3), 130-140.

Razon, N. (1980). "Okuma bozuklukları ve nedenleri". *Pedagoji Dergisi*, 1

Reavis, A. G. (2004). *The relationship between oral reading fluency scores and reading comprehension scores*. UnPublished master's thesis, University of Alaska, USA.

Reutzel, D. R., & Cooter, R. B. (1996). *Teaching children to read: From basals to books.* Colombus: Merrill-Prentice Hall Publishing Company.

Reutzel, D. R. (2009). Reading fluency what every SLP and teacher should know. *The ASHA Leader*, 14, 10-13.

Reutzel, D.R., & Cooter, R.B. (2012). *Teaching children to read. The teacher makes the difference.* (sixth edition). Boston, MA: Pearson Education.

Richek, M. A., Caldwell, J. S., Jennings, J. H., & Lerner, J. W. (2002). *Reading problems: assessment and teaching strategies* (4th ed.). Boston: Allyn & Bacon.

Rosenblatt, L. M. (1982). The literary transaction: Evocation and transaction. *Theory into Practice,* 21, 268-277.

Russel, D. H. (1949). *Reading and Child Devolopment", Reading in The Elementary School, Forty Eighty Yearbook, The National Society for The Study of Education, Part II*. Chicago: Chicago University Press.

Saban, A. (1994). A bridge to books: Reading aloud to children in primary education. *Reading Improvement, 31*(1), 23-27.

Samuels, S. J. (1979). The method of repeated readings. *The Reading Teacher*, 32, 863

Samuels, S. J. (2006). Toward a model of reading fluency. In S. J. Samuels & A. E. Farstrup (Ed.), *What research has to say about fluency instruction* (pp. 24- 46). Newark, DE: International Reading Association.

Scheriff T.J.N. (2012). *The effects of repeated readings on third grade students' reading achievement and attitudes.* Doctoral Dissertation. Liberty University, Lynchburg.

Schwanenflugel, P. J., Hamilton, A. M., Kuhn, M. R., Wisenbaker, J. M., & Stahl, S. A. (2004). Becoming a fluent reader: Reading skill and prosodic features in the oral reading of young readers. *Journal of Educational Psychology, 96*(1), 119-129.

Shaywitz, S., & Shaywitz B. (2005). Dyslexia: Spesific reading disability. *Biological Psychiatry, 57*(11), 1301-1309.

Shanahan, T.(2006)." Developing Fluency in the content of Effective Literacy Instruction". In *Fluency Instruction: Research-Based Best Practices*. Rasinski, Timothy, B. Camille and L. Kristin (ed.), chapter 2 (pp.21-38). Guilford Publication.

Sidekli, S. (2010). *İlköğretim 5.sınıf öğrencilerinin okuma ve anlama becerilerini geliştirme (Eylem araştırması).* Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Smith D.M. (2011). *Readers theatre: Its effectiveness in improving reading fluency, student motivation, and attitudes toward reading among secand-grade students.* Doctoral Dissertation, Liberty University, Lynchburg.

Sousa, D.A.(2004). *How the Brain Learns to Read*. Corwin Press.

Stahl, S., Heubach, K. M., & Cramond, B. (1997). *Fluency-oriented reading instruction. (Research Report No. 79).* Athens, GA: National Reading Research Center, University of Georgia and University of Maryland.

Stahl, S. A. (2002). Fluency: Instruction and assessment. PowerPoint presentation at A Focus on Fluency Forum, San Francisco, California. Retrieved from the World Wide Web on Wednesday 06.11.2013 tarihinde http://www.prel.org/programs/rel/fluency/Stahl.ppt sayfasından erişilmiştir.

Stahl, S. A., & Heubach, K. M. (2005). Fluency-oriented reading instruction. *Journal of Literacy Research*, 37, 25-60.

Stahl, S. A., & Heubach, K. (2006). Fluency-oriented reading instruction. In Stahl, K. A. D., and McKenna, M. C. (Eds.). *Reading research at work: Foundations of effective practice* (pp. 177-204). New York: The Guilford Press.

Stanford, G., & Oakland, T. (2000). Perspectives from the United States: Cognitive deficits underlying learning disabilities. *School Psychology International*, 21, 306-321.

Stanovich, K.E. (1986). Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly, 21*(4), 360–407.

Stein, J.F., & Walsh, V. (1997) To see but not to read: the magnocellular theory of dyslexia. *Trends in Neuroscience*, 20, 147–152.

Şensoy, Ö. (2009). *Fen eğitiminde yapılandırıcı yaklaşıma dayalı araştırma soruşturma tabanlı öğretimin öğretmen adaylarının problem çözme becerileri, öz yeterlik düzeyleri ve başarılarına etkisi.* Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Tankersley, K. (2005). *Literacy strategies for grades 4-12: Reinforcing the threads of reading.* Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Taşkaya, S.M. (2010). Okuma problemlerinin giderilmesinde renkli metinlerin etkisi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 29* (2), 21-36

Therrien W.J., Gormley S. and Kubina R.M. (2006). Boosting fluency and comprehension to improve reading achievement. *Teaching Exceptional Children, 38*(3), 22-26.

Temizkan, M. (2009). *Metin Türlerine Göre Okuma Eğitimi.* Ankara: Nobel Basım Yayım Dağıtım.

Temperley, D. (2009). Distributional stress regularity: A corpus study. *Journal of Psycholinguistic Research, 38*(1), 75–92.

Therrien, W. J. (2004). Fluency and comprehension gains as a result of repeated reading: A meta-analysis. *Remedial and Special Education*, 25, 252–261.

Therrien, W. J., & Kubina, R. M. (2006). Developing reading fluency with repeated reading. *Intervention in School nd Clinic, 41* (3), 156-160.

Thornton P.G. (2008). *Effects of modified fluency-orıented reading ınstruction On African Amerikan boys' oral reading fluency and attıtudes toward reading*. Published doctoral dissertation. Auburn University, Alabama.

Tierney, R., & Readence, J. (2000). *Reading strategies and practices: A compendium*. Boston: Allyn and Bacon.

Topping, K. (1989). Peer tutoring and paired reading: Combining two powerful techniques. *The Reading Teacher*, 42, 488-494.

Topping, K.J., & Lindsay, G.A. (1992). Paired reading: A review of the literature. *Research Papers in Education*, 7, 199-246.

Torgesen, J. (2000). Individual differences in response to early interventions in reading: The lingering problem of treatment resisters. *Learning Disabilities Research and Practice, 15*(1), 55–64.

Torgesen, J. K., & Hudson, R. F. (2006).Reading fluency: Critical issues for struggling readers. In S. J. Samuels & A. E. Farstrup (Eds.), *What research has to say about fluency instruction* (pp. 130- 158).Newark, DE: International Reading Association.

Türk Dil Kurumu, (2005). *Türkçe sözlük*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Ulusoy, M. (2009). Boşluk tamamlama testinin okuma düzeyini ve okunabilirliği ölçmede kullanılması. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 7* (1), 105-126

Ulusoy, M., Ertem, S.İ., & Dedeoğlu, H. (2011). Öğretmen adaylarının 1-5. sınıf öğrencilerine yönelik hazırladıkları sesli okuma kayıtlarının prozodi yeterlilikleri açısından değerlendirilmesi. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 31*(3), 759-774.

Vaughn, S., & Thompson, S.L. (2004). *Research-based methods of reading instruction: Association for supervision and curriculum development.* Alexandria, Virginia USA

Weaver, C. (1994). *Reading process and practice.* (Second edition). Portsmouth, NH: Heinemann

Whalley, K., & Hansen, J. (2006). The role of prosodic sensitivity in children's reading development. *Journal of Research in Reading, 29*(3), 288–303.

Wilson, J.K. (2012). Brisk and effective fluency instruction for small groups. *Intervention in School and Clinic, 47*(3), 152-157.

Yangın, B. (1999). *İlköğretimde türkçe öğretimi (İlköğretimde etkili öğretme ve öğrenme öğretmen el kitabı).* Ankara: MEB Yayınları.

Yangın, S., & Sidekli, S. (2006). Okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin kelime tanıma becerilerinin geliştirilmesine yönelik bir uygulama. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* 16, 1-18.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (6. baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yıldırım, K. (2010). *İşbirlikli öğrenme yönteminin okumaya ilişkin bazı değişkenler üzerindeki etkisi ve yönteme ilişkin öğrenci-veli görüşleri*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara

Yıldırım K., Rasinski T., & Akyol H. (2012). The effects of cooperative learning on turkish students' reading fluency. *International Journal on New Trends in Education and Their Implications, 3*(2), 1-14.

Yıldız, M. (2010). *İlköğretim 5.sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, okuma motivasyonu ve okuma alışkanlıkları arasındaki ilişki.* Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Yılmaz, M. (2006). *İlköğretim 3. sınıf öğrencilerinin sesli okuma hatalarini düzeltmede ve okuduğunu anlama becerilerini geliştirmede tekrarli okuma yönteminin etkisi.* Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Yılmaz, M. (2008). Kelime tekrar tekniğinin akici okuma becerilerini geliştirmeye etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 6*(2), 323-350.

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

Young, T., & Vardell, S. (1993). Weaving readers theatre and nonfiction into the curriculum. *The Reading Teacher, 46*(5), 396-406.

Young, C., & Rasinski, T.V. (2009). Implementing readers theatre as an approach to classroom fluency instruction. *The Reading Teacher,* 63, 4-13.

Yüksel, A. (2010). Okuma güçlüğü çeken bir öğrencinin okuma becerisinin geliştirilmesine yönelik bir çalışma. *Kuramsal Eğitimbilim, 3*(1), 124-134

Zimmerman, B.S., & O'Connor, P.J. (2011). The fluency development lesson: Improving reading in career-technical education. *International Journal of Vocational Education and Training, 19*(2), 100-117.

Zimmerman, B.S., Rasinski, T.V., & Foreman, T. (2011). Reading fluency and multicultural education. In L. Smolen and R. Oswald (Eds.), *Multicultural literature and response: Affirming diverse voices* (pp. 371-401). Santa Barbara, CA: Libraries Unlimited.

Zorbaz, K. Z. (2007). Türkçe ders kitaplarındaki masalların kelime-cümle uzunlukları ve okunabilirlik düzeyleri üzerine bir değerlendirme. *Eğitimde Kuram ve Uygulama, 3* (1), 87-101.

Zutell, J., & Rasinski, T. (1991). Training teachers to attend to their students' oral reading fluency. *Theory into Practice, 30*(3), 211-217.

EKLER

EK - 1. Araştırma İzni

T.C.
ANKARA VALİLİĞİ
Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 14588481/605.99/663516 19/04/2013
Konu: Araştırma İzni
(Aybala ÇAYIR)

GAZİ ÜNİVERSİTESİ
(Eğitim Bilimleri Enstitüsü)

İlgi : a) Meb Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 2012/13 nolu genelgesi
b) 11/04/2013 tarih ve 2448 sayılı yazınız.

Enstitünüz Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı Doktora Programı öğrencisi Aybala ÇAYIR'ın "Akıcılığı Geliştirme Programının İlkokul İkinci Sınıf Öğrencilerinin Okuma ve Anlama Becerileri Üzerindeki Etkisi" konulu doktora tez önerisi kapsamında uygulama yapma isteği Müdürlüğümüzce uygun görülmüş ve araştırmanın yapılacağı İlçe Milli Eğitim Müdürlüğüne bilgi verilmiştir.

Anketlerin uygulama yapılacak sayıda çoğaltılması ve çalışmanın bitimimde iki örneğinin (CD ortamında) Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme Bölümüne gönderilmesini arz ederim.

İlhan KOÇ
Müdür a.
Şube Müdürü

Yaşar SUBAŞI
Şef

Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5 inci maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır
Evrak teyidi http://evraksorgu.meb.gov.tr adresinden 7883-e640-3cf6-988f-7105 kodu ile yapılabilir.

Emniyet Mh. Alparslan Türkeş Cd. No: 4/A Yenimahalle/ANKARA
www.ankara.meb.gov.tr
istatistik06@meb.gov.tr
Ayrıntılı bilgi için: Murat YILMAZER
Tel: (0 312) 212 36 00
Faks: (0 312) 212 02 16

EK – 2. AGP Ders Planı Örneği

Dersin Adı: Akıcılığı Geliştirme Programı
Sınıf: 2
Metnin Adı: Dişlerin Öfkesi
Metnin Türü: Hikâye
Kullanılan Akıcı Okuma Yöntemi: Prozodi Modelleme
Önerilen Süre: 60 dakika
Kullanılan Eğitim Teknolojileri-Araç, gereç ve kaynakça: Bilgisayar, projeksiyon, afiş, maket

Kazanımlar:
1. Okumak için hazırlık yapar
2. Ön bilgilerini kullanarak okuduğunu anlamlandırır.
3. Okuma öncesi, okuma sırası ve sonrasında metinle ilgili soruları cevaplandırır.
4. Başlıktan ve görsellerden yararlanarak okuyacağı metnin içeriğini tahmin eder.
5. Okuduklarının konusunu ve ana duygusunu belirler.
6. Başlık ve içerik arasındaki ilişkiyi sorgular.
7. Okuduğu metnin içeriği hakkında düşüncelerini belirtir.
8. Akıcı okuma kurallarına dikkat ederek okur.

Dersin İşlenişi

A. HAZIRLIK
1. Ön Hazırlık
Araştırmacı metin işleme sürecinde kullanmak için diş maketi ve dişlerle ilgili afiş getirir ve öğrencilere gösterir. Sorular yardımıyla öğrencilerin dikkati çekilir.

2. Zihinsel Hazırlık
a.1. Ön bilgileri harekete geçirme
Araştırmacı öğrencilerden daha önce yaşadıkları diş ağrısı ve gittikleri diş doktorları hakkında konuşmalarını ister.

b.2. Anahtar kelimelerle çalışma
Araştırmacı öğrencilerden aşağıdaki kelimelerin anlamları üzerine bir tartışma yapmalarını ve tahminlerini yazmalarını ister.
· diş doktoru
· çürük
· diş dolgusu

b.3. Metni tanıma ve tahmin etme:
Öğrenciler ön bilgileri, metnin başlığı, anahtar kelimeler ve resimler yardımıyla metnin içeriğini tahmin etmeleri için yönlendirilir.

c) Görsel okuma:
Metnin resimlerine bakmaları istenir. Resimde neler gördüklerini sorulur ve resimden ve başlıktan yola çıkarak metnin içeriği, başlığı ve resimleri arasında nasıl bir ilişki olduğunu sorgulamaları sağlanır.
d) Okuma

Öncelikle öğretmen model okuyucu olarak metni üç kez prozodi kurallarına dikkat ederek okur.

e) Metin İnceleme

Araştırmacı öğrencilerin hem metnin prozodi kurallarına dikkat ederek okunuşu hem de içeriği hakkında tartışmaları için uygun ortam yaratır.

EK - 3. Çalışmada Kullanılan Metinler

Palabıyık, K. ve Akıncı, Ş. (2012). İlköğretim Türkçe 2. sınıf Türkçe ders kitabı. Ankara: Özne Yayınları.
Ağaç Diyor ki (şiir)
Ailemiz (şiir)
Aspendoslu Belkıs (hikâye)
Atatürk'ü Anış (şiir)
Aydede(şiir)
Bayrak (şiir)
Bayrağım (şiir)
Çocuk ve Bulut (hikâye)
Dişlerin öfkesi (hikâye)
Düş Macunu (hikâye)
Geceyi Sevmeyen Çocuk (hikâye)
Güzellik İşareti (hikâye)
Karnı Acıkan Sincap (hikâye)
Keşke Her Gün Bayram Olsa! (kısa hikâye)
Kıskanç Gelincik (hikâye)
Kirpinin Numarası (hikâye)
Masanın Rüyası (hikâye)
Mektup Örneği (Hacivat-Karagöz)
Peri Padişahının Üç Misafiri (şiir)
Rüyalarımız (kısa hikâye)
Rüya Bahçesi (hikâye)
Saka Mustafa (hikâye)
Sihirli Pasta (hikâye)
Terzi (şiir)
Trafik Işıkları (şiir)
Uzay Uçurtması (şiir)
Yağmur, Dolu ve Kar Tanelerine Neler Oluyor? (hikâye)
Yıldızlarda Uyku (şiir)
Yumi İle Sumi Uzayda (hikâye)

EK - 4. Akıcı Okuma Düzeyinin Tespiti İçin Kullanılan Metinler

EN KARLI ALIŞVERİŞ

Alışveriş yapmayı çok seviyorsunuz değil mi? Elbette, kim sevmez ki? En beğendiğiniz oyuncağı alıp vakit geçirmeden oynamayı istediğiniz çok olmuştur. Tuttuğunuz takımın formasını aldığınızda sıcacık bir neşe sarıvermiştir içinizi. Aman unutmayın, alışverişte tutumlu olmak gerekir. Çünkü aldıklarınızla yaşadığınız mutluluğun bedelini kasada ödemeniz gerekir.

Şimdi sizi farklı bir alışveriş türüyle tanıştırmak istiyorum. Hem keyifli hem faydalı hem de çok ucuz…

Gözlerinizi kapatıp oturduğunuz sokağın köşesinde bir hayal dükkânı olduğunu düşünün. "Hayal dükkânı olur mu hiç?" demeyin sakın. Olur, nasıl kasapta et, manavda sebze ve meyve, kitapçıda kitap satılıyorsa burada da hayal satılıyor.

Dilediğiniz hayal, satın almanız için sizi bekliyor. Üstelik bu dükkânda kasa falanda yok. Yani aldığınız hayalin karşılığında para ödemek zorunda değilsiniz. Almak istediğiniz tüm hayalleri atın sepetinize. Oyuncak bir robot, yeni bir ayakkabı… Tertemiz bir doğa, sevgiyle yaşadığınız bir dünya... Ne istiyorsanız alabilirsiniz.

Çok keyifli bir alışveriş değil mi? Üstelik çok da karlı. Bir sürü hayal aldınız ama hiç harcama yapmadınız. Hatta belki de çok şey kazandınız. Çünkü burayı sık sık ziyaret eden insanoğlu, çağlar boyu çok şey üretti. Masmavi gökyüzünde kuşlarla yarışmayı hayal etti insan. Bu hayalin peşinden koştu ve uçmayı başardı. Hastaları iyileştirmeyi düşledi. Hastalıkları tedavi etmeyi öğrendi. Kısaca insanlık hayal etti, hayallerine ulaşmak için çalıştı ve başardı.

Hayal dükkânından sık sık alışveriş yapmanın bir diğer karı da hafızayı güçlendirmesiymiş. Bilim insanları öyle diyor. Kurduğumuz hayaller sayesinde, hafızamız kolay kolay hiçbir şeyi unutmuyormuş.

Benim size önerim, dilediğiniz vakit hayal dükkânından hayal satın alın. Daha sonra bunları sıralayın. Gecikmeden çalışmaya başlayın. Niçin mi? Hayallerinize ulaşmak için.

Ali ARSLAN

Aslan, A. (2012). İlköğretim Türkçe 2. sınıf Türkçe ders ve öğrenci çalışma kitabı. Ankara: Yıldırım Yayınları.

NİÇİN SPOR YAPMALIYIZ?

İnsanın sağlığını olumlu yönde etkileyen, yarışmalı ve eğlenceli etkinliklere "spor" diyoruz. Spor, tüm dünyayı heyecanlandırır. Mesleği, cinsiyeti, yaşı ne olursa olsun, bütün insanları etkiler ve birleştirir. Spor, kendimizi tanımak, yapabileceklerimizi keşfetmek ve gücümüzün sınırlarını zorlamaktır.

Sporun, siz çocukların gelişimine katkısı çok fazladır. Spor yaparak sağlıklı bir bedene sahip olabilirsiniz. Bunun yanında iyi vakit geçirebilir, yeni arkadaşlar edinebilirsiniz. Grup sporlarında paylaşmanın, ekip çalışmasının güzelliklerini görebilirsiniz. Peki, spora kaç yaşında, hangi sporlarla başlamalısınız? Bu sorunun cevabı aslında çok zor değil. Size uygun pek çok spor dalı var: kayak, atletizm, tekvando, yüzme, buz pateni, jimnastik... Bunlardan birini seçip ailenizle değerlendirmeye ne dersiniz?

Spor yapmanın faydaları saymakla bitmez. Spor, her şeyden önce sağlıklı yaşamamıza yardımcı olur. Uzmanlar, spor yapmayan kişilerin pek çok hastalığa kolay yakalanabileceklerini söylüyorlar. Haydi çocuklar! Sağlıklı bir beden ve mutlu bir yaşam için bir spor dalı belirleyin. Vakit geçirmeden sporu yaşamınızın bir parçası hâline getirin. Kim bilir, belki de içinizden bazıları büyüyünce iyi bir sporcu olacak ve ülkemize şampiyonluklar kazandıracaksınız. Hem kendinizi hem ailenizi hem de bizleri onurlandıracaksınız.

Ali ASLAN

Aslan, A. (2012). İlköğretim Türkçe 2. sınıf Türkçe ders ve öğrenci çalışma kitabı. Ankara: Yıldırım Yayınları.

EL EL ÜSTÜNDE KİMİN ELİ?

Her çocuk gibi ben de oyun oynamayı çok seviyorum. Hele yeni oyunlar öğrendiğimde kendimi daha mutlu hissediyorum. Geçenlerde yine mahallenin çocukları bir aradaydık. Annelerimiz toplandığında doğrusu bu bizim çok işimize yarıyor. Onlar bir odada sohbet ederken biz de başka bir odada canımızın istediği oyunları oynuyoruz. Oyundan sonrada odamızı toplayıp temizliyoruz.

Bu arada yeni bir oyun öğrendik ve oynadık. Oyunun ismi: El El Üstünde Kimin Eli?

Grupla oynanan bir oyun. Belki siz de biliyorsunuzdur. Gruptan bir arkadaşımız sayışma yaparak ebeyi seçiyor. Ebe yüzüstü yere yatıyor ve diğerleri de ellerini yumruk yaparak ebenin sırtına kule gibi koyuyorlar. Sonra hep birlikte ebeye soruyorlar:
– El el üstünde kimin eli?

Ebeden kimin elinin en üstte olduğunu tahmin etmesini istiyorlar. Ebe de oyundakilerden birinin adını söylüyor. Eğer söylediği kişinin eli en üstteyse yeni ebe o oluyor. Değilse ebeye, “Davul mu? Zurna mı? Çimdik mi? İğne mi?”diye seçenekler veriyorlar.

Ebe bu seçeneklerden birini seçiyor. Mesela diyelim ki “Davul.” dedi. Oyundaki arkadaşlar ebenin sırtına hafifçe vurarak ceza veriyorlar. Çimdiği mi seçiyor? Elinin üstüne hafif hafif çimdik atıyorlar. “Zurna.” mı dedi? Onun kulağına eğilip zurna sesi çıkarıyorlar. “İğne.” mi dedi? O zaman da parmaklarının ucuyla ebenin vücuduna iğne batırır gibi dokunuyorlar.

Çok eğlenceli bir oyundu. Oyun oynarken birbirimize hep saygılı olduk. Böylece oyunumuz daha zevkli hâle geldi.

Nergis CAN

Aslan, A. (2012). İlköğretim Türkçe 2. sınıf Türkçe ders ve öğrenci çalışma kitabı. Ankara: Yıldırım Yayınları.

HOCA'DAN MEKTUP VAR

Bendeniz Nasrettin. Eskişehir'in Sivri hisar ilçesinin Hortu köyünde doğdum. Yoğurt mayaladığım gölün bulunduğu Akşehir'de aranızdan ayrıldım.

İlk derslerimi o dönemin ilim şehri olan Sivrihisar'da yaptım. Akşehir'de ünlü bilginlerden dersler aldım. Daha sonra bazı medreselerde ders verdim ve kadılık görevlerinde bulundum. Halkın sıkıntılar çektiği dönemde onları birazcık neşelendirmek istedim. Duygu ve incelik içeren hazırcevap sözlerim, halk tarafından sevilmemi sağladı.

Marifet, yanlışları zorla değil; akıllıca, kırmadan, incitmeden, güzelliklerle aşabilmektir. Sevgi her şeyin başıdır. Değil mi arkadaşlar? Mesela hani şu benim komşum vardı ya... Kazanın doğurduğuna inanan fakat öldüğüne inanmayan… Aklınca beni dolandıracaktı. Dersini nasıl verdim! O olaydan sonra davranışlarına çekidüzen verdi.

Sevgili çocuklar, iyilik yapmaktan asla vazgeçmeyin. İyilik yapmak konusunda göle maya çalma örneğini unutmayın. Ya tutarsa ihtimali hayatta her zaman vardır.

Nüktedan şahsiyetim bana halkın sevgisini kazandırdı. Bu nedenle yaşamımla ilgili olağanüstü söylentiler oluştu. Bir orada bir burada göründüğüm söylentisi gibi. Ama bugünün bilim insanları ışınlama deneyleri yaparak bir orada bir burada olabilmeyi gerçekleştirdiler. Siz de o haberleri dinlemişsinizdir. Artık beni görürseniz de şaşırmayın. Işınlanıp yanınıza her an gelebilirim.

Beni daha iyi tanımak için kütüphanelere başvurabilirsiniz. Kütüphanenin yolunu unutmayın yumurcaklar. Hoşça kalın.

Ayşe TAYLAN

Aslan, A. (2012). İlköğretim Türkçe 2. sınıf Türkçe ders ve öğrenci çalışma kitabı. Ankara: Yıldırım Yayınları.

EK - 5. Okuduğunu Anlama Becerisinin Tespiti İçin Geliştirilen Anlama Testleri

DENİZ KIZI

Eski zamanlarda denizin derinliklerinde yaşayan bir deniz kızı varmış. Deniz kızı zaman zaman denizatına biner, her tarafı dolaşırmış. Köpek balıkları da onu korurmuş. Deniz kızının, deniz kabuklarından yapılmış çok güzel bir sarayı varmış. Sarayın her yanı inci mercanla kaplıymış.

Deniz kızı bir gün sarayın bahçesinde oturmuş, etrafı seyrediyormuş. Köpek balıkları da onu bahçenin etrafında bekliyorlarmış. Bu sırada deniz kızının kafasına bir şey düşü vermiş. Korkuyla hemen içeri kaçmış. Köpek balıkları birde bakmışlar ki bu düşen, plastik bir su şişesiymiş.

Bir gün yine deniz bahçesinde gezerlerken yukarıdan yuvarlak, kara bir şeyin kendilerine doğru geldiğini görmüşler. Hemen sağa sola kaçışmışlar. Meğer bu bir otomobil lastiğiymiş. Deniz kızı hemen köpek balıklarını çağırmış:

– Gidip etrafa bir bakın, demiş.

Köpek balıkları hiç vakit kaybetmeden etrafı kontrol etmişler. Ama kimseyi görememişler. Saraya geri dönecekleri sırada köpek balıklarından birinin başına bir konserve kutusu düşmüş. Köpek balıkları çok korkmuşlar. Deniz kızı sarayın da heyecanla köpek balıklarını bekliyormuş. Az sonra onların bahçeye girdiklerini görmüş.

– Ne oldu, diye sormuş merakla.
Köpek balıkları,
– Bir şey bulamadık, demişler. Tam bu sırada yunus balığı da oradan geçiyormuş. Deniz kızına dönerek
– Günaydın, demiş.
– Günaydın!
– Sizi üzgün ve telaşlı görüyorum.
– Evet, halimizi hiç sormayın!
– Ne oldu?
– Her gün başımıza tuhaf bir şeyler düşüyor, diyerek durumu yunus balığına anlatmış. Yunus balığı duyduklarına çok üzülmüş.
– Demek buraya kadar geldiler, demiş. Deniz kızı şaşırmış.
– İnsanlardan söz ediyorum, demiş yunus balığı. Plastik şişeler, eski lastikler... Ne varsa denize atıyorlar. Fabrikaların kimyasal atıkları da buraya akıyor. Bu atıklar etrafa zehir saçıyor.
– İnsanlar bizi hiç düşünmüyorlar mı, demiş köpek balıkları.
– Düşünseler böyle yapmazlardı herhalde!
– Dünyada sadece onlar yaşamıyor. Bizi de düşünmeleri gerek. Şimdi ne yapacağız biz?
– Bilmiyorum, demiş yunus balığı. Ama şunu biliyorum ki çocuklar bizi seviyor. Onlardan yardım isteyebiliriz. İsterseniz onlara bir mektup yazalım.
– Peki, bu mektubu nasıl ulaştıracağız çocuklara?
– Siz orasını bana bırakın, demiş yunus balığı.
Yazdıkları mektubu plastik bir şişenin içine koymuşlar. Sonra yunus balığı onu, sahilde oynayan çocuklara götürmüş. Çocuklardan biri şişenin içinden kağıdı çıkarıp okumaya

başlamış. Denizin kirlenmesi onu da üzmüş. Hemen arkadaşlarının yanına koşmuş. Çocukların denizi kirletenlerle mücadelesi işte böyle başlamış.

İsmail BİLGİN

Aslan, A. (2012). İlköğretim Türkçe 2. sınıf Türkçe ders ve öğrenci çalışma kitabı. Ankara: Yıldırım Yayınları.

SORULAR

1. Deniz kızının kafasına ne düştü?
2. Metindeki olay nerede geçiyor?
3. Metinde geçen canlıları yazınız.
4. Denizdeki canlılar kimlerden yardım istedi?
5. Çocukların denizi kirletenlerle mücadelesi nasıl başladı?
6. Denizlerin kirlenmesine sebep olabilecek olayları listeleyiniz.
7. Denizlerin kirlenmesi yaşamımızı nasıl etkilemektedir. Örneklerle açıklayınız.
8. Denizlerin kirlenmesini engellemek için hangi önlemleri almalıyız?
9. Size göre metnin verdiği mesaj nedir?

ZEYNEP'İN RÜYASI

Zeynep okula başladığı günden beri çalışkanlığı ve terbiyesiyle sevilen bir öğrenci olmuştu. Öğretmenleri onu seviyor, arkadaşları her oyunda onu aralarında görmek istiyorlardı.

Zeynep çok iyi bir koşucuydu. Önce okul birincisi oldu. Şimdi sıra kentteki okullar arasındaki yarışmaya gelmişti. Eğer bunda da birinci olursa bölge birinciliği için koşacaktı. Sonra belki Türkiye şampiyonluğuna uzanan bir spor yaşamı başlayacaktı.

Seçmelerin yapılacağı günün öncesindeki gece Zeynep erken yattı. Yatarken "Keşke bacaklarım başka türlü olsaydı. Rüzgârlar kadar hızlı gidebilseydim." diye içinden geçirdi.

Zeynep, rüya görmeye başladı. Ansızın karşısına bir palyaço çıktı. Şimdiye kadar sirklerde, televizyon ve sinemalarda seyrettiği palyaçolara hiç benzemiyordu. Palyaço karnından konuşmaya başladı:

- Gel bakalım küçük Zeynep. Seninle bir yere gideceğiz.

El ele tutuştular. Bir süre yolculuk yaptılar. Issız bir gölün kıyısında durdular.

Palyaço,

- Suda yaşayan biri olsaydın, bacakların kısa, parmakların ise gemi uskuru gibi olurdu. Uskur gibi hızla dönen parmakların sayesinde suda çok hızlı gidebilirdin, dedi.

Zeynep, bir anda kendini gölde balık gibi rahat rahat dolaşırken gördü. Yüzmüyor, suyu yararak uçuyordu sanki.

Gölden çıktığında ayaklarının biçimine baktı. Çok korktu. Ayaklarının, bacaklarının eski haline dönmesiyle rahatladı.

Palyaço, Zeynep'i sırtına alarak bir hamama götürdü. Hamam büyüktü. Pek çok odası vardı. Soğuk ve sıcak sular sürekli olarak akıyor, insanlar keyifle yıkanıyorlardı. Zeynep, hamamdakilerin bu ıslak yerde ne kadar özenseler de kayıp düştüklerini gördü. Birden bacakları hızla kısalmaya başladı. Tabanları çok genişledi. Zeynep yürümeye başladı. Kaymıyordu. Yalnız yere basan ayağını kaldırmak için müthiş bir çaba harcaması gerekiyordu.

Palyaço tekrar konuşmaya başladı:

– Ayakları böyle olan biri her yere tırmanabilir. Hiçbir zaman düşmez. Öte yandan iyi bir koşucuda olamaz.

Zeynep, epey uyumuş gibi dinlenmiş hâlde uyandı. Hemen bacaklarını yokladı. Bildik bacaklardı. "Galiba dünyanın en güzel bacaklarından bile daha güzel bacaklarım var." diye düşündü. Koşmasına engel olmaması için hafif bir kahvaltı yaptı. Yarış pistine vardıklarında kulvardaki yerine gitti. Yarış başlamadan önce bir ses duymuş gibi başını kaldırdı. Ötelerde bir yerlere el salladı. Gülerek öpücük gönderdi ve fısıldadı:

"Teşekkürler benim sevgili palyaçom."

Arkadaşları da oraya baktılar. Oysa orada tombul, bembeyaz bir buluttan başka bir şey yoktu.

Ayla KUTLU

Aslan, A. (2012). İlköğretim Türkçe 2. sınıf Türkçe ders ve öğrenci çalışma kitabı. Ankara: Yıldırım Yayınları.

SORULAR

1. Zeynep nasıl bir öğrencidir?
2. Zeynep hangi spor dalıyla ilgileniyordu?
3. Zeynep'in rüyasında ansızın karşısına kim çıktı?
4. Palyaço, Zeynep'i sırtına alarak nereye götürdü?
5. Zeynep uyandığında neden hafif bir kahvaltı yaptı?
6. İyi bir koşucu olmak ister misiniz? Neden?
7. İyi bir koşucu olmak için nasıl bacaklara sahip olmak gerekir? Neden?
8. Zeynep bacaklarının neden farklı olmasını istiyor?
9. Size göre metnin verdiği mesaj nedir?

TAVŞAN İLE KAPLUMBAĞANIN YARIŞMASI

Bir kaplumbağa ile tavşan arkadaş olmuşlar; birlikte oynuyorlarmış. Birden kaplumbağanın aklına bir fikir gelmiş:
"Haydi gel." demiş. "Şu karşıdaki dağın eteklerine kadar yarışalım seninle."
Tavşan çok şaşırmış. Biraz da küçümsemeyle bakmış kaplumbağaya.
— Sen ne dediğinin farkında mısın? Bir benim ayaklarıma bir de seninkilere bak. Benimkiler koşmak için yaratılmış. Sen ancak emekleyebilirsin benim yanımda. Ben yarışı bitirene kadar sırtındaki kocaman evinle bir metre bile ilerleyemezsin.
— Biliyorum. İkimizin arasında çok fark var. Ama ben yine de yarışmak istiyorum. Denemenin ne zararı olabilir ki? Kazanamasam da yarışmanın keyfini çıkartırım. Hem sen de kazanacağından bu kadar emin olma. Bazen koşmak için ayaklarının hızı yeterli olmayabilir.
Tavşanla kaplumbağa sonunda yarışma için anlaşmışlar. Tavşan kendinden emin bir edayla kaplumbağaya yan gözle bakmış.
— Haydi bakalım, başlayalım.
Demiş demesine de hiç de yarışa başlar gibi görünmüyormuş hâli. Hoplaya zıplaya dans etmeye başlamış. "Nasıl olsa yarışı kazanacağım. Acele etmeye ne gerek var? Zavallı kaplumbağa biraz çabalasın." diye düşünüyormuş. Kaplumbağa ise hemen yürümeye başlamış. Onun koşması mümkün değilmiş tabi. Ama elinden geldiğince hızlı bir şekilde yola koyulmuş.
Kaplumbağa yürüyedursun, tavşan bir müddet olduğu yerde dans ettikten sonra koşmaya başlamış. Kaplumbağaya yetişmesi ve onu geçmesi çok sürmemiş. Kaplumbağanın yanından geçerken onu toz içinde bırakmış hızlı tavşan.
Kaplumbağa aldırmamış buna. Bir iki öksürüp devam etmiş yoluna. Biraz sonra tavşanın burnuna güzel kokular gelmeye başlamış. Lezzetli havuçların işaretiymiş bu kokular. Arkasına dönüp kaplumbağaya bakmış. Ağır ağır ilerleyen kaplumbağa o kadar uzakta kalmış ki tavşan o keskin gözleriyle ancak görebilmiş arkadaşını. "Bana yetişmesi mümkün değil nasıl olsa." diyerek havuç kokularını takip etmeye başlamış.
Sonunda lezzetli havuçların yanına ulaşmış. Kocaman bir tarladaymış bu havuçlar. Güzelce karnını doyurmuş bizim hızlı tavşan. O kadar çok yemiş ki midesi şişmiş. "Birazcık uzanıp dinlenivereyim şurada." demiş kendi kendine. Bir ağacın altına keyifle uzanmış. Bilmiş tavşan, düşünememiş uyuyup kalıvereceğini. Uyandığında neredeyse hava kararmak üzereymiş. Bir an nerede olduğunu bile hatırlayamamış. Şöyle etrafına bakınmış ve olanları hatırlamış. "Eyvah! Ben ne yaptım!" demiş ama...
Hemen koşmaya başlamış. Dağın eteğine vardığında arkadaşını kendisini beklerken bulmuş. O kadar utanmış ki yanaklarının kırmızılığı tüylerinin ardından bile görünüyormuş.
Kaplumbağaya da söyleyecek bir söz kalmamış tabi. Sizin var mı?

PERESE

Palabıyık, K. ve Akıncı, Ş. (2012). İlköğretim Türkçe 2. sınıf Türkçe ders kitabı. Ankara: Özne Yayınları.

SORULAR

1. Tavşan ile kaplumbağa oynarken birden kaplumbağanın aklına gelen fikir neydi?
2. Kaplumbağanın tavşanla yarışmayı istemesine tavşanın cevabı ne oldu?
3. Koşarken burnuna güzel kokular gelen tavşan ne yaptı?
4. Tavşan nerede uyuya kaldı?
5. Yarışmayı kim kazandı?
6. Kaplumbağanın tavşanla yarışmayı istemesi sizi de şaşırttı mı? Neden?
7. Siz kaplumbağanın yerinde olsaydınız tavşan ile yarışmak ister miydiniz? Neden?
8. Çok zor olmasına rağmen kaplumbağaya yarışı kazandıran kişisel özellikleri nelerdir?
9. Size göre metnin verdiği mesaj nedir?

MUTLULUK

Gökyüzünde küme küme dolaşan, pamuk gibi beyaz bulutları bilirsiniz. İşte o bulutların üzerinde bir zamanlar, iyi kalpli bir peri kızı yaşarmış. Altın sarısı saçları ve mavi gözleriyle o kadar güzel görünürmüş ki görenlerin aklı başından gidermiş. İyilik yapmasını da çok severmiş.

Bir gün peri kızı, yeryüzüne inmeye karar vermiş. Bir yağmur tanesine tutununca bir anda kendini bir bahçe duvarının önünde bulmuş. Az ileride bir çocuk hüngür hüngür ağlıyormuş.

Çocukları çok seven peri kızının yüreği dağlanmış. Pamuk gibi elleriyle ona dokunup neden ağladığını sormuş. Küçük çocuk "Niçin ağlamayayım ki? Tek bir arkadaşım bile yok. Hiç kimse beni sevmiyor ve benimle oynamak istemiyor. Dünyanın en mutsuz çocuğu benim." demiş.

Peri kızı, mutsuz çocuğun saçlarını okşayıp "ister misin?" demiş. "Bugün ikimiz arkadaş olalım?"

Mutsuz çocuğun bir anda gözleri ışıldamış. Öyle çok sevinmiş ki peri kızının arkadaşlık teklifini hiç düşünmeden kabul etmiş. El ele tutuşup birlikte yürümeye başlamışlar. Bu kadar güzel bir kızla yürümek gururlandırmış onu.

Peri kızı ile mutsuz çocuk gide gide bir ormana varmışlar. Ormanda gözleri görmeyen bir çocukla karşılaşmışlar. Gözleri görmeyen çocuğun yanına yaklaşan iki arkadaş: "Mutlu musun?" demişler.

Görmeyen çocuk gülmüş. "Sizler neler söylüyorsunuz?" demiş. "Bu güzel dünyada mutsuz olmak mümkün mü? Benim gözlerim görmüyor ama kulaklarım çok iyi duyar. Her gün buraya gelip kuşların şarkılarını dinlerim. Çok sevdiğim dostlarım var benim. Onlarla olmak ve konuşmalarını dinlemekten mutlu olurum."

Sihirli değneğini görmeyen çocuğa dokunduran peri kızı: "Aferin sana!" demiş. "Hayatın güzel yanlarını görüp küçük şeylerle mutlu olmayı başarıyorsun." Bir anda gözleri açılan çocuk çok sevinmiş; kuşları, ormanı ve çiçekleri görebiliyormuş artık.

Bir kendisini bir de görmeyen çocuğu düşünen mutsuz çocuk kendisine kızmaya başlamış. Daha sonra peri kızı ile mutsuz çocuk akşama kadar birlikte dolaşmışlar. "Sevgili dostum!" demiş mutsuz çocuk.

"Hayatımın en güzel gününü geçirdim seninle. Üstelik çok şey öğrendim. Artık gözleri görmeyen çocuğun yaptığı gibi yalnızca hayatın güzel yanlarını düşünüp hayattan zevk alacağım. Sana çok teşekkür ederim."

Bir demet kır çiçeği toplayıp peri kızına armağan eden çocuğun, gökyüzüne doğru yükselen peri kızına el sallarken gözlerinin içi gülüyormuş.

Mehmet VURAL

Palabıyık, K. ve Akıncı, Ş. (2012). İlköğretim Türkçe 2. sınıf Türkçe ders kitabı. Ankara: Özne Yayınları.

SORULAR

1. Peri kızı nerede yaşıyordu?
2. Peri kızı yeryüzüne nasıl indi?
3. Peri kızının gördüğü küçük çocuk neden ağlıyordu?
4. Peri kızı ile mutsuz çocuk ormanda kiminle karşılaştı?
5. Görmeyen çocuk neden mutluydu?
6. Sizce mutluluk nedir? Açıklayınız.
7. Mutlu bir çocuk musunuz? Neden?
8. Siz, kör çocuğun yerinde olsaydınız yine de mutlu olur muydunuz? Neden?
9. Size göre metnin verdiği mesaj nedir?

EK - 6. Öğretmen Görüşme Formu

SORULAR

1. Daha önce öğrencilerinizle okuma çalışması yaptınız mı? Hangi okuma çalışmalarını yaptınız?

2. Uygulanan akıcı okuma programı sonrasında öğrencilerde meydana gelen değişiklikler nelerdir?

3. Öğrenciler okuma çalışması hakkında ne düşünüyorlar?

4. Veliler okuma çalışması hakkında ne düşünüyorlar?

EK - 7. Veli Görüşme Formu

SORULAR

1. Uygulanan akıcı okuma programı sonrasında çocuğunuzda meydana gelen değişiklikler nelerdir?

2. Çocuğunuz okuma çalışması hakkında ne düşünüyor?

EK - 8. Öğrenci Görüşme Formu

Adı Soyadı : …….. Sınıf: …… Okul: ……..

1. Bu dönem uyguladığımız akıcı okuma programı hakkında ne düşünüyorsun?

2. Akıcı okuma programını sevdin mi? Neden?

EK - 9. Prozodik Okuma Ölçeği

	Beklenen Davranış	1	2	3	4	5
1	Vurgulamalar					
2	Okuma sırasında verilen mesaja uygun tonlama yapma					
3	Anlaşılırlık					
4	Verilen anlama uygun hızda okuma					
5	Karakterlerin duygusal durumunu yansıtma (sevinç, coşku vb.)					
6	Noktalama ve imla kurallarını dikkate alarak okuma					
7	Telaffuz ve aksan					
8	Ses tonunun hoşa gitmesi					
9	Ses kontrolünü sağlayarak okuma					
10	Hata yapmadan okuma					
11	Ses tonunun kendine olan güveni yansıtması					
12	Konuşur gibi bir ritimle okuma					

Ulusoy, M., Ertem, S.İ., ve Dedeoğlu, H. (2011). Öğretmen adaylarının 1-5. sınıf öğrencilerine yönelik hazırladıkları sesli okuma kayıtlarının prozodi yeterlilikleri açısından değerlendirilmesi. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 31*(3), 759-774.

EK - 10. Okuma Hızı Kayıt Çizelgesi

Okuma Hızı

Adı Soyadı:

Sınıfı:

Uygulama Tarihi:

Öğrencinin Bir Dakikada Okuduğu Toplam Kelime Sayısı:

Öğrencinin Yanlış Okuduğu Kelime Sayısı:

Öğrencinin Doğru Kelime Sayısı:

Öğrencinin okuma hızı:

EK – 11. Okuma Doğruluğu Kayıt Çizelgesi

Okuma Performansı

Adı Soyadı:

Sınıfı:

Uygulama Tarihi:

Atlayıp geçmeler:

Eklemeler:

Öğretmen tarafından verilen kelimeler:

Tekrar edilen kelimeler:

Kendi kendini düzeltme:

Yanlış okuma:
Noktalama işaretlerine dikkat etmeme:
Ters çevirmeler:
Parmakla takip:
Kafa hareketleri:

Akyol, H. (2003). *Türkçe öğretim yöntemleri.* Ankara: Kök yayıncılık

EK – 12. Okuduğunu Anlama Kayıt Çizelgesi

Adı Soyadı:

Okulu:

Sınıfı:

Uygulama tarihi:

Metnin adı:

Metnin düzeyi:
Yanlış Analiz Envanterine göre aldığı okuduğunu anlama puanı:
Yanlış Analiz Envanterine göre öğrencinin okuduğunu anlama düzeyi:

EK - 13. Araştırmacı Günlüğü Örneği

23.09.2013

Bugün uygulamanın ikinci haftası. Geçen hafta (uygulamanın ilk haftası) sadece ön test uygulamalarını yapabildim. Bu hafta için uygulamanın ilk haftası diyebiliriz. Öğrencilerin uygulama için heyecanlandıklarını ve uygulamayı sabırsızlıkla beklediklerini Zeynep Hanım'dan öğrendim. Aslında uygulamanın ilk günü ben de çok heyecanlıydım. Öğrencilerin uygulamayı sevip sevmeyeceklerini merak ediyordum. Programın pilot uygulamasını yapmak beni çalışma sürecinde oldukça rahatlattı. Ancak asıl uygulamanın çalışma grubu ile pilot uygulamanın çalışma grubu hem sınıf mevcudu, hem yaş grubu hem de mevcut okuma ve anlama düzeyi olarak birbirlerinden oldukça farklıydı. Bu durum beni biraz tedirgin ediyordu.

Pazartesi günü uygulama sınıfına gittiğimde, öğrenciler beni görünce hareketlendiler. Öğrencilerden bazıları bana abla diyordu. Öğrencilere kendimi tanıttım. Kim olduğumu ve amacımı anlattım. İki öğrenci çok hareketliydiler. Beni hiç dinlemediler. Tüm uyarılarıma rağmen sürekli ayağa kalktılar. Diğer öğrencilerde bu durumdan etkilendi ve sınıfta bir gürültü oldu. Öğrencileri susturdum ve bu dönem yapacağımız uygulamalardan bahsettim. Uygulamalar sırasında öğrenciler çalışmalara katılıyordu. Ancak uygulama aralarında rahatsız edici bir gürültü yaşanıyordu. Öğretim dışı zamanlarda öğrencilerin sessiz olmasını sağlamak çok zor oldu. Uygulamanın ilk günü olması, öğrencilerin henüz bana ve çalışmaya alışamamaları nedeniyle bu sıkıntının yaşandığını düşünüyorum. Bu problemin ilerleyen günlerde azalarak sona ereceğine inanıyorum.

Öğrencilerle ilk olarak "Dişlerin Öfkesi" adlı metnini işledik. İlk dersimiz oldukça keyifli geçti. Öğrencilerin hepsi metin hakkında yaptığımız sohbete katıldı. Konu hakkında hiç fikri olmayan öğrenciler bile bir şeyler söylediler. Eğlenceli bir metindi. Ancak il gün uygulama biraz uzun sürdü ve ders saati yetmedi. Pilot uygulamada da aynı metin kullanılmıştı ve bir zorluk yaşamamıştı. Öğrencilerin yaşlarının küçük olması ve seviyelerinin farklı olması nedeniyle çalışmada kullanılan hikâye edici metin öğrencileri zorlamış olabilir. Prozodi modelleme çalışmasında öğrenciler beni takip edemediler. Bu nedenle sık sık durup kaldığımız yeri gösterdim ya da baştan başlamak zorunda kaldım. Bu nedenle bir türlü ilerleyemedik. Sınıftaki gürültüyü sonlandırabilmek için öğrencilere sık sık sözlü uyarılarda bulundum. Öğrencileri uygulamalarda daha aktif hale getirirsem sınıftaki gürültünün azalacağına inanıyorum.



GAZİ GELECEKTİR..