



**ÇÖZÜMLEME VE SES TEMELLİ İLKOKUMA VE
YAZMA ÖĞRETİM YÖNTEMLERİNİN
PROZODİK OKUMA BECERİLERİ AÇISINDAN
İNCELENMESİ**

Elif AKAN

Yüksek Lisans Tezi

Temel Eğitimi Ana Bilim Dalı

2021

(Her hakkı saklıdır.)

T.C.
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI
SINIF EĞİTİMİ BİLİM DALI

**ÇÖZÜMLEME VE SES TEMELLİ İLKOKUMA VE YAZMA ÖĞRETİM
YÖNTEMLERİNİN PROZODİK OKUMA BECERİLERİ AÇISINDAN
İNCELENMESİ**

(Evaluation of Analysis Sound-Based Prime Reading and Writing Teaching Methods in
Prosodic Reading)

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Elif AKAN

Danışman: Doç. Dr. Ömer YILAR

Erzurum
Haziran, 2021

KABUL VE ONAY TUTANAĞI

Elif AKAN tarafından hazırlanan “Çözümleme ve Ses Temelli İlkokuma ve Yazma Öğretim Yöntemlerinin Prozodik Okuma Becerileri Açısından İncelenmesi” başlıklı çalışması 11 / 06 / 2021 tarihinde yapılan tez savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından Temel Eğitim Ana Bilim Dalı, Sınıf Eğitimi Bilim Dalında yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Jüri Başkanı:	Dr. Öğr. Üyesi İsmail SARIKAYA <i>Bayburt Üniversitesi</i>	Aslı ıslak imzalıdır
Danışman:	Doç. Dr. Ömer YILAR <i>Atatürk Üniversitesi</i>	Aslı ıslak imzalıdır
Jüri Üyesi:	Dr. Öğr. Üyesi Mine YILDIZ <i>Atatürk Üniversitesi</i>	Aslı ıslak imzalıdır

Bu tezin Atatürk Üniversitesi Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönetmeliği'nin ilgili maddelerinde belirtilen şartları yerine getirdiğini onaylarım.

26 / 07 / 2021

Aslı ıslak imzalıdır

Prof. Dr. Adnan KÜÇÜKOĞLU

Enstitü Müdürü

ETİK VE BİLDİRİM SAYFASI

Yüksek Lisans Tezi olarak sunduğum “Çözümleme ve Ses Temelli İlkokuma ve Yazma Öğretim Yöntemlerinin Prozodik Okuma Becerileri Açısından İncelenmesi” başlıklı çalışmanın tarafımdan bilimsel etik ilkelere uyularak yazıldığını ve yararlandığım eserleri kaynakçada gösterdiğimi beyan ederim.

11 / 06 / 2021

Aslı ıslak imzalıdır

Elif AKAN

☐ Tezle ilgili patent başvurusu yapılması / patent alma sürecinin devam etmesi sebebiyle Enstitü Yönetim Kurulunun/.../.... tarih ve sayılı kararı ile teze erişim 2 (iki) yıl süreyle engellenmiştir.

☐ Enstitü Yönetim Kurulunun/.../.... tarih ve sayılı kararı ile teze erişim 6 (altı) ay süreyle engellenmiştir.

TEŞEKKÜR

Araştırmanın her aşamasında bilgi ve tecrübeleriyle yoluma ışık tutan danışmanım Doç. Dr. Ömer Yılar' a teşekkürlerimi sunarım. Tezimin tüm sürecinde var olan Tübitak projesi yürütücümüz Doç. Dr. Engin Kurşun'a proje ekibinde yer alan Prof. Dr. Selçuk Karaman, Dr. Öğretim Üyesi Mine Yıldız, Araş. Gör. Meryem Özdemir, Ali Derti ve Selma Durdu'ya teşekkürlerimi sunarım. TÜBİTAK 119K035 numaralı ve “Çözümleme ve Ses Temelli İlkokuma ve Yazma Öğretim Yöntemlerinin Göz İzleme Metrikleriyle Karşılaştırılması” adlı proje kapsamında tezimi destekleyen TÜBİTAK Araştırma Destek Programları Başkanlığı'na (ARDEB) teşekkür ederim.

Varlıklarıyla hayatımı anlamlandıran, bu yolda maddi manevi destekleriyle hep yanımda var olan aileme sonsuz şükranlarımı sunarım.

Elif AKAN

ÖZ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ÇÖZÜMLEME VE SES TEMELLİ İLKOKUMA VE YAZMA ÖĞRETİM YÖNTEMLERİNİN PROZODİK OKUMA BECERİLERİ AÇISINDAN İNCELENMESİ

Elif AKAN

Haziran 2021, 94 Sayfa

Amaç: Bu çalışmada ses temelli ve çözümleme temelli ilkokuma ve yazma öğretim yöntemleriyle ilkokuma öğrenen yetişkin bireylerin prozodik okuma becerilerinin ve okuma hatalarının karşılaştırılması amaçlanmıştır.

Yöntem: Bu araştırmada ilkokuma ve yazma öğretim yöntemlerinden olan ses temelli ve çözümleme temelli öğretim yöntemleriyle ilkokuma ve yazmayı öğrenen katılımcıların prozodik okuma becerileri karşılaştırılacağından nicel araştırma yöntemlerinden olan nedensel karşılaştırma deseni tercih edilmiştir. Bu çalışmanın örneklemini 154 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Bu araştırmada veri toplama aracı olarak “Aktif Öğrenme” metni, “Prozodik Okuma Ölçeği” ve “Hatalı Okuma Formu” kullanılmıştır. Prozodik okuma becerisinin analizinde Bağımsız Örneklem t testi, okuma hatalarının analizinde ise Mann Whitney U testi yapılmıştır.

Bulgular: Araştırmadan elde edilen bulgulara göre prozodik okuma beceri puanlarının ses temelli yöntemle ilkokuma ve yazma öğrenen katılımcıların lehine ve anlamlı olarak farklılaştığı tespit edilmiştir. Hatalı okuma sayılarında ise atlama, ekleme, tekrar, hiç okuyamama, yanlış okuma, eksik okuma ve toplam hata kategorilerinde yöntemler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark oluşmadığı, ters çevirme hata türünde ise çözümleme temelli ilkokuma ve yazma öğretim yöntemi lehine ve anlamlı olarak farklılaştığı tespit edilmiştir.

Sonuçlar: Araştırmada elde edilen bulgulardan hareketle prozodik okuma becerileri açısından ses temelli ilkokuma ve yazma öğretim yönteminin lehine anlamlı bir farklılık görülürken, okuma hataları açısından yönetsel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna varılmıştır. Bu sonuçlardan hareketle ilkokuma ve yazma öğretiminin ses temelli ilkokuma ve yazma öğretim yöntemiyle öğretime devam edilmesi önerilmektedir. Okuma hatalarının üzerine gidilerek okuma hatalarının en aza indirilmesi için alternatif çalışmalar yapılması önerilebilir.

Anahtar Kelimeler: ilkokuma ve yazma öğretim yöntemleri, prozodik okuma, okuma hataları, ses temelli yöntem, çözümleme yöntemi.

ABSTRACT

MASTER'S THESIS

EVALUATION OF ANALYSIS SOUND-BASED PRIME READING AND WRITING TEACHING METHODS IN PROSODIC READING

Elif AKAN

June 2021, 94 Pages

Purpose: In this study, it is aimed to compare the prosodic reading skills and reading errors of adult individuals learning primary reading with sound-based and analyse-based primary reading and writing teaching methods.

Method: In this study, the causal comparison design, one of the quantitative research methods, was preferred, since the prosodic reading skills of the participants who learned primary reading and writing with sound-based and analysis-based teaching methods will be compared. The sample of this study consists of 154 teacher candidates. "Active Learning" text, "Prosodic Reading Scale" and "Readings Error Form" were used as data collection tools in this study. Unpaired t-test was used in the analysis of prosodic reading skill, and Mann-Whitney U test was used in the analysis of reading errors.

Findings: According to the findings, it was determined that the prosodic reading skill scores significantly in the participants who learned with the sound-based method. There was no statistically significant difference in total error categories like skipping, adding, repetition, illiteracy etc. and the number of incorrect readings. It differed significantly in favor of the analysis-based method in the reversal error type.

Conclusions: Based on the findings, it was concluded that, there was a significant difference in favor of the sound-based teaching method in that prosodic reading skills; yet there was no significant difference in terms of reading errors. In conclusion, it is recommended to continue sound-based primary reading and writing teaching methods. Alternative studies might be suggested to minimize reading errors by focusing on them.

Keywords: primary reading and writing teaching methods, prosodic reading, reading errors, sound-based method, analysis method.

İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY TUTANAĞI.....	iii
ETİK VE BİLDİRİM SAYFASI.....	ii
TEŞEKKÜR	iii
ÖZ.....	iv
ABSTRACT	v
İÇİNDEKİLER.....	vi
TABLolar DİZİNİ.....	viii
ŞEKİLLER DİZİNİ.....	ix
KISALTMALAR VE SİMGELER DİZİNİ.....	ix
BİRİNCİ BÖLÜM.....	1
Giriş	1
Araştırmanın Amacı	5
Araştırmanın Önemi ve Gerekçesi	5
Araştırmanın Sınırlılıkları	6
Terim ve Tanımlar.....	6
İKİNCİ BÖLÜM	7
Kuramsal Çerçeve ve İlgili Araştırmalar.....	7
İlkokuma ve Yazma Öğretim Yöntemleri.....	7
Bireşim Yöntemi	7
Çözümleme Yöntemi	7
Karma Yöntem.....	8
Ses Temelli Yöntemi.....	8
Çözümleme ve Ses Temelli Öğretim Yönteminin Avantajları ve Dezavantajları	9
Okuma Türleri.....	11
Sesli Okuma	11
Akıcı Okuma	12
Hatalı Okuma Türleri	14
Yanlış Okuma	14
Atlama	14

Ekleme.....	14
Tekrar	15
Hiç Okuyamama.....	15
Ters Çevirme	15
Eksik Okuma.....	15
Hatalı Okuduktan Sonra Düzeltme	16
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM.....	17
Yöntem	17
Araştırma Yöntemi.....	17
Evren ve Örneklem	17
Veri Toplama Araçları	19
Süreç.....	20
Verilerin Analizi.....	22
Araştırmacı Rolü	28
Geçerlik ve Güvenirlik.....	28
Veri Toplama Aracının Geçerlik ve Güvenirliği	30
Araştırma Etiği.....	31
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM.....	32
Bulgular	32
Çözümleme ve ses temelli yöntem ile ilkokuma ve yazma öğrenen bireylerin prozodik okuma becerileri arasındaki farka ilişkin bulgular.....	32
Çözümleme ve ses temelli yöntem ile ilkokuma ve yazma öğrenen bireylerin okuma hataları arasındaki farka ilişkin bulgular.....	37
BEŞİNCİ BÖLÜM	44
Tartışma ve Sonuç	44
Çözümleme ve ses temelli yöntem ile ilkokuma ve yazma öğrenen bireylerin prozodik okuma becerileri arasındaki farka ilişkin sonuç ve tartışma	44
Çözümleme ve ses temelli yöntem ile ilkokuma ve yazma öğrenen bireylerin okuma hataları arasındaki farka ilişkin sonuç ve tartışma	46
Öneriler.....	48
KAYNAKÇA	49
EKLER	56
Ek-1. Kişisel Bilgi Formu	56
Ek-2. Okuma Kültürü Ölçeği	59
Ek-3. Okuma Alışkanlığı Formu.....	61

Ek-4. Aktif Öğrenme Metni	63
Ek-5. Prozodik Okuma Ölçeği	66
Ek-6. Prozodik Okuma Ölçeği (Yedi Alt Boyut).....	67
Ek-7. Prozodik Okuma Ölçeği Kullanma İzni	68
Ek-8. Prozodik Okuma Ölçeği (Revize Edilmiş).....	69
Ek-9. Okuma Yanlışları Listesi.....	71
Ek-10. Okuma Hataları Formu (Revize Edilmiş)	72
Ek-11. Katılımcı Onam Formu	73
Ek-12. Bir Katılımcıya Ait Katılımcı Onam Formu	74
Ek-13. Metin Seçim Kriterleri.....	75
Ek-14. Ayrıntılı Puanlama	76
Ek-15. Etik Kurul Belgesi.....	77
ÖZ GEÇMİŞ.....	80

TABLÖLAR DİZİNİ

Tablo 1. <i>Katılımcıların Cinsiyet Özellikleri</i>	18
Tablo 2. <i>Katılımcıların Yaş Özellikleri</i>	19
Tablo 3. <i>Katılımcıların İlkokuma ve Yazma Öğrendikleri Yönteme Göre Prozodik Okumanın Yedi Alt Boyutuna İlişkin Normallik Testi Sonuçları</i>	23
Tablo 4. <i>Katılımcıların İlkokuma ve Yazma Öğrendikleri Yönteme Göre Prozodik Okumanın Duygu Boyutuna İlişkin t Testi Analiz Sonuçları</i>	32
Tablo 5. <i>Katılımcıların İlkokuma ve Yazma Öğrendikleri Yönteme Göre Prozodik Okumanın Vurgu Boyutuna İlişkin t Testi Analiz Sonuçları.....</i>	33
Tablo 6. <i>Katılımcıların İlkokuma ve Yazma Öğrendikleri Yönteme Göre Prozodik Okumanın Noktalama Boyutuna İlişkin t Testi Analiz Sonuçları</i>	33
Tablo 7. <i>Katılımcıların İlkokuma ve Yazma Öğrendikleri Yönteme Göre Prozodik Okumanın Tonlama Boyutuna İlişkin t Testi Analiz Sonuçları</i>	34
Tablo 8. <i>Katılımcıların İlkokuma ve Yazma Öğrendikleri Yönteme Göre Prozodik Okumanın Okuma Ritmi Boyutuna İlişkin t Testi Analiz Sonuçları</i>	34
Tablo 9. <i>Katılımcıların İlkokuma ve Yazma Öğrendikleri Yönteme Göre Prozodik Okumanın Gruplandırma Boyutuna İlişkin t Testi Analiz Sonuçları.....</i>	35
Tablo 10. <i>Katılımcıların İlkokuma ve Yazma Öğrendikleri Yönteme Göre Prozodik Okumanın Ses Özelliği Boyutuna İlişkin t Testi Analiz Sonuçları.....</i>	35
Tablo 11. <i>Katılımcıların İlkokuma ve Yazmayı Öğrendikleri Yönteme Göre Prozodik Okuma Beceri Puanlarına İlişkin t Testi Sonuçları.....</i>	36
Tablo 12. <i>Katılımcıların İlkokuma ve Yazmayı Öğrendikleri Yönteme Göre Prozodik Okuma Beceri Puanlarına İlişkin Ki-Kare Testi Sonuçları.....</i>	37
Tablo 13. <i>İlkokuma ve Yazma Öğretim Yöntemleri Açısından Katılımcıların Yanlış Okuma Hata Sayısına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonucu</i>	37
Tablo 14. <i>İlkokuma ve Yazma Öğretim Yöntemleri Açısından Katılımcıların Atlama Hata Sayısına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonucu</i>	38
Tablo 15. <i>İlkokuma ve Yazma Öğretim Yöntemleri Açısından Katılımcıların Ekleme Hata Sayısına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonucu</i>	38
Tablo 16. <i>İlkokuma ve Yazma Öğretim Yöntemleri Açısından Katılımcıların Tekrar Hata Sayısına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonucu</i>	39

Tablo 17. <i>İlkokuma ve Yazma Öğretim Yöntemleri Açısından Katılımcıların Hiç Okuyamama Hata Sayısına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonucu</i>	39
Tablo 18. <i>İlkokuma ve Yazma Öğretim Yöntemleri Açısından Katılımcıların Ters Çevirme Hata Sayısına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonucu</i>	40
Tablo 19. <i>İlkokuma ve Yazma Öğretim Yöntemleri Açısından Katılımcıların Eksik Okuma Hata Sayısına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonucu</i>	41
Tablo 20. <i>İlkokuma ve Yazma Öğretim Yöntemleri Açısından Katılımcıların Hatalı Okuduktan Sonra Düzeltme Hata Sayısına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonucu</i>	41
Tablo 21. <i>İlkokuma ve Yazma Öğretim Yöntemleri Açısından Katılımcıların Toplam Hata Sayısına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonucu</i>	42



ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 1. Akıcı Okumanın Alt Bileşenleri	12
Şekil 2. Prozodik Okuma Videosuna İlişkin Örnek	21
Şekil 3. Çözümleme ve ses temelli yöntemle ilkokuma öğrenen katılımcılara ait prozodik okumanın yedi alt boyutuna ilişkin histogram grafikleri	24
Şekil 4.Çözümleme ve ses temelli yöntemle ilkokuma öğrenen katılımcıların prozodik puanların ortalamasının toplamına ilişkin histogram grafikleri	27



KISALTMALAR VE SİMGELER DİZİNİ

MEB: Millî Eğitim Bakanlığı

TDK: Türk Dil Kurumu

TÜBİTAK: Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu



BİRİNCİ BÖLÜM

Giriş

Bilginin hızlıca üretildiği ve tüketildiği 21. yüzyılda akıcı, doğru ve anlayarak okuma çocukların ve yetişkinlerin sahip olmaları gereken en önemli özelliklerden birisidir. Okuduğunu anlama becerisinin ilk adımı da ilkokuma yazma öğretimidir. İlkokuma ve yazma öğretiminde amaç, çocuğa okuma yazma becerisini kazandırmakla birlikte çocuğun akıcı ve doğru okumasını, okumaktan zevk almasını ve bilgi birikimlerini çevresindeki insanlarla paylaşmasını sağlayabilmesi için işlevsel bir yazma yeteneğini geliştirmek olmalıdır (Çelenk, 2007). Hemen hemen her derste okuma yazmanın önemli bir yeri vardır. İlkokuma ve yazma becerisi iyi olan çocuk, bütün öğrenim hayatı boyunca sadece Türkçe dersinde değil, diğer derslerde de başarılı olmaktadır (Göçer, 2016; Öz, 1999). Başka bir ifadeyle ilkokuma ve yazma becerisinin iyi olması diğer dersleri de kuvvetli bir şekilde olumlu yönde etkilemektedir. Doğru, anlamlı, hızlı okuyabilen ve Türkçeyi iyi kullanabilen öğrencilerin eğitim hayatları boyunca başarılı olma ihtimalleri oldukça yüksektir (Çelenk, 2007; Öz, 1999). Aslında birçok başarısızlığın temelinde yatan sorun ilkokuma ve yazma becerisinin küçük yaşlarda tam olarak kazandırılmamış olmasından kaynaklanmaktadır (Öz, 1999). Bu anlamda ilkokuma ve yazma becerisinin küçük yaşlardan itibaren bireylere etkili bir şekilde kazandırılması olası başarısızlıkları önleyici bir unsur olarak görülebilir. Dolayısıyla ilkokuma ve yazma öğretiminin başarılı bir şekilde gerçekleştirilebilmesi için en doğru yöntemin seçilmesi gerekmektedir. Ancak, ilkokuma ve yazma öğretiminin en iyi hangi öğretim yöntemiyle gerçekleştirilebileceği yıllarca tartışma konusu olmuştur (McIntyre vd., 2011).

Alyılmaz vd. (2018) tarafından okuma, bilgi edinmenin en ekonomik ve kolay yollarından biri olup bireyin duyu organlarıyla edindiği bilgileri anlama ve anlamlandırma süreci olarak tanımlanmıştır. Güneş'e (2020) göre okuma, kişinin ön bilgilerini metindeki var olan bilgilerle bütünleştirdiği aktif bir anlamlandırma sürecidir. Diğer bir deyişle okuma, okuduğunu anlama ve anlamlandırma sürecidir. Karatay'a (2014) göre okuduğunu anlama, sadece metin içerisinde bulunan anlamı bilinmeyen kelimeleri anlamlandırmak olmamakla birlikte, anlamak; metni değerlendirebilmek, metindeki bilgiyi içselleştirebilmek ve metni yorumlayabilmektir. Yıldız'a (2013) göre ise okuduğunu anlama, metin içerisinde verilen bilgilerle zihinde bulunan bilgileri bütünleştirerek anlam kurmadır. Çetinkaya vd. (2016)

çalışmalarında, okuduğunu anlamada yaşanan güçlükleri incelemiş ve okuduğunu anlama sürecini etkileyen en önemli değişkenlerden birisinin akıcı okuma becerisi olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Ayrıca çocuklara doğru okuma becerisi kazandırmanın, öğretmenlerin en önemli görevlerinden biri olduğunu belirtmişlerdir.

Okuma, bir bireyde akademik başarı için gözlenen birçok beceriyi ya da kazanımı beraberinde getirir. Çünkü okuma, bireyin zihinsel gelişimine katkı sağlar ve bu da bireyin kelime haznesini, dil gelişimini ve bilgi birikimini zenginleştirir (Yıldız, 2013). “21. yüzyıl insanı; öğrenim, meslek ve günlük yaşamında başarılı olmak için hızlı, doğru, anlayarak ve eleştirerek okuma becerisine sahip olmak zorundadır” (Yılar, 2019, s.53). Okumada hız faktörü önem arz etmekle birlikte bir okumanın akıcı olabilmesi için kişinin kelime ayırt etme yeteneğinin gelişmiş olması gerekmektedir (Arıcı, 2018). Kelimeyi ayırt etme, kelimenin anlamını bilmek ve doğru telaffuz edebilmektir (H. Akyol, 2020).

Günümüze kadar akıcı okumanın birçok tanımı yapılmıştır. Yapılan tanımlarda görüş birliği akıcı okumanın gerçekleşebilmesi için üç temel alt bileşenin olmasıdır (Başaran, 2013; Baştuğ, 2021; Baştuğ & Akyol, 2012; Hasbrouck & Tindal, 2006; Hudson vd., 2005; Kaya & Doğan, 2016; Klauda & Guthrie, 2008; Kuhn, 2005; Özhan, 2019; Rasinski, 2010; Samuels, 1997; Schwanenflugel vd., 2004). Bu üç temel alt bileşen doğru okuma, okuma hızı ve prozodik okuma becerileridir. Doğru okuma, metindeki kelimelerin okuma hatası yapılmadan doğru bir şekilde seslendirilmesidir (National Reading Panel, 2000). Akıcı okumanın ikinci bileşeni olan okuma hızı ise bir dakikada okunan kelime sayısı olarak tanımlanabilir (Akyol, 2010). Prozodi; tonlama, vurgu, duraklama, ritim ve boğumlamanın yanında anlam üniteleri oluşturarak okuma gerçekleştirmektir (Baştuğ, 2021). Doğru okuma ve okuma hızı prozodik okuma becerisi için bir ön koşul olarak görülmektedir (Wilger, 2008). Doğru okuma, okuma hızı ve prozodik okuma becerileri etkileşim içerisinde olan becerilerdir (M. Akyol, 2020; Özhan, 2019). Dolayısıyla bir metni doğru ve uygun okuma hızında okuyamayan bir bireyin prozodik okuma becerisinin yeterli düzeyde olması beklenemez (H. Akyol, 2020). Diğer bir deyişle metni doğru bir şekilde ve uygun okuma hızında okuyan bireylerin prozodik okuma becerilerinin yeterli düzeyde olabileceği söylenebilir. Prozodik okuma becerisinin yeterli düzeyde oluşu okuduğunu anlama açısından önemli bir kriterdir (Özhan, 2019). Yapılan çalışmalarda da prozodi değişkeninin okuduğunu anlama üzerinde önemli bir yordayıcı olduğu ifade edilmektedir (Baştuğ & Akyol, 2012; Sulak & Sönmez, 2019; Çetinkaya vd., 2016). Okuma esnasında ilgiyi, anlama üzerine odaklayabilmek için öğrencilerin akıcı okuma becerisinin son bileşeni olan prozodik okuma becerisinin yanında kelime tanıma ve otomatikleşme becerisini de kazanması gerekmektedir (Ulu, 2016). Kelime tanıma, metindeki

kelimelerin doğru bir şekilde seslendirilmesi olmakla birlikte okumanın gerçekleştirilmesi için gerekmektedir (Aytaç, 2017). Otomatikleştirme, metin içindeki ve dışındaki kelimeleri çok fazla çaba sarf etmeden tanıma olup okuduğunu anlama açısından önemli bir beceridir (Ateş & Yıldız, 2011).

Akıcı okuma becerilerini konu alan araştırmalara bakıldığında Baştuğ ve Akyol (2012) çalışmasında doğru okuma ile okuma hızı, okuduğunu anlama ve prozodi değişkenleri arasında orta düzeyde; okuma hızı ile prozodi ve okuduğunu anlama değişkenleri arasında ve prozodi ile okuduğunu anlama değişkenleri arasında yüksek düzeyde ilişki bulmuştur. Kaya & Doğan'ın (2016) birinci sınıflarla gerçekleştirdikleri çalışmada üst ekonomik düzeye sahip öğrencilerin prozodik beceri puanları yeterliyken, orta ve alt ekonomik düzeye sahip öğrencilerin prozodik okumalarının yeterli düzeyde olmadığı sonucuna varılmıştır. Ayrıca doğru kelime tanıma becerisinin öğretimsel düzeyde, okuma hızlarının ise yeterli düzeyde olduğu ifade edilmiştir. Okuma hızı ve prozodi becerileri ele alındığında bu beceriler arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir (Çetinkaya vd., 2016). Bazı çalışmalarda bu ilişkinin yüksek düzeyde olduğu sonucuna varılırken (Baştuğ & Akyol, 2012; Özhan, 2019), bazı çalışmalarda ise orta düzeyde bir ilişki (Babayiğit, 2019; Baştuğ, 2012) olduğu sonucuna varılmıştır. Babayiğit (2019) ortaokul öğrencileriyle gerçekleştirdiği çalışmasında öğrencilerin prozodik okuma becerisi açısından yeterli düzeyde olduklarını ifade etmiştir. Alanyazındaki bazı araştırmalarda ise ortaokul öğrencilerinin akıcı okuma becerilerinin yeterli derecede iyi olmadığı ve öğrencilerin okumanın temel bileşenlerinde sorunlar yaşadığı ifade edilmektedir (Armut & Türkyılmaz, 2018; Bilge & Sağır, 2017; Kanık-Uysal & Akyol, 2019; Vaughn & Fletcher, 2012).

Alanyazında ilkokuma ve yazma öğretim yöntemlerinin okuma hızı, doğru okuma, okuduğunu anlama ve prozodik okuma becerileri açısından çeşitli sonuçlara rastlanmaktadır. Sagirli (2020) yaptığı çalışmada ilkokuma ve yazmayı ses temelli yöntemle öğrenen öğrencilerin okuduğunu anlama açısından genellikle başarısız olduklarının söylenebileceğini ifade ederken, Şahin vd. (2006) çalışmasında ses temelli yöntemle ilkokuma ve yazma öğrenen öğrencilerin çözümleme temelli yöntemle öğrenen öğrencilere kıyasla okuduklarını daha iyi anladıklarını ifade etmişlerdir. Arslantaş ve Cinoğlu'nun (2010) çalışmalarında okuduğunu anlama açısından öğretmenlerin %80'i ses temelli yöntemin daha etkili olduğunu savunurken, %20'si ise çözümleme temelli yöntemin daha etkili olduğunu savunduklarını belirtmişlerdir. Şahin (2011) ise çalışmasında, ilkokuma ve yazma öğretimi hangi yöntemle öğretilirse öğretilsin öğrencilerin okuma hızları ve okuduğunu anlama düzeylerinin birbirine yakın düzeyde olabileceğine değinmiştir. Ancak, araştırmasında öğrencilerin bireysel

farklılıkları, ailenin ilgisi, öğretmen alana hâkimiyeti, öğrencinin kitap okuma alışkanlığı ve kelime dağarcığı gibi birçok faktörün, öğrenciler arasında okuma hızı ve okuduğunu anlama düzeyi açısından farklılaşma oluşturduğunu da ifade etmiştir.

Doğru okuma becerisini ele alan çalışmalara bakıldığında Şahin ve diğerleri (2006) ses temelli yöntemle ilkökuma ve yazma öğrenen bireylerin daha yavaş okuyup daha fazla ekleme hatası yaptıklarını ortaya koymuşlardır. Bay (2010a) çalışmasında ikinci sınıf öğrencilerinin ekleyerek okuma ve izleyerek okuma açısından yöntemsel olarak anlamlı bir farklılık bulunamadığı sonucuna varmıştır. Fakat atlayarak okuma açısından cümle temelli lehine, tekrarlayarak okuma, ses tonu, okuma hızı ve okuma kuralları yönünden ise ses temelli yöntem lehine anlamlı bir farklılık bulmuştur. Bay (2010b) çalışmasında birinci sınıf öğrencilerinin %99'unun ekleme ve atlama hatası yapmadan okumalarını gerçekleştirdikleri sonucuna varmıştır. Özhan (2019) yaptığı çalışmada her öğrencinin ekleme, atlama, tekrar ve yanlış okuma hatalarından ortalama üç tanesini yaptıkları tespit etmiştir. Ateş ve Yıldız (2011) çalışmasında okuma hatalarının ilkökuma ve yazma öğretim yöntemlerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı sonucuna varmıştır.

Alanyazında prozodik okuma becerisini konu alan çalışmalara bakıldığında Kaya ve Doğan (2016) prozodik okuma becerisinin bütün okuma becerilerinin gelişimi üzerinde önemli bir etkisi olduğunu ortaya koymuşlardır. Yaptıkları çalışmada farklı sosyoekonomik düzeye sahip öğrencilerin prozodik okuma becerileri açısından yeterli oldukları sonucuna varmışlardır. Özhan (2019) üçüncü sınıf öğrencileriyle gerçekleştirdiği çalışmada öğrencilerin prozodik puanlarının sınıra yakın olmasıyla birlikte prozodik okuma becerileri açısından başarılı olduklarını ifade etmiştir. Keskin vd. (2013) ise çalışmalarında öğrencilerin prozodik okuma becerilerinin yeterli düzeyde olmadığı sonucuna varmışlardır. Sulak ve Sönmez'in (2019) dördüncü sınıf öğrencileriyle yaptıkları çalışmada 25 öğrencinin %28'inin prozodik okuma becerilerini yetersiz düzeyde olduğu görülürken, %72'sinin ise prozodik okuma becerilerinin yeterli düzeyde olduğunu ifade etmişlerdir. Ateş ve Yıldız (2011) ise ilkökuma ve yazma öğretim yöntemleri arasında prozodik okuma becerisi açısından hiçbir fark bulunmadığına değinmişlerdir.

Alanyazındaki akıcı okuma becerilerini konu alan çalışmalara bakıldığında bu beceriler arasında bir ilişki olduğu söylenebilir. Bir bireyin prozodik okuma becerisinin yeterli düzeyde olabilmesi için doğru okuma ve okuma hızı becerilerinin gelişmiş olması gerektiğine değinilmiştir. Prozodik okuma becerilerini konu alan çalışmalar ele alındığında öğrencilerin prozodik becerileri hakkında ortak bir sonuca varılamadığı görülmektedir. Bazı çalışmalarda prozodik okuma becerinin yeterli olduğu (Kaya & Doğan, 2016; Özhan, 2019) ifade edilirken

bazı çalışmalarda ise yetersiz (Keskin vd., 2013) olduğu sonucuna varılmıştır. Prozodik okuma becerisini ve ilkokuma ve yazma öğretim yöntemlerini birlikte ele alan çalışmalara bakıldığında ise çalışma sayısının oldukça sınırlı olduğu görülmüştür.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı; ses temelli ve çözümleme temelli ilkokuma ve yazma öğretim yöntemleri ile ilkokuma ve yazmayı öğrenen yetişkin bireylerin prozodik okuma becerilerinin ve okuma hatalarının karşılaştırılmasıdır. Bu amaç doğrultusunda aşağıda yer alan sorulara cevap aranmıştır:

1. Çözümleme ve ses temelli yöntem ile ilkokuma ve yazma öğrenen bireylerin prozodik okuma becerileri arasında fark var mıdır?
2. Çözümleme ve ses temelli yöntem ile ilkokuma ve yazma öğrenen bireylerin okuma hataları arasında fark var mıdır?

Araştırmanın Önemi ve Gerekçesi

İlkokuma ve yazma, bireyin eğitiminin temelini oluşturmaktadır. İlkokuma ve yazma öğretimi bireyin çevresini anlamasını, duygu ve düşüncelerini anlatmasını sağlayan temel becerilerdir. Bireylerde ilkokuma ve yazma öğretiminin iyi bir şekilde gerçekleştirilmesi ileriki öğrenim hayatlarında başarılı olabilmelerinin bir ön şartıdır (Göçer, 2016). Bu nedenle ilkokuma ve yazma öğretiminin amaçlarının öğrencilere kazandırılması önem arz etmektedir. Başka bir ifadeyle bireylerin gelecekteki yaşamları ve başarıları için ilkokuma ve yazma öğretim süreci hayati bir öneme sahiptir. Çocuğun ileriki yaşamında gerek okuldaki gerekse okul dışındaki başarısızlıklarının altında okuma, anlama ve kendini ifade etme becerilerinin yetersiz oluşu bulunmaktadır (Adıgüzel & Karacabey, 2010; Öz,1999). Dolayısıyla ilkokuma ve yazma öğretim yöntemlerinin hangisinin öğrencilerin ilkokuma ve yazma becerileri üzerinde daha etkili olduğu ve olumlu sonuçlar verdiği konusu birçok araştırmaya konu olmuştur. İlkokuma ve yazma öğretim yöntemleriyle doğru okuma, okuma hızı, prozodik okuma ve okuduğunu anlama becerilerini birlikte ele alan birçok araştırma bulunmaktadır. Ancak yapılan alanyazın incelemesinde bireylerin yetişkinlik dönemlerinde ilkokuma ve yazma öğretim yöntemlerinin doğrudan prozodik okuma becerileri ve okuma hataları açısından ele alan herhangi bir araştırmaya ulaşılamamıştır. Alanyazında yapılan araştırmaların genellikle ilkokul ve ortaokul döneminde gerçekleştirildiği, yetişkin dönemine ait bir çalışma olmadığı görülmektedir. Bu durum, çalışmanın önemini ortaya koymaktadır. İlkokuma ve yazma öğretim yöntemlerinin prozodik okuma becerileri ve okuma hataları üzerine etkisinin yetişkin gruplarda araştırılması alanyazına katkı sağlayacağı ön görülmüştür.

Araştırmanın Sınırlılıkları

- Araştırma 2018-2019 ve 2019-2020 eğitim öğretim yıllarında Atatürk Üniversitesi Sınıf Eğitimi Bilim Dalında öğrenim gören öğretmen adaylarıyla sınırlıdır.
- Okuma becerisinin edinildiği dönem ile okuma becerisinin ölçüldüğü dönem arasında zaman etkisi olabileceği öngörüsünden hareketle okuma becerisi üzerinde etkisi olabilecek değişkenler belirlenmiştir. Söz konusu değişkenler araştırmanın diğer bir sınırlılığıdır.

Okuma becerisinin yetişkinlik döneminde ölçülmesinden kaynaklanan bu sınırlılığın etkisini azaltmak ve araştırma sonuçlarının güvenilirliğini sağlamak için birtakım tedbirler alınmıştır. Bu tedbirler maddeler halinde aşağıda açıklanmıştır.

1. Benzer eğitim düzeyine sahip ve birbirine yakın katılımcılarla çalışılması,
2. Belirli değişkenlerin etkisini azaltmak adına katılımcıların kişisel bilgi formu (Ek-1) aracılığıyla benzerlik taşıyan gruplardan oluşturulması,
3. Okuma kültürü ölçeği (Ek-2) kullanılarak araştırma örnekleminin okuma kültürü açısından benzerlik taşıyan gruplardan oluşturulması,
4. Okuma alışkanlığı formu (Ek-3) geliştirilerek araştırmanın örneklemini okuma alışkanlıkları açısından benzerlik taşıyan gruplardan oluşturulması.

Terim ve Tanımlar

Okuma: “Okuma, okuyucu, yazar ve çevresel unsurların etkileşimi sonucunda kişinin zihninde oluşan bir anlam kurma sürecidir” (Yılar, 2019, s. 54).

Akıcı okuma: “ Noktalama işaretleri, vurgu ve tonlamalara dikkat ederek, geriye dönüş ve kelime tekrarına yer verilmeden, heceleme ve gereksiz duruşlar yapılmadan, anlam üniteleri halinde, konuşurcasına yapılan okumaya denir” (H. Akyol, 2020, s. 4).

Prozodi: Prozodi “bir şiir bestesinde, hece vurgularının müzik, vurgu ve yükselişleriyle iyice uyuşmuş olması” ve “vurgu, durak, ezgi gibi ses bilgisi öğelerinin tamamı” olarak iki farklı şekilde tanımlanmıştır (Türk Dil Kurumu [TDK], 2021).

İKİNCİ BÖLÜM

Kuramsal Çerçeve ve İlgili Araştırmalar

İlkokuma ve Yazma Öğretim Yöntemleri

Geçmişten günümüze kadar birçok ilkokuma ve yazma öğretim yöntemi kullanılmıştır. Bütün eğitim sisteminin temelini ilkokuma ve yazma öğretimi oluşturmaktadır. İlkokuma ve yazma öğretiminde öğrencinin başarılı olması, sadece ders başarısını değil, hayatının geri kalanını da büyük ölçüde etkilediği öne sürülmektedir. Günümüzde ilkokuma ve yazma öğretiminin hangi yöntemle daha sağlıklı ilerleyeceği tartışma konusu olmaya devam etmektedir. Bu bölümde geçmişten günümüze kadar kullanılan ilkokuma ve yazma öğretim yöntemleri kısaca tanıtılacaktır.

Bireşim Yöntemi

Bireşim yöntemi harflerin alfabetik sırasına göre tanıtıldığı, harflerden hecelerin, hecelerden sözcüklerin, sözcüklerden cümle ve metinlerin oluşturulduğu bir yöntemdir (Tok, 2001). Bireşim yönteminde harflerin öğretilmesinde kolaydan zora doğru bir yol izlendiği, öncelikle sesli harfler ve ardından sessiz harflerin öğretildiği, büyük harflerin öğrenimi tamamlandıktan sonra bu harflerle okuma yazmanın öğretildiği ve sonrasında küçük harf öğretilmesine geçildiği ifade edilmiştir (M. Akyol, 2020). Ayrıca tüm harfler öğretildikten sonra sesli harflerin sağına ve soluna sessiz harf getirilerek heceler oluşturulduğu, oluşan hecelerden kelimeler, kelimelerden ise cümlelerin oluşturulduğuna değinilmiştir. Oluşturulan her cümle geriye doğru çözümleme yapılarak kelimeye, kelimeden heceye, heceden ise harfe ayrıştırıldığı ifade edilmiştir.

Çözümleme Yöntemi

Cumhuriyet'in ilk zamanlarından başlayarak 2005 yılına kadar Çözümleme Yöntemi kullanılmıştır. Çözümleme yönteminin çıkış kaynağı Gestalt Psikolojisi'ne dayanır ve öncelikle anlamlı bir bütün olarak cümleler verilip sonrasında kelime ve hece gibi küçük parçalara gidilmektedir (Kutluca-Canbulat, 2013; Parlakyıldız, 2019). 26.10.1981 tarihinde Millî Eğitim Talim Terbiye Kurulunun 2098 sayılı kararıyla çözümleme öğretim yöntemi tek geçerli yöntem olarak uygulanmasına karar verilmiştir (Akman, 2015).

Karma Yöntem

Demir'e (2019) göre okuma-yazma öğretimi tüme varım ve tümünden gelim olmak üzere iki ana gruptan oluşmaktadır. Karma yöntemin ise bu iki ana grubun işlevsel yönlerinin bir araya getirilerek veya duruma göre bu yöntemlerin uygun özellikleriyle yeni bir öğretim yöntemi oluşturma esasına dayandığına değinmiştir. M. Akyol (2020), çalışmasında çözümleme öğretim yönteminin bazı aşamalarının kısa tutularak sürecin hızlandırılması ile karma yöntemin ortaya çıktığına değinmiştir. Bu yöntemin amacının ise öğrencilerin okuma-yazma süreçlerinin daha hızlı ilerlemesine olanak sağlamak olduğu da belirtmiştir.

Ses Temelli Yöntemi

Ses Temelli Cümle Yöntemi.

2005'ten 2017 yılına kadar ilkokuma ve yazma öğretiminde Ses Temelli Cümle yöntemi kullanılmıştır. Ses temelli cümle yöntemi Millî Eğitim Bakanlığı ve Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığınca uygulanmaya konulmuştur. Ses temelli cümle yönteminde ilkokuma ve yazma öğretimine seslerle başlanıp anlamlı bütün oluşturacak birkaç ses verildikten sonra seslerden hecelere, hecelerden kelimelere, kelimelerden ise cümlelere ulaşılacak şekilde parçadan bütüne gidilmektedir (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2009). Bu yöntemde okunan her şey yazılmakta, yazılan her şey ise okunmaktadır (Şahin, 2016). Keskinkılıç ve Keskinkılıç (2007) çalışmalarında ses temelli yöntemde öğrenilen seslerin birleşimi sonucunda çocuk için anlamsız olan seslerin anlam kazandığına değinmişlerdir. Ayrıca çocuğun artık günlük hayatta karşılaştığı problemleri çözme becerisini kazanarak, bu beceriyi ömür boyu kullanacağını ifade etmişlerdir.

Bu programda sırasıyla öğretilmesi gereken sesleri karşılayan harfler 6 grupta toplanmış. Bu ses grupları şu şekildedir:

1. Grup	e, l, a, t	E, L, A, T
2. Grup	i, n, o, r, m	İ, N, O, R, M
3. Grup	u, k, ı, y, s, d	U, K, I, Y, S, D
4. Grup	ö, b, ü, ş, z, ç	Ö, B, Ü, Ş, Z, Ç
5. Grup	g, c, p, h	G, C, P, H
6. Grup	ğ, v, f, j	Ğ, V, F, J

Ses Esaslı Yöntem.

2017 programı ile ses temelli cümle yönteminden vazgeçilerek ses esaslı ilkokuma ve yazma öğretim yöntemi uygulamaya konulmuştur (Demir, 2019; İncirci vd., 2020). 2019 yılında ise Türkçe programında yapılan düzenleme ile ilkokuma ve yazma öğretiminin ses esaslı ilkokuma ve yazma öğretim yöntemiyle gerçekleştirilmesine karar verilmiştir (Demir, 2019). Ayrıca ses esaslı yönteme geçişte bitişik eğik yazı yerini dik temel harflere bırakmış, harflerin öğretiminde ve gruplandırılmasında da değişiklikler meydana gelmiştir. Ses esaslı yöntemde sırasıyla öğretilmesi gereken sesleri karşılayan dik temel yazı harfleri 5 grupta toplanmıştır. Bu ses grupları şu şekildedir:

1. Grup	e, l, a, k, i, n	E, L, A, K, İ, N
2. Grup	o, m, u, t, ü, y	O, M, U, T, Ü, Y
3. Grup	ö, r, ı, d, s, b	Ö, R, I, D, S, B
4. Grup	z, ç, g, ş, c, p	Z, Ç, G, Ş, C, P
5. Grup	h, v, ğ, f, j	H, V, Ğ, F, J

Ses esaslı ilkokuma ve yazma süreci üç aşamadan oluşmaktadır (MEB, 2019):

1. İlkokuma ve yazmaya hazırlık
 - Dinleme eğitimi çalışmaları,
 - Parmak, el ve kol kasları geliştirme çalışmaları,
 - Boyama ve çizgi çalışmaları
2. İlkokuma ve yazmaya başlama ve ilerleme
 - Sesi hissettirme, tanıma ve ayırt etme,
 - Harfi okuma ve yazma,
 - Harflerden heceler, hecelerden kelimeler, kelimelerden cümleler oluşturma,
 - Metin okuma.
3. Bağımsız okuma ve yazma

Çözümleme ve Ses Temelli Öğretim Yönteminin Avantajları ve Dezavantajları

İlkokuma ve yazma öğretiminde her yöntem, okuma, konuşma, dinleme, yazma, görsel okuma ve sunu gibi diğer dil becerileri göz önünde bulundurularak değerlendirilmelidir. Gerek ulusal gerekse uluslararası araştırmalarda her yöntemin kendi

içinde avantajları ve dezavantajları olduğu ifade edilmiş ve mükemmel bir yöntemden söz etmenin olanaksız olduğu vurgulanmıştır (Akyol & Temur, 2008).

Yapılan araştırmalarda ses temelli ilkokuma ve yazma öğretim yönteminde çözümleme temelli öğretim yöntemine nazaran daha hızlı bir şekilde okumaya geçildiği ifade edilmektedir (Akıncı vd., 2016; Bay, 2010a; Bayat, 2014; Tok vd., 2008). Krashen (2002) uygulanan ses temelli ilkokuma ve yazma öğretim yöntemlerinin yapılan birçok araştırma sonucunda hem okuma mekaniği hem de okuma anlama ve okuma hızı açısından daha faydalı bir yöntem olduğunu dile getirmektedir. İlkokuma ve yazma öğretimiyle ilgili birçok araştırma yapılmış, harf ses bilgisinin ve fonolojik farkındalığın ilkokuma öğretimi üzerinde kritik bir role sahip olduğu ifade edilmiştir (Castles & Colheart, 2004; Ehri vd., 2001; Schatschneider vd., 2004; Wagner & Torgeson, 1987). Tosunoğlu, (2006) ve Tok vd., (2008) çalışmalarında ses temelli yönteminin olumlu yönleri olarak Türkçenin yapısına uygun olduğuna ve görsel kullanılarak görsel okuma yapıldığına değinilmiştir. Bunlara ek olarak Tok vd., (2008) çalışmasında ses temelli yöntemin dinleme becerilerini daha iyi geliştirdiği, öğrenmenin daha kalıcı olmasını sağladığı, öğrencilerin yaratıcılıklarını geliştirdiği, ezberlemenin önüne geçildiği ifade etmişlerdir. Ses temelli yöntemin olumsuz yönlerinin ise öğrencilerin cümle ya da metinlerde anlamsal bütünlüğü yakalamada zorlandığı (Akıncı vd., 2016), akıcı ve hızlı okumaya engel olduğu ve metin oluşturmak için uzun süre bekleyip birçok öğrenmenin gerçekleştirilmesi gerektiğine (Tosunoğlu, 2006) değinilmiştir. Bayat, (2014) çalışmasında bu yöntemin okuduğunu anlama konusunda güçlüğü neden olup okuma hızını düşürdüğünü, anlamlı okumayı geciktirdiğini ve yanlış hecelemeye neden olduğunu ifade etmiştir. Ayrıca öğretmenler ses temelli yöntemin çağın gereksinimlerine yönelik olduğuna fakat MEB'in ses temelli ilkokuma ve yazma öğretim yöntemi açısından bilgilendirmelerini yetersiz bulduklarına değinmişlerdir (Tosunoğlu, 2006).

Çözümleme temelli yöntem ele alındığında ise Bayat (2014) çalışmasında ses temelli cümle yönteme nazaran tatil dönüşlerinde daha fazla unutmaya gözlemlendiği, daha hızlı ve anlamlı okuma gerçekleştirildiği, noktalama işaretlerine daha fazla uyulduğu konusuna değinmiştir. Tok vd. (2008) çalışmalarında her iki yöntemin de sınırlılıkları olduğunu ve ses temelli cümle yönteminde dinleme becerilerinin daha çok geliştiğini, tatil dönüşlerinde daha az unutmaya gerçekleştiğini, diğer yönteme göre ezberlemenin önüne geçtiğini ve Türkçe ses yapısına daha uygun olduğunu dile getirmişlerdir. Adıgüzel ve Karacabey (2010) ise çalışmalarında ilkokuma ve yazma öğretimi sürecinde baştan sona her seste aynı yöntemin kullanılmasının süreci monotonlaştırdığına değinmişlerdir.

Alanyazındaki alışmalar incelendiğinde her yöntemin avantajları ve dezavantajlarının olduğu ve hiçbir yöntemin kusursuz olmayacağı bilgisine varılmaktadır. Çözümleme ve ses temelli yöntemlerin avantajları ve dezavantajları karşılaştırıldığında ise her iki öğretim yönteminin de olumsuz yönleri olmasına karşın ses temelli yöntemin olumlu yönlerinin daha fazla olduğu sonucuna varılabilir.

Okuma Türleri

Alanyazın incelendiğinde birçok okuma türü olduğu görülmektedir. Ancak araştırma kapsamında sesli okuma ve akıcı okuma üzerinde durulduğu için bu okuma türleri aşağıda açıklanmıştır.

Sesli Okuma

Sesli okumada amaç öğrencilerin metin içerisinde yer alan kelimelerin telaffuzlarını ve metin içerisindeki kullanımlarını anlamalarını sağlamaktır (Gündüz & Şimşek, 2011; Özbay, 2011). Farklı bir tanımla sesli okuma, göz ile algılayıp zihin ile kavranan sözcük veya sözcük gruplarının konuşma organları sayesinde seslendirilmesidir (Keskinkılıç & Keskinkılıç, 2007). Sesli okumanın en önemli şartının metindeki kelimeleri doğru telaffuz edebilmek, kişide okuma zevki uyandırabilmek ve metni konuşur gibi okuyabilmek olduğuna da değinmişlerdir. Güçlü'ye (2019) göre ise sesli okuma, “görsel algılama ile zihinsel bağlantıyı sesli olarak ifade etmektir.” Özetle sesli okumada algılama, anlama ve seslendirmenin birbiri ile bağlantılı olup doğru telaffuz, okuma zevki ve metni konuşur gibi okumanın sesli okuma üzerinde önemli derecede etkili olduğu söylenebilir. Öz (2003) alışmasında bu tür okumanın öğrencilerin okuma hızlarını artırdığı, okunan metnin anlamlandırılmasını kolaylaştırdığı ve öğrencilerin okunan metinden zevk duymalarında önemli rol oynayacağını ifade etmiştir.

Sesli Okumanın Faydaları.

Sesli okumanın faydaları şu şekilde sıralanabilir.

- Sesli okuma, öğrencilerin okuma seviyelerinin tespit edilmesine yardımcı olmaktadır (Özbay, 2011; Yılmaz, 2014).
- Dinleyicilerin zihinsel faaliyetlerinin gelişmesine katkı sağlamaktadır (Özbay, 2011).
- Sesli okuma öğrencinin dinleme becerilerinin gelişmesine katkı sağlar (Calp, 2007; Güneş, 2013; Güneş, 2019).
- Okuma becerisinin gelişimine katkı sağlar (Güneş, 2013; Güneş, 2019).

- Düzgün konuşma becerisinin gelişimine katkı sağlar (Cemiloğlu, 2009; Gündüz & Şimşek, 2011; Güneş, 2013; Güneş, 2019; Özbay, 2011).
- Kelime tanıma, anlama ve zihin becerilerinin gelişmesine yardımcı olur (Güneş, 2013).
- Akıcı okuma becerisinin gelişimine katkı sağlar (Yılmaz, 2014).

Akıcı Okuma

Akıcı okuma, “metnin doğru, hızlı, seri bir şekilde, noktalama işaretlerine dikkat edilerek, dinleyicilerin duyacağı tarzda uygun ses tonuyla okunması” (Yılmaz, 2014) olarak tanımlanmıştır. Akıcı okuma, okuma becerilerinin geliştirilerek okumanın belirli bir seviyeye getirildiği aşamadır (Güneş, 2019). Akıcı okumanın tanımlanması okuma hızı, doğru okuma ve prozodik olmak üzere 3 unsurdan oluşmaktadır (Baştuğ, 2021).

Akıcı Okumanın Alt Bileşenleri.

Şekil 1. Akıcı Okumanın Alt Bileşenleri



Akıcı okuma, bir metni okuma hızında ve prozodiye uygun olarak doğru bir şekilde okumadır (Aytaç, 2017; Baştuğ & Akyol, 2012). Akıcı okuma içerisinde okuma hızı, doğru okuma ve prozodi bileşenlerini bulundurmaktadır (Baştuğ & Akyol, 2012; Kaya & Doğan, 2016; Khun, 2005; Samuels, 1997; Scheanenflugel vd., 2004). Yani akıcı okumanın gerçekleşebilmesi için bireyin doğru ve uygun okuma hızında okuması ve prozodik okuma becerilerini okumasına yansıtması gerekmektedir. Okuyucular akıcı okumanın alt bileşenlerinden sırasıyla doğru ve hızlı okumayı öğrenip sonrasında prozodik özelliklere dikkat ederek okumayı öğrenirler (Mathson vd., 2006). Yani öğrenciler prozodik özellikleri dikkate alarak okumalarını gerçekleştirebilmeleri için öncelikle doğru ve hızlı okumalarını

gerçekleştirmeleri gerektiği söylenebilir. Doğru kelime tanıma becerisi (doğru okuma), hızlı okuma, prozodik okuyabilme ve okunanı anlama için de gereklidir (Baştuğ & Akyol, 2012). Başka bir ifadeyle okuma hızı, doğru okuma ve prozodik okuma birbirini tamamlayıcı niteliktedir. Bu beceriler akıcı okumanın gerçekleşmesinde bir ön şarttır.

Doğru Okuma.

Akıcı okumayı sağlayan becerilerden biri doğru okumadır. Doğru okuma, metin içerisinde verilen kelimeleri okuma hatası yapmadan doğru bir şekilde telaffuz ederek anlamının kavranmasıdır (Torgesen & Hudson, 2006). Doğru okumadaki yetersizlik duraklama, geri dönüş ve çeşitli okuma hatalarını beraberinde getirdikten sonra okumayı sürdürmemeye ile sonuçlanır (Baştuğ, 2021). Kelimeleri doğru okuyamama okuma hızını da düşürür ve doğru okuma gerçekleştiremeyen bir bireyin metni yanlış anlama olasılığı da oldukça fazla olur (Başaran, 2013). Bazı araştırmalar yetenekli bir okuyucunun metni doğru bir şekilde okuduğunu, diğer bir deyişle daha az okuma hatası yaptıklarını ve daha akıcı okuma gerçekleştirdiklerini ifade etmişlerdir (Calfée & Drum, 1986; Winograd, 1984). Bir okumanın akıcı okuma sayılabilmesi için bir metindeki yüz kelimenin doksan sekizinin doğru okunması gerekmektedir (Piper, 2010).

Okuma Hızı.

Akıcı okumayı sağlayan becerilerden biri ise okuma hızıdır. Rasinski (2004) tarafından okuma hızı, kelime tanımadaki otomatiklik kavramı ile ifade edilmiştir. Kelime tanıma otomatikliği genellikle okuma hızı olarak ele alınmaktadır. Ayrıca kelime tanıma otomatikliğinin gelişmesiyle okuma hızının gelişeceği belirtilmektedir (Rasinski & Young, 2017). Okuma hızının belirlenmesinde birden fazla uygulama vardır. Çok eski yıllarda okunan sayfalar ele alınarak okuma hızı belirlenirken zamanla bu uygulamadan vazgeçilmiş ve Emile Jawal'ın yaptığı çalışmadan sonra okuma hızı okunan kelime sayısı ile ölçülmeye başlanmıştır (Güneş, 1997). Emile Jawal'ın okuma hızını ölçen bu yöntemi eleştirilmiş ve bu yöntem ile okuma hızının tam ölçülemeyeceği öne sürülmüş ve Richaudeau saatte okunan harf sayısı ile okuma hızını ölçme yöntemini önermiştir (Güneş, 1997). Bu yöntem okuma hızının belirlenmesindeki en sağlıklı yöntemdir (Calp, 2007). “Okuma hızı kelimeyi doğru okumayla prozodi arasında bir köprü görevi görür” (Baştuğ, 2021, ss.45).

Prozodik Okuma.

Akıcı okumayı sağlayan becerilerden bir diğeri ise prozodik okumadır. Prozodik okuma becerisi edinmek başarılı akıcı okumanın önemli bir göstergesidir (Miller &

Schwanenflugel, 2008). Prozodik okuma, konuşma dilinin müziğidir (Allington, 1983; Dowhower, 1991). Bir metnin prozodik okunması o metnin daha anlaşılır olmasına katkı sağlamaktadır (Whalley & Hansen, 2006). Sesli okumanın prozodik özellik taşıması ve başarılı bir akıcı okuma barındırması önemli bir beceri olarak görülmektedir (National Reading Panel, 2000). Prozodik sesli okumada sesin kullanımıyla ilgili tonlama, vurgulama, duraklama, boğumlama ve ritim kavramlarını içerir (Baştuğ, 2012). Sesli okuma prozodisi tekrarlar yoluyla daha hızlı kazanılan okuma hızı ve doğru okuma becerilerine nazaran daha geç kazanılmakta ve doğru bir rol modele ihtiyaç duyulmaktadır (Keskin, 2012). Prozodik okuma becerisi gelişen bir birey bir metni okurken vurgu, tonlama ve noktalama işaretlerine dikkat ederek konuşmuş gibi akıcı bir okuma sağlar (Baştuğ vd., 2020). Prozodiyi oluşturan bu unsurlar göz önüne alındığında prozodik okumanın akıcı okumayı geliştirmede önemli bir unsur olduğu ve anlama konusunda da etkin bir rol oynadığı söylenebilir (Kuhn & Stahl, 2003).

Hatalı Okuma Türleri

Bu kısımda hatalı okuma türlerine dair bilgi verilip, tezin verilerinden örnekler sunulacak ve açıklanacaktır.

Yanlış Okuma

Bireyin bir kelimeyi doğru bir şekilde seslendirememesi durumudur (Duran & Sezgin, 2012; Yılmaz, 2014). Okuyucunun “Bunlardan en önemlisi, öğretmenin konuşma hızıyla öğrencilerin dinleme hızı arasındaki farklılık.” cümlesindeki öğretmenin kelimesini öğrenmenin olarak okumasıdır.

Atlama

Bir kelimenin tamamının okunmadan geçilmesi durumudur. Bilinçli veya bilinçsiz ortaya çıkan bu hata türü rehberli okuma yönteminin kullanılmasıyla azaltılabilir (Memiş, 2020). Öğrenci “Bugün birçok ülke var olan eğitim sistemlerini sorguluyor.” cümlesini “Bugün birçok ülke olan eğitim sistemlerini sorguluyor.” olarak okuyor. Yani “var” kelimesini atlayarak okumadan geçiyor.

Ekleme

Bir metni okurken metne, metin içerisinde bulunmayan kelime ya da hecelerin eklenmesi şeklinde yapılan hatalardır (Memiş, 2020; Taşkaya, 2016; Yılmaz, 2014). Ekleme okunan cümlelerin anlamının dışında farklı bir anlam verebileceğinden dolayı okuma hatası olarak kabul edilmektedir (Harris & Sipay, 1990). Ezbere okunan metinlerde yapılan ekleme

hataları anlamı değiştirmediği sürece sorun teşkil etmemesinin yanında, sesli okunan metinlerde yapılan ekleme hataları genellikle önemli bir okuma sorunu olarak görülmektedir (Memiş, 2020). Ekleme hatalarının bir kısmı acele etmekten ve dikkatsizlikten kaynaklanabilir (Taşkaya, 2016). Okuyucu “Bugün birçok ülke var olan eğitim sistemlerini sorguluyor.” cümlesindeki ülke kelimesini ülkede şeklinde okuyarak, diğer bir deyişle –de ekini ülke kelimesinin sonuna ekleyerek okumasını gerçekleştiriyor.

Tekrar

Calp (2010), tekrarı bir hece üzerinde takılıp hecenin birkaç defa tekrarlanarak söylenmesi olarak ifade etmiştir. H. Akyol (2020) ise tekrarı bir cümledeki kelimeyi, kelimenin bir kısmını, anlam ünitelerini veya cümlenin tamamının tekrarlanarak söylenmesi olarak ifade etmiştir. Katılımcı “Aktif ğrenmenin başarıyı artırdığı, bununla da kalmayıp...” cümlesindeki artırdığı kelimesini artır diyerek kelimenin bir kısmını okuyup sonra tekrar artırdığı kelimesini tam bir şekilde okuyarak cümlesine devam etmektedir.

Hiç Okuyamama

Bireyin takılıp kelimeyi hiç okuyamaması durumudur (Çeliktürk vd., 2015). Genellikle ilkokul çağlarındaki çocuklarda görüleceği ve öğretmenin rol model olarak metni tekrar tekrar okumasıyla bu hatanın ortadan kalkmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Katılımcılar arasında bu hatayı yapan ğretmen adayı bulunmamaktadır.

Ters evirme

“Kelimenin tamamını, hecelerini ya da harflerini geriye çevirme şeklinde görülen okuma hatasıdır” (Yılmaz, 2014, s. 100). Metindeki kelimelerin ya da harflerin tersine vrilerek okunması olarak da görülmektedir (Baştuğ, 2021). Toparlayıcı bir tanımla ters çevirme; bir harfin ters vrilmesi, bir kelimedeki harflerin yerlerinin değiştirilmesi, kelimelerin yerlerinin değiştirilmesi veya kelimenin tamamının ters vrilmesi şeklinde gerçekleşebilen hata türüdür (Harris & Sipay, 1990). Katılımcı “oğu ğretmen, dakikada yaklaşık 100-200 sözcük kullanarak konuşuyor.” cümlesindeki dakikada yaklaşık kelimelerinin yerlerini değiştirerek “...yaklaşık dakikada 100-200 sözcük kullanarak konuşuyor.” şeklinde cümleyi tamamlıyor.

Eksik Okuma

Kelimenin başında, ortasında veya sonunda yer alan kelime veya seslerin okunmama durumudur. Okuyucu “...niçin almak zorunda olduğunun bile farkında olamadan, anlatılan

bilgileri hafızasına kaydetmeye çalışıyor.” cümlesindeki olamadan kelimesini olmadan olarak okuyarak eksik okuma hata türünü gerçekleştiriyor.

Hatalı Okuduktan Sonra Düzeltme

Bir metindeki sözcüğün, sözcük öbeğinin veya cümlelerin hatalı okunduktan sonra sözcüğün, sözcük öbeğinin veya cümlelerin tekrarlanarak doğru okunması durumudur. Diğer bir deyişle öğrencinin bir kelimeyi yanlış okuma, atlama, ekleme, ters çevirme ve eksik okuma hatalarını yaptığını fark edip kelimenin doğrusunu okuması durumudur. Katılımcı “... böylece bilgiyi yalnızca tekrarlamayıp bilinenleri sorgulayacak...” cümlesindeki bilinenleri kelimesini önce bilenleri olarak okuyup sonrasında bilinenleri olarak düzelterek okumasını gerçekleştiriyor.

Eksik okuduktan sonra doğrusunu okuma şeklindeki yapılan hatalı okuduktan sonra düzeltme hatası ile tekrar hata türlerinin ayrımını iyi yapmak gerekmektedir. “Aktif öğrenme ezberciliği önleyip, araştırmacı, yaşam boyu öğrenen, eleştirel düşünceye sahip, yaratıcı ve üretken bireylerin yetiştirilmesini sağlamakta.” cümlesinde “araştırmacı” kelimesini katılımcı “araş-, araştırmacı” şeklinde okursa bu tekrar hatasına girmektedir. Diğer bir deyişle okuyucu kelimenin hiçbir harfini yanlış okumadan kelimeyi bölüp sonrasında kelimenin tamamını okuması şeklinde yapılan hata türüdür. Fakat yine aynı cümledeki “araştırmacı” kelimesini “araştırma, yaşam” şeklinde okuyup sonrasında “araştırmacı, yaşam” şeklinde düzeltirse bu hatalı okuduktan sonra düzeltme hata türüne girmektedir. Çünkü katılımcı “araştırmacı” kelimesini “araştırma” şeklinde eksik okuyarak diğer kelimeye geçiş sağlayıp diğer kelimeyi de okumuştur. Bu durumda tekrar geri dönüp “araştırma” kelimesini “araştırmacı” şeklinde doğru okuyarak hatalı okuduktan sonra düzeltme hatasını yapmıştır. Ardından gelen kelimeyi de tekrardan okuduğu için “yaşam” kelimesinde ise tekrar hatasını yapmıştır.

Alanyazındaki ilkokuma yazma öğretim yöntemlerini ele alan çalışmalara bakıldığında kusursuz bir yöntemden bahsedilemeyeceği söylenebilir. Çalışmalarda gerek ses temelli ilkokuma yazma öğretim yönteminin gerekse çözümleme temelli ilkokuma yazma öğretim yönteminin hem avantajları hem de dezavantajları olduğu ifade edilmiştir. Akıcı okuma becerilerini ele alan çalışmalara bakıldığında ise akıcı okumanın doğru okuma, okuma hızı ve prozodik okuma becerisi olmak üzere üç temel unsurdan oluştuğu görülmektedir. Araştırmanın konusu olan prozodik okuma becerisi akıcı okuma açısından önemli bir unsurdur. Yine aynı şekilde araştırmamızda yer alan hatalı okuma sayısı da akıcı okumanın gerçekleştirilmesi için önemli bir unsur olduğu söylenebilir. Bir öğrenci okuma gerçekleştirirken ne kadar az hata yaparsa okumasının o kadar akıcı ve anlaşılır olabileceği ifade edilebilir.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

Yöntem

Araştırma Yöntemi

TÜBİTAK 119K035 numaralı ve “Çözümleme ve Ses Temelli İlkokuma ve Yazma Öğretim Yöntemlerinin Göz İzleme Metrikleriyle Karşılaştırılması” adlı proje kapsamında yer alan bu araştırma, nicel araştırma yöntemlerinden olan nedensel karşılaştırma desenine göre tasarlanmıştır. Nedensel karşılaştırma, “daha önceden gerçekleşmiş veya halihazırda mevcut bir olay veya durumun gerçekleştikten sonra kendi şartları içerisinde herhangi bir müdahaleye tabi tutulmaksızın olduğu şekliyle sebep veya sonuçlarının incelendiği ve elde edilen bulgulara dayalı olarak bazı sebep-sonuç ilişkilerinin kurulmaya çalışıldığı”(Sözbilir, 2019, s. 180) araştırma türüdür. Araştırma deseninde, karşılaştırılacak iki ve daha fazla grup varsa “nedensel karşılaştırma araştırmaları”, sadece tek bir grup varsa “nedensel araştırma” olarak adlandırılmaktadır (Cohen & Manion, 1998). Bu araştırmada, ilkokuma ve yazma öğretim yöntemlerinden olan ses temelli ve çözümleme temelli öğretim yöntemleri ile ilkokuma ve yazmayı öğrenen öğrencilerin prozodik okuma becerileri ve okuma hataları karşılaştırılacağından nedensel karşılaştırma deseni tercih edilmiştir. Araştırmada çözümleme ve ses temelli yöntem ile ilkokuma ve yazma öğrenen bireylerin prozodik okuma becerileri arasında farklar belirlenmiş; çözümleme ve ses temelli yöntem ile ilkokuma ve yazma öğrenen bireylerin hatalı okuma davranışları arasında farklar ortaya çıkarılmıştır. Nedensel karşılaştırma araştırmasıyla her iki yöntem arasında prozodik okuma ve hatalı okuma davranışı yönünden ortaya çıkan farkların nedenlerini etkileyen değişkenler ve sonuçları açıklanmaya çalışılmıştır.

Evren ve Örneklem

Türkiye’de ilkokumayı, ses temelli ve çözümleme temelli ilkokuma ve yazma öğretim yöntemleriyle öğrenen sınıf öğretmeni adayları araştırmanın genellenebilir; Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Sınıf Eğitimi Ana Bilim Dalı’nda öğrenim gören öğretmen adayları da ulaşılabilir evrenini oluşturmaktadır. Bu araştırmanın örneklemi ise Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi/Sınıf Eğitimi Ana Bilim Dalı’nda öğrenim gören 154 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Bu araştırmada lisans öğrencileriyle çalışılmasının önemli gerekçeleri olarak kolay ulaşılabilir olmaları ve okuma becerilerinin belirli bir seviyeye

ulaşmış olması gösterilebilir. Araştırmanın örnekleminde sınıf eğitimi bölümünün seçilmiş olmasının nedeni ise bu bölüme yerleşirken öğrencilerin hem sayısal hem de sözel beceri puanlarına sahip olmalarıdır. Benzer beceri ve öğrenim geçmişine sahip olan öğretmen adaylarının tek bir bölümden seçilmesiyle öğretmen adayları arası bireysel farklılıklar da azaltılmıştır. Sınıf eğitiminde öğrenim gören öğretmen adaylarının çalışmaya dâhil edilebilmesi için öncelikle demografik bilgilerini, okuma alışkanlıklarını ve okuma kültür düzeylerini belirleyen bir anket uygulanmıştır. Bu ankette katılımcıların ilkokuma ve yazmayı öğrendikleri yöntemi soran yöntemi hatırlatıcı resimli sorular ve verdikleri cevapları doğrulayıcı sorulara (doğum yılı, ilkokula başlama yılı ve ilkokula başlama yaşı) da yer verilmiştir. Ayrıca her iki ilkokuma ve yazma öğretim yöntemi de uygulamacılar tarafından öğretmen adaylarına sözlü olarak açıklanmıştır. Toplamda 346 kişinin okuma kültür ölçeğine ve demografik bilgilerine yönelik alınan veriler değerlendirilerek 154 kişi örnekleme dâhil edilmiştir.

Araştırmanın örneklemine dâhil edilmiş olan öğretmen adayları çok aşamalı örnekleme yöntemiyle seçilmiştir. İlk aşamada seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden uygun örnekleme ve ikinci aşamada ise amaçsal örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Uygun örnekleme, “zaman, para, konum gibi koşullara bağlı olarak elverişlilik durumlarına uygun olacak şekilde örneklem seçimidir” (Canbazoglu Bilici, 2019, s.71). Ölçüt örnekleme ise, “araştırmada gözlem birimleri belli niteliklere sahip kişiler, olaylar, nesneler ya da durumlardan oluşturulabilir” (Büyüköztürk vd., s.94). Araştırmanın örneklemini Atatürk Üniversitesi/Sınıf Eğitimi Ana Bilim Dalı’nda öğrenim gören öğretmen adayları arasından seçildiğinden uygun örnekleme; ilkokuma ve yazmayı çözümleme ve ses temelli ilkokuma ve yazma öğretim yöntemleri ile öğrenen bireylerden olduğundan ise ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Katılımcıların özelliklerine yönelik bilgiler Tablo 1 ve Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 1. *Katılımcıların Cinsiyet Özellikleri*

	Cinsiyet	n	Toplam
Çözümleme Temelli Yöntem	Kadın	70	91
	Erkek	21	
Ses Temelli Yöntem	Kadın	59	63
	Erkek	4	

Tablo 1'e bakıldığında çözümleme temelli yöntemle ilkokuma öğrenen 70 kadın, 21 erkek katılımcı, ses temelli yöntemle ilkokuma öğrenen 59 kadın ve 4 erkek katılımcı olduğu belirlenmiştir. Toplamda çözümleme temelli yöntemle ilkokuma öğrenen katılımcıların sayısı 91 iken, ses temelli yöntemle ilkokuma öğrenen katılımcıların sayısının 63 olduğu görülmektedir.

Tablo 2. *Katılımcıların Yaş Özellikleri*

	Yaş Aralıkları	Frekans (f)	Yüzde (%)
Çözümleme Temelli Yöntem	18-20 yaş arası	15	16.5
	21-23 yaş arası	67	73.6
	23-27 yaş arası	9	9.9
Ses Temelli Yöntem	18-20 yaş arası	61	96.8
	21-23 yaş arası	2	3.2

Yukarıdaki tabloya bakıldığında çözümleme temelli yöntemle ilkokuma öğrenen katılımcıların %16.5'i 18-20 yaş arasında, %73.6'sı 21-23 yaş arasında ve %9.9'u 23-27 yaş arasında olduğu görülmektedir. Ses temelli yöntemle ilkokuma öğrenen katılımcılara bakıldığında ise %96.8'i 18-20 yaş aralığındayken %3.2 si ise 21-23 yaş aralığında olduğu tespit edilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada veri toplama aracı olarak “Aktif Öğrenme” okuma metni kullanılmıştır (Ek-4). Okuma metninin seçiminde TÜBİTAK Bilim dergisi taranmış, öğrenci seviyesi ve öğrencilerin ortak ilgi alanları göz önünde bulundurularak 13 metin seçilmiştir. Metin seçiminde metin seçme kriterleri (Ek-13) göz önünde bulundurularak metin seçimi yapılmış ve sonrasında 3 sınıf eğitiminde, 3 Türkçe eğitiminde ve 2 Türk dili ve edebiyatı eğitiminde uzman olan toplam 8 uzman tarafından metin seçme kriterleri (yapısal yönden, dilbilgisi ve içerik yönünden) göz önünde bulundurularak puanlanmış ve değerlendirilmiştir (Ek-14). Bu puanlama sonucunda on üç metinden seçilen altı metin arasından “Aktif Öğrenme” metni geliştirilerek, okuma hatalarını tespit etmek ve prozodik becerileri ölçmek amacıyla araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Metnin öğrenci seviyesine uygunluğu ve ilgi çekiciliği gibi yönlerden değerlendirilmesini sağlamak adına hem ses hem de çözümleme yöntemi ile ilkokuma ve yazmayı öğrenen öğrencilerin yer aldığı 4 kişi ile ilk pilot uygulama gerçekleştirilmiştir. İlk pilot uygulama sonrasında metnin daha rahat okunabilmesi adına

metin 14 punto ve satır aralığı 1,5 olarak ayarlanmıştır. Metinde Türkçe karakterler yer aldığı için metin yazı tipi Times New Roman olarak seçilmiştir. Katılımcıların ekran üzerinde okuma gerçekleştirirken göz yorulması yaşadıkları belirlenmiştir. Göz yorulmasını azaltabilmek için metnin arka plan rengi gri olarak ayarlanmıştır. Katılımcıların sayfalar arası geçişi nasıl sağlayacaklarını bilemedikleri görüldüğü için metnin başına yönerge sayfası eklenmiştir. Katılımcılara daha rahat bir ortam sağlayabilmek için ise deney odasına 2 farklı boya göre ayarlanabilen sandalye konulmuş ve tercih katılımcıya bırakılmıştır. Ardından 8 kişilik bir grupla ikinci pilot uygulama gerçekleştirilmiş ve metnin kullanıma hazır olduğuna karar verilmiştir.

Keskin vd. (2013) tarafından geliştirilen beşli Likert tipi “Prozodik Okuma Ölçeği” diğer bir veri toplama aracı olarak kullanılmıştır (Ek-5). “Prozodik Okuma Ölçeği” nde yer alan 15 madde prozodinin yedi alt boyutuyla (duygu, vurgu, noktalama, tonlama, okuma ritmi, gruplandırma, ses özelliği) gruplandırılmıştır (Ek-6). 15 maddeden ve yedi alt boyuttan oluşan bu ölçekle ses temelli ve çözümleme temelli ilkökuma ve yazma öğrenen bireylerin prozodik okuma düzeyleri ve prozodik becerilerin yöntem ile ilişkisi ortaya çıkarılmıştır. Prozodik Okuma Ölçeği’nden toplamda alınabilecek puan 60’tır. Prozodide toplam puanın %50’sini (Zutell & Rasinski, 1991) diğer bir deyişle toplamda 30 puan alan öğrenciler prozodik okuma becerisi açısından başarılı görülmektedir.

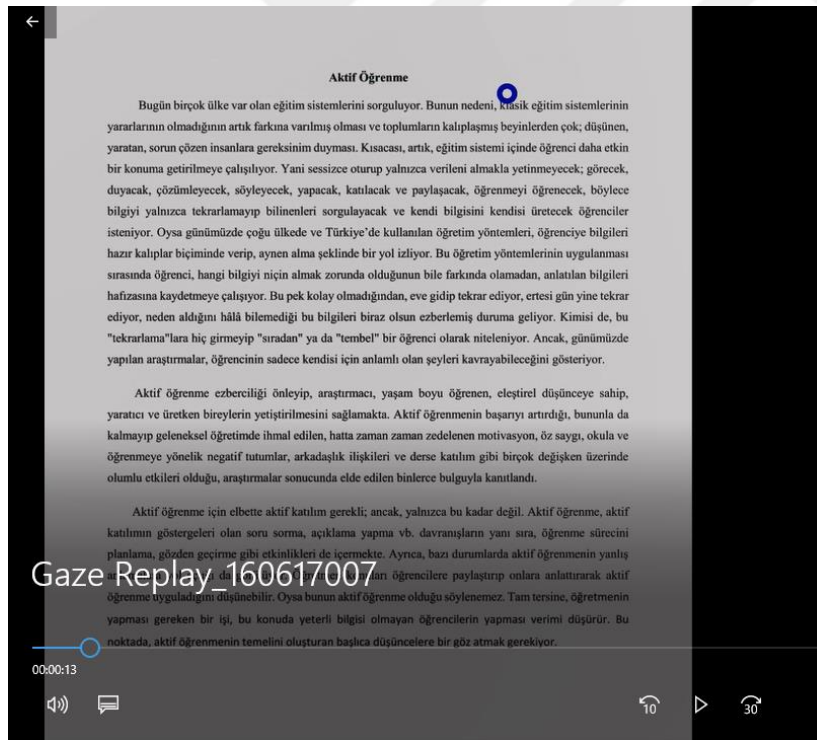
Öğrencilerin sesli okuma esnasında yaptıkları okuma hatalarının sayısını tespit edebilmek için Akyol (2006) tarafından geliştirilen okuma yanlışları listesinde (Ek-9) bulunan hatalı okuma türleri göz önünde bulundurularak araştırmacılar tarafından hatalı okuma formu (Ek-10) oluşturulmuştur. Okuma hatalarının tespiti için bir pilot uygulama yapılmış, var olan 6 okuma hatasının formda yer almasına ve bu okuma hatalarına ilaveten 2 tane daha okuma hata türünün forma eklenmesine karar verilmiştir ve oluşturulan hatalı okuma formu araştırmacılar tarafından incelenerek kullanıma hazır hâle getirilmiştir.

Süreç

Araştırma sürecinde alanyazın taraması yapılmış, ardından okuma metni seçilmiş ve pilot uygulama yapılmıştır. Asıl uygulamanın gerçekleştirilebilmesi için demografik bilgilerini, okuma alışkanlıklarını ve okuma kültür düzeylerini tespit eden anketler sonucunda belirlenmiş olan katılımcılar çözümleme ve ses temelli yöntem açısından iki gruba ayrılmışlardır. Yöntem grupları belirlendikten sonra öğrencilerle iletişime geçilerek uygun oldukları gün ve saatler için randevu oluşturulmuştur. Randevular hafta içi her gün sabah 8 akşam 5 arasında ve her saat başına denk gelecek şekilde ayarlanmıştır. Randevuya gelemeyen katılımcılar tekrardan aranarak farklı bir gün için randevu oluşturulmuştur. Her

katılımcı randevu saatinden önce bekleme salonuna alınmış çalışma hakkında merak ettikleri sorular cevaplandırılmıştır. Ardından deney ortamı tanıtılıp “Katılımcı Onay Formu”nda yer alan bilgiler sözlü olarak ifade edilmiştir. Ardından “Katılımcı Onay Formu” ile öğrencinin yazılı onayı alınmıştır. Bir gün içerisinde en fazla yedi katılımcı deneye alınmış ve her katılımcı sonrasında deney odası havalandırılmıştır.

Katılımcılar deney odasına alındığında bilgisayar ekranına yansıtılan “Aktif Öğrenme” metnini sesli bir şekilde okumaları istenmiş ve öğretmen adaylarının sesli okuma prozodi düzeylerini ve okuma hatalarını saptayabilmek için okumaları kayıt altına alınmıştır. Kayıt altına alınan okumalar Keskin vd. (2013) tarafından geliştirilen “Prozodik Okuma Ölçeği” kullanılarak iki değerlendirici tarafından değerlendirilmiş ve katılımcıların prozodik okuma becerileri saptanmıştır. Bu ölçeğin kullanımı için geliştiren araştırmalardan e-posta yolu ile bilgi ve izin alınmıştır (Ek-7). Prozodik okuma ölçeği biçimsel anlamda düzenlenmiş, ölçeğe okuma süreleri ve toplam puan satırları eklenmiştir (Ek-8). Sesli okuma videoları katılımcıların görüntüsü ve ismi görünmeyecek şekilde ayarlanmıştır. Videolarda sadece okuma metni görülmüş ve okuma yapan kişinin sesi duyulmuştur.



Şekil 2. Prozodik Okuma Videosuna İlişkin Örnek

Öğrencilerin sesli okuma esnasında yaptıkları okuma hatalarının sayısını tespit edebilmek için Akyol (2006) tarafından geliştirilen okuma yanlışları listesinde (Ek-9) bulunan hatalı okuma türleri göz önünde bulundurularak araştırmacılar tarafından hatalı okuma formu (Ek-10) oluşturulmuştur. Okuma hatalarının tespiti için bir pilot uygulama yapılmış, var olan hata türlerinin yanı sıra oluşabilecek yeni hata türlerinin ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Bu

pilot uygulama için proje ekibinden sınıf eğitimi alanından 3 değerlendirmeci tarafından pilot değerlendirme yapılmak üzere elde edilen sesli okuma videolarından rastgele 5'er tane video seçilmiştir. Yapılan değerlendirme sonuçları proje ekip toplantısında gözden geçirilmiş ve var olan 6 okuma hatasının (Ek-9) formda yer almasına ve bu okuma hatalarına ilaveten 2 tane daha okuma hata türünün forma eklenmesine karar verilmiş (Ek-10) ve oluşturulan hatalı okuma formu incelenerek kullanıma hazır hâle getirilmiştir.

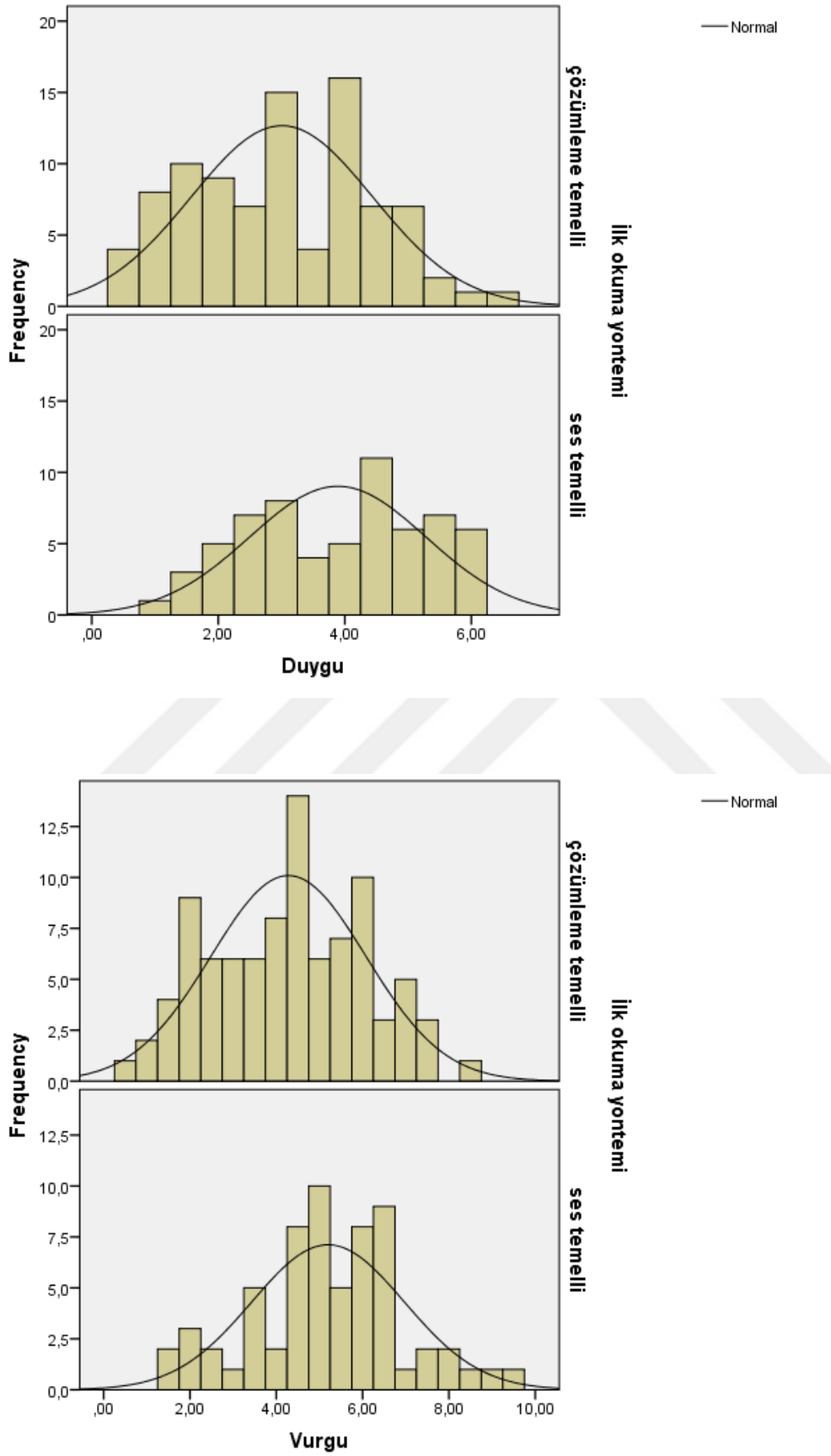
Verilerin Analizi

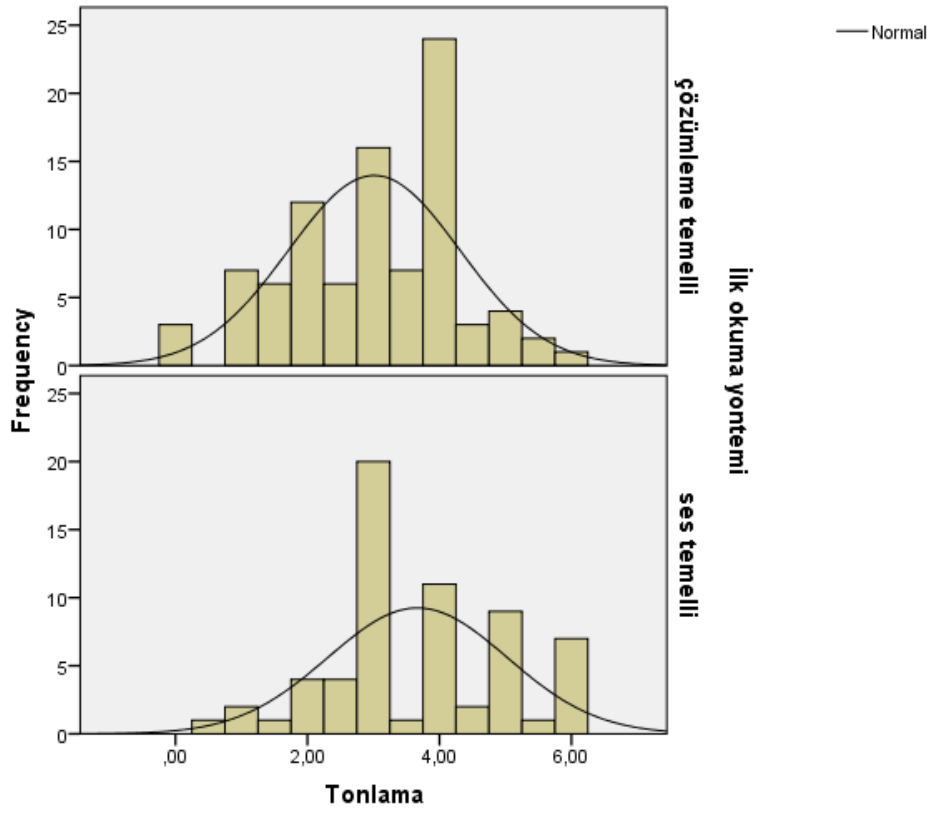
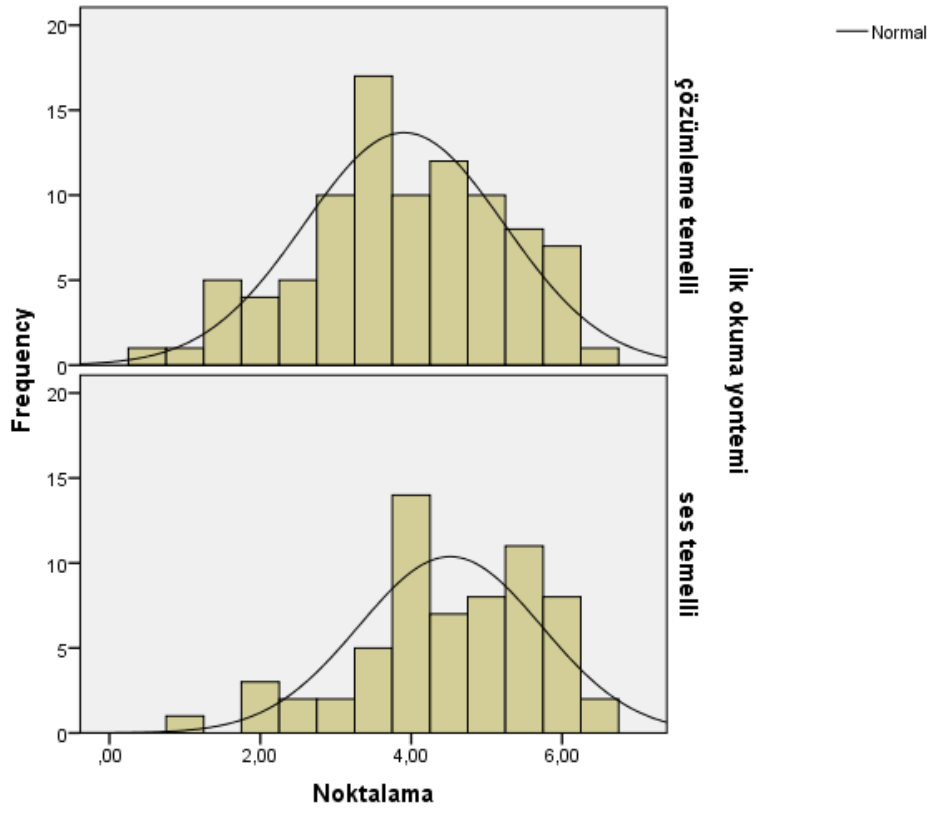
Proje kapsamında toplanan veriler, değerlendirmeciler tarafından “Prozodik Okuma Ölçeği” kullanılarak değerlendirilmiştir. Sesli okuma videoları 2 değerlendirmeci tarafından dinlenerek prozodik okuma ölçeği doldurulmuştur. Değerlendirme sonuçları SPSS.20 istatistiksel veri analiz programı ile analiz edilmiştir. Birbirinden bağımsız olan ses temelli ve çözümleme temelli ilkokuma ve yazma öğretim yöntemleri ile ilkokuma öğrenen bireylerin prozodik okuma becerileri arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek amacıyla bağımsız örneklem t testi yapılmıştır. Hatalı okunan kelime sayıları ise öncelikle N-Vivo Pro.12 nitel veri analiz programı ile 5 değerlendirmeci tarafından analiz edilmiştir. Hatalı okuma kodları çerçevesinde ses kayıtları baştan sona dinlenerek hatalı okunan kelimeler uygun hata kodlarıyla bir araya getirilmiştir. Sonrasında tek bir değerlendirmeci tarafından tüm video kayıtları hata türü kodlamalarının kontrolü için tekrardan dinlenerek analiz edilmiştir. Ardından okuma hataları formuna hata sayıları not edilmiştir. Okuma hata formları 2 farklı değerlendirmeci tarafından tekrar kontrol edilerek verilerin SPSS.20 istatistiksel veri analiz programına girişi sağlanmıştır. SPSS'e girilen veriler tekrar kontrol edilerek analiz edilmiştir. Hatalı okuma sayılarının analizinde ise yapılan Skewness, Kurtosis testleri sonucunda verilerin normal dağılım göstermediği belirlenmiştir. Bu nedenle birbirinden bağımsız olan ses temelli ve çözümleme temelli ilkokuma ve yazma öğretim yöntemleri ile ilkokuma öğrenen bireylerin okuma hata sayıları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek amacıyla bağımsız örneklem t testinin non parametrik karşılığı olan Mann-Whitney U testi yapılmıştır. Verilerin normal dağılıp dağılmadığını belirlemek için Skewness, Kurtosis değerleri elde edilen normallik testi sonuçları tablolaştırılarak verilmiştir.

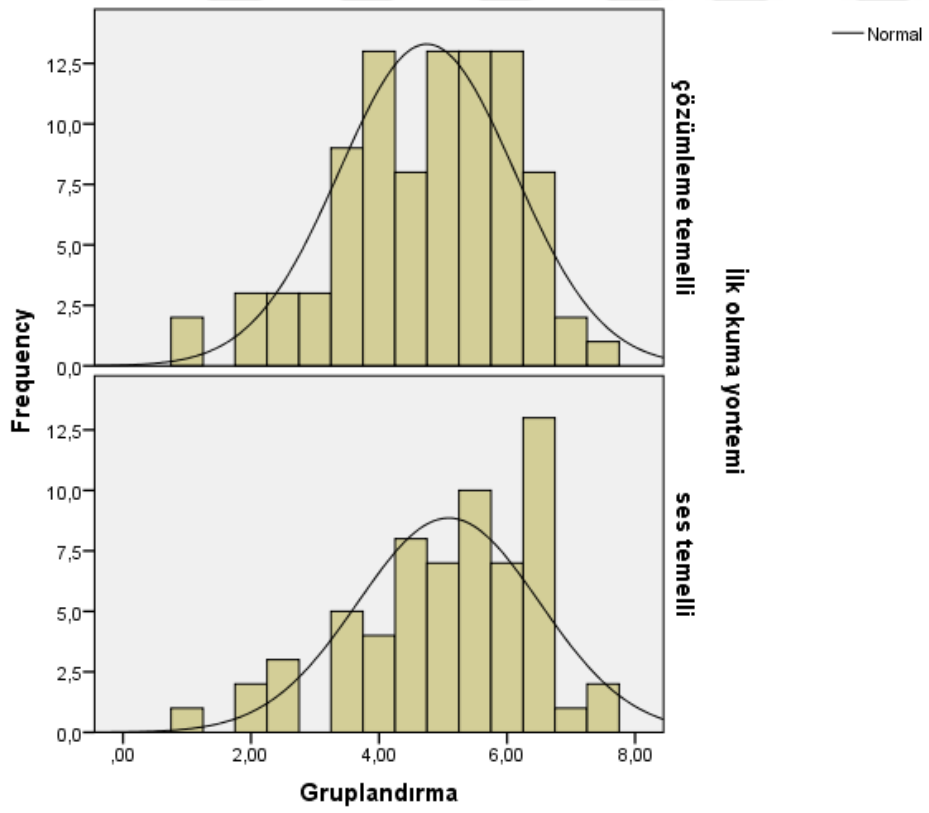
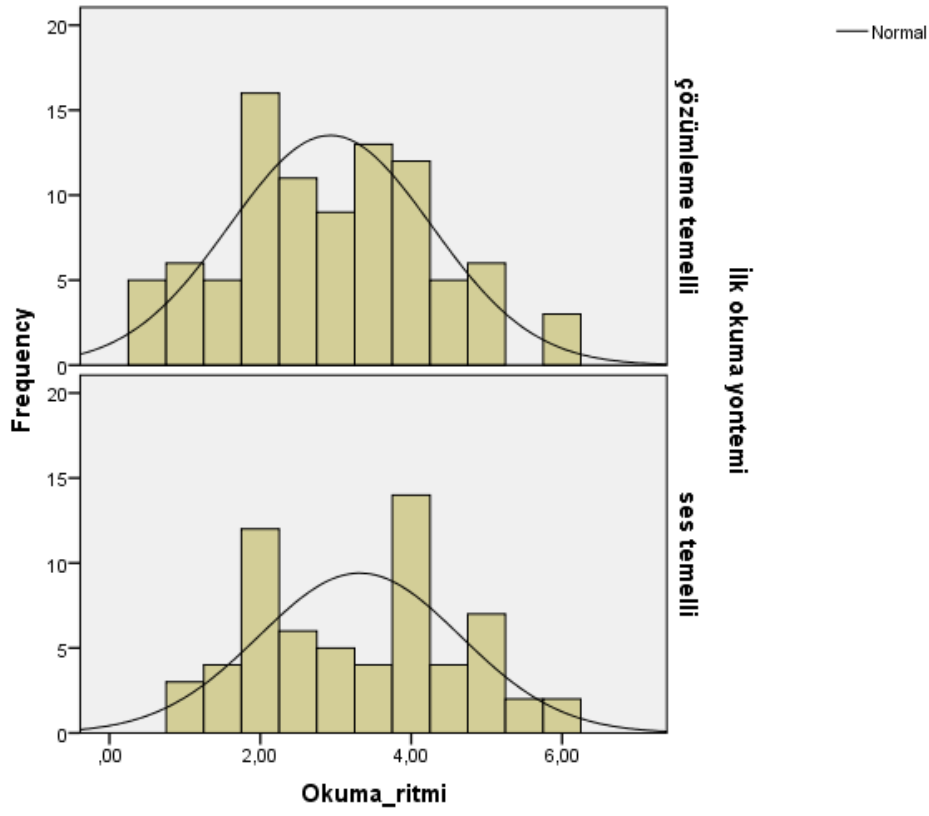
Tablo 3. Katılımcıların İlkokuma ve Yazma Öğrendikleri Yönteme Göre Prozodik Okumanın Yedi Alt Boyutuna İlişkin Normallik Testi Sonuçları

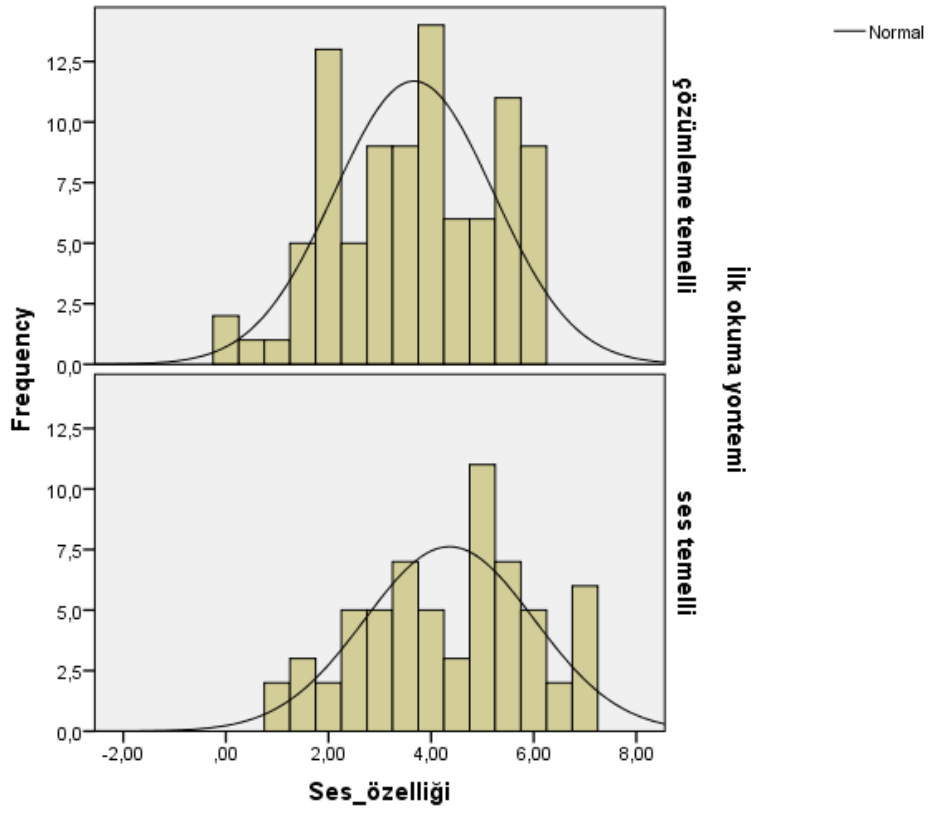
		n	Medyan	Ortalama	Ss	Skewness	Kurtosis
Duygu	Çözümleme	91	3.00	3.01	1.43	.093	-.801
	Temelli						
	Ses Temelli	63	4.00	3.89	1.39	-.166	-1.076
Vurgu	Çözümleme	91	4.50	4.28	1.80	.015	-.733
	Temelli						
	Ses Temelli	63	5.00	5.20	1.77	-.034	.057
Noktalama	Çözümleme	91	4.00	3.91	1.33	-.265	-.419
	Temelli						
	Ses Temelli	63	4.50	4.52	1.21	-.643	.178
Tonlama	Çözümleme	91	3.00	3.01	1.30	-.258	-.343
	Temelli						
	Ses Temelli	63	3.00	3.67	1.36	.049	-.471
Okuma Ritmi	Çözümleme	91	3.00	2.93	1.34	.159	-.490
	Temelli						
	Ses Temelli	63	3.50	3.32	1.34	.081	-1.003
Gruplandırma	Çözümleme	91	5.00	4.75	1.36	-.547	.032
	Temelli						
	Ses Temelli	63	5.50	5.09	1.42	-.747	.234
Ses Özelliği	Çözümleme	91	4.00	3.66	1.55	-.211	-.760
	Temelli						
	Ses Temelli	63	4.50	4.36	1.65	-.204	-.797
Prozodik Puanların Ortalamasının Toplam	Çözümleme	91	25.00	25.54	9.32	-.114	-.731
	Temelli						
	Ses Temelli	63	31.00	30.03	9.48	-.227	-.582

Şekil 3. Çözümleme ve ses temelli yöntemle ilkokuma öğrenen katılımcılara ait prozodik okumanın yedi alt boyutuna ilişkin histogram grafikleri

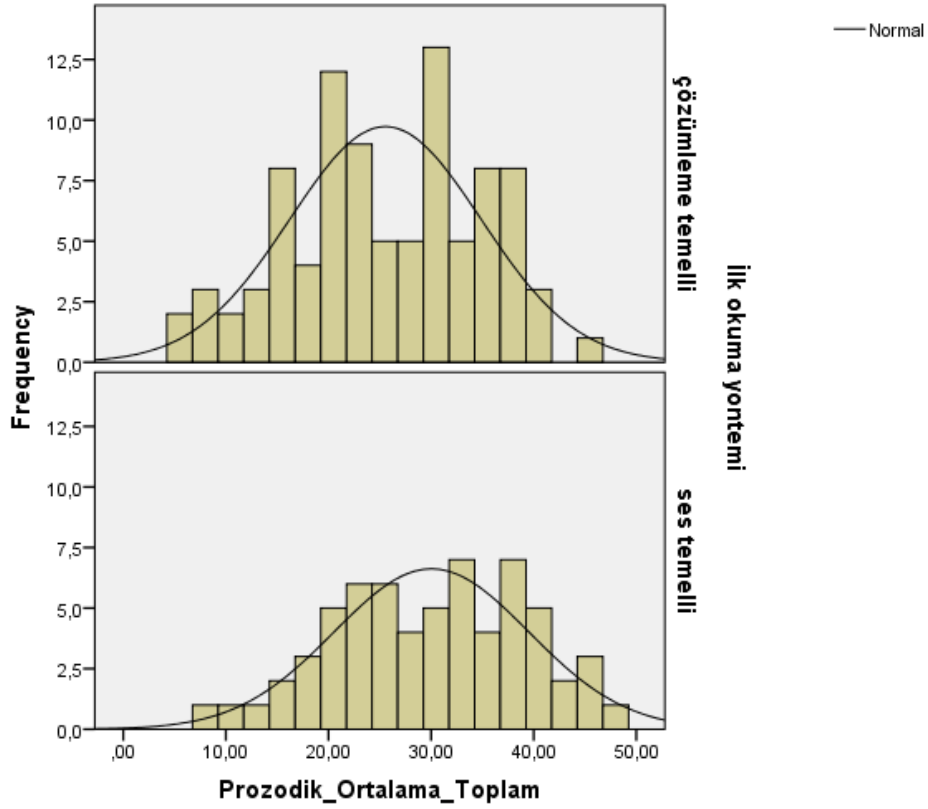








Şekil 4. Çözümleme ve ses temelli yöntemle ilkokuma öğrenen katılımcıların prozodik puanların ortalamasının toplamına ilişkin histogram grafikleri



Tablo 3'te görüldüğü üzere çözümleme temelli yöntemle ilkokuma ve yazmayı öğrenen katılımcıların duygu puan ortalaması $\bar{X}=3.01$, vurgu puan ortalaması $\bar{X}=4.28$, noktalama puan ortalaması $\bar{X}=3.91$, tonlama puan ortalaması $\bar{X}=3.01$, okuma ritmi puan ortalaması $\bar{X}=2.93$, gruplandırma puan ortalaması $\bar{X}=4.75$, ses özelliği puan ortalaması $\bar{X}=3.66$, prozodik ortalama toplamalarının ortalaması $\bar{X}=25.54$ olarak tespit edilmiştir. Ses temelli yöntemle ilkokuma ve yazmayı öğrenen katılımcıların duygu puan ortalaması $\bar{X}=3.89$, vurgu puan ortalaması $\bar{X}=5.20$, noktalama puan ortalaması $\bar{X}=4.52$, tonlama puan ortalaması $\bar{X}=3.67$, okuma ritmi puan ortalaması $\bar{X}=3.32$, gruplandırma puan ortalaması $\bar{X}=5.09$, ses özelliği puan ortalaması $\bar{X}=4.36$, prozodik ortalama toplamalarının ortalaması ise $\bar{X}=30.03$ olarak tespit edilmiştir. Skewness ve Kurtosis değerleri, histogram grafikleri göz önünde bulundurulduğunda ise duygu, vurgu, noktalama, tonlama, okuma ritmi, gruplandırma, ses özelliği ve prozodik puanlarının ortalamasının toplamalarının normal dağılım gösterdiği belirlenmiştir. Diğer bir ifadeyle veri setinin mod, medyan ve ortalamasının birbirine yakın olduğu dolayısıyla verilerin analizinde parametrik testlerin kullanabileceği söylenebilir. Bu bulgudan hareketle duygu, vurgu, noktalama, tonlama, okuma ritmi, gruplandırma, ses özelliği ve prozodik toplam puanlarına ait veriler Bağımsız Örneklem t- Testi ile analiz edilmiştir.

Araştırmacı Rolü

Araştırmacı, TÜBİTAK 119K035 numaralı ve “Çözümleme ve Ses Temelli İlkokuma ve Yazma Öğretim Yöntemlerinin Göz İzleme Metrikleriyle Karşılaştırılması” adlı projede bursiyer olarak yer almış olup proje ve proje kapsamında üretilen bu tez çalışmasının veri toplama, analiz ve raporlama süreçlerinde aktif olarak rol almıştır.

Geçerlik ve Güvenirlik

Geçerlik, testin bireyde ölçmek istenilen özelliği farklı özelliklerle karıştırmadan amaçlanan ölçme işleminin ölçülebilir derecesidir (Büyüköztürk vd., 2008). Güvenirlik, araştırma kapsamında ele alınan konunun birbirinden bağımsız ölçümler sonucunda araştırmacıyı aynı sonuca götürmesidir (Sayım, 2019).

Araştırmada bireyin ilkokuma ve yazma öğrendiği dönemden yetişkinlik dönemine kadar prozodik becerilerini etkileyebilecek çeşitli değişkenlerin etkilerini minimum düzeye indirebilmek için kişisel bilgi formu, okuma kültür ölçeği ve okuma alışkanlığı belirleme formu soruları göz önünde bulundurularak çalışma grubu oluşturulmuştur. Araştırmanın ilk aşamasında uygulama için ayrıntılı bir planlama yapılmış, verilerin analizinde güven aralığı

%95, anlamlılık düzeyi ise $p=0.05$ olarak alınmış ve yapılan analizlerin farklı araştırmacılar tarafından kontrolü sağlanmıştır.

Prozodik okuma becerilerinin değerlendirilmesinde 3 değerlendirmeci bir araya gelip rastgele 5 ses kaydı dinleyerek “Prozodik Okuma Ölçeği” üzerinde pilot bir değerlendirme yapmış ve anlaşılmayan yerler tartışılarak ortak bir karara varılmıştır. Bağımsız zaman ve mekânlarda 3 değerlendirmeci ilk 59 prozodik okuma videosunu değerlendirmiştir. Değerlendirme sonucundan ölçekte toplam 15 madde bulunması ve -1, +1 kodlama sonucunda 15 puanlık bir fark oluşabileceği düşüncesiyle 15 puan ve üzerinde fark bulunan prozodik değerlendirmeler tekrar değerlendirilmiştir. Geride kalan 95 prozodik okuma videosunu değerlendirilen 59 prozodik okuma videolarının ölçek kodlamalarında birbirine yakın puan veren ve tutarlılık sağlanan 2 kodlayıcı tarafından kodlanmış ve 15 puan ve üzeri fark bulunan ölçekler yeniden değerlendirilmiştir. Ardından Pearson korelasyon testi ile puanlayıcılar arası uyum .71 olarak bulunmuştur. Sesli okuma videoları katılımcıların görüntüsü ve ismi görünmeyecek şekilde ayarlanmıştır. Videolarda sadece okuma metni görülmüş ve okuma yapan kişinin sesi duyulmuştur. Değerlendirmeciler öğrencinin hangi yöntem ile ilkokuma öğrendiklerinin bilgisine sahip olmadan değerlendirmelerini tarafsız bir şekilde tamamlamışlardır. Okunan hatalı kelimelerin tespiti için yeni bir pilot uygulama yapılmıştır. Okuma hataları için yapılan pilot uygulamadan sonra gerektiği durumda kodlar yeniden revize edilmiş hatalı okunan kelime sayılarının analizine başlanmıştır. Okunan hatalı kelime sayısı 5 değerlendirmeci tarafından analiz edilmiştir. Ardından tek bir değerlendirmeci tarafından 154 video kaydı tekrardan baştan sonra dinlenerek hata türlerinin kontrolü sağlanmıştır. Hata sayıları okuma hata formlarına not edilmiştir. Okuma hata formları 2 farklı değerlendirmeci tarafından tekrar kontrol edilerek hata sayılarının doğruluğu teyit edilmiştir. Verilerin SPSS.20 istatistiksel veri analiz programına girişi sağlanmıştır. SPSS’e girilen veriler tekrar kontrol edilerek analiz edilmiştir.

Araştırmanın geçerliliğini sağlayabilmek için metin seçiminde ve veri analiz sürecinde uzman görüşü alınmıştır. Araştırmanın güvenilirliğini sağlayabilmek için ise analiz sürecinde kodlar farklı araştırmacılar tarafından incelenmiş, güvenilirliği sağlanmıştır. Verilerin toplanma süreci ve analiz süreci objektif bir şekilde ele alınmış açık ve anlaşılır bir şekilde okuyucuya sunulmuştur.

Veri toplama sürecinde öğrenci okumaları kayıt altına alınmıştır. Alınan ses kayıtları veri kaybını önlemiş ve dolayısıyla araştırmanın güvenilirliği sağlanmıştır. Uygulama öncesinde katılımcılar, araştırmada yer alacak her türlü bilginin gizliliği ve elde edilen verilerin sadece bu çalışma kapsamında kullanılacağı hususunda hem sözlü hem de “Katılımcı

Onam Formu” ile yazılı olarak bilgilendirilmiştir (Ek-11). Herhangi bir katılımcıya ait “Katılımcı Onam Formu” örneği Ek-12’de sunulmaktadır.

Örneklem seçiminde ölçüt örnekleme yöntemi kullanılarak çözümleme ve ses temelli yöntem ile ilkokuma ve yazma öğrenen bireyler ile çalışılmıştır. Prozodik okuma ile ilgili yapılan alanyazın taramasında araştırmaların örneklemlerini çoğunlukla ilkokul ve ortaokul öğrencilerinin oluşturduğu görülmektedir. Dolayısıyla bu çalışmanın yetişkinler ile yapılmasının önem arz ettiği düşünülmektedir.

Veri Toplama Aracının Geçerlik ve Güvenirliği

İlk veri toplama aracı olan “Aktif Öğrenme” metni, metin seçme kriterleri (Ek-13) göz önünde bulundurularak seçilmiş ve sonrasında sekiz uzman tarafından metin seçme kriterleri (yapısal yönden, dilbilgisi ve içerik yönünden) göz önünde bulundurularak puanlanmış ve değerlendirilmiştir (Ek-14). Bu puanlama sonucunda altı metin arasından “Aktif Öğrenme” metni geliştirilerek sesli okumada prozodik becerileri ölçmek için araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılmıştır.

Keskin vd. (2013) tarafından geliştirilen “Prozodik Okuma Ölçeği” diğer bir veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Keskin vd. (2013) tarafından ölçek 356 öğrenciye uygulanmış ve ölçeğin kapsam geçerliğini sağlamak amacıyla okuma ve akıcı okuma alanında çalışmaları olan Türkçe ve sınıf öğretmenlerinin görüşlerine başvurulmuştur. Keskin vd. (2013) çalışmalarında ölçeğin geçerliliği için gerçekleştirdikleri analizler aşağıdaki gibidir:

Yapı geçerliliğinin sağlanması için ise KMO= .90 ve Bartlett’s analizi ($p=.00$; $<.01$) hesaplanmıştır. Varimax döndürme tekniği kullanılarak yapılan faktör analizinde geliştirilen bu ölçeğin tek faktör etrafında toplandığı görülmüştür. Bu tek faktör, ölçeğe ait toplam varyansın %79’unu açıklamaktadır. 15 maddelik ölçeğin iç tutarlılığını belirlemek için Cronbach Alfa değerine bakılmış ve bu değer 0.981 olarak bulunmuştur (s. 171).

Okuma hatalarının sayısını tespit edebilmek için Akyol (2006) tarafından geliştirilen okuma yanlışları listesinde (Ek-9) bulunan hatalı okuma türleri göz önünde bulundurularak araştırmacılar tarafından hatalı okuma formu (Ek-10) oluşturulmuştur. Okuma hatalarının tespiti için bir pilot uygulama yapılmış, var olan 6 okuma hatasının formda yer almasına ve bu okuma hatalarına ilaveten 2 tane daha okuma hata türünün forma eklenmesine karar verilmiştir ve oluşturulan hatalı okuma formu araştırmacılar tarafından incelenerek kullanıma hazır hâle getirilmiştir.

Araştırma Etiği

Uygulamaya başlamadan önce Atatürk Üniversitesi Rektörlüğü Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurul Başkanlığının 03. Kararıyla araştırmanın gerekçe, amaç, yaklaşım ve yöntemleri dikkate alınarak ilgili çalışmanın gerçekleştirilebilmesinde etik ve bilimsel yönden sakınca bulunmamıştır. Böylece araştırmanın hem kurumsal onayı hem de etik onayı gerçekleştirilmiştir (Ek-15).

Araştırmanın pilot uygulamasına ve deney sürecine katılım tamamen gönüllülük esasına dayalı olmuştur. Gönüllü katılımcılar araştırma hakkında bilgilendirilmiş ve verilerin araştırma kapsamı dışında hiçbir kurum ya da kişiyle paylaşılmayacağı, kişisel ve akademik bilgilerin gizli tutulacağı bilgileri hem sözlü hem de yazılı olarak ifade edilmiştir. Ardından “Katılımcı Onam Formu” ile katılımcılardan yazılı onayı alınmıştır. Örneklem bilgileri Kişisel Bilgileri Koruma Kanunu gereği üçüncü kişilerle paylaşılmamıştır. Araştırmada katılımcıların haklarını ihlal edecek hiçbir durum yaşanmamıştır.

Sesli okuma videoları katılımcıların görüntüsü ve ismi görünmeyecek şekilde ayarlanmıştır. Videolarda sadece okuma metni görülmüş ve okuma yapan kişinin sesi duyulmuştur. Değerlendirmeciler öğrencinin hangi yöntem ile ilkokuma öğrendiklerinin bilgisine sahip olmadan değerlendirmelerini tarafsız bir şekilde tamamlamışlardır. Araştırmada sesli okuma videolarının analizinde kullanılan “Prozodik Okuma Ölçeği” nin geliştiricilerine mail yolu ile ulaşılmış ve ölçeğin kullanılabilmesi için izin alınmıştır.

Araştırmada elde edilen veriler analiz edilmiştir. Araştırma süreci objektif bir tavırla sürdürülmüş ve analiz sonucunda elde edilen bulgular olduğu gibi rapor edilmiştir. Elde edilen veriler araştırma amacı dışında hiçbir şekilde kullanılmamıştır. Araştırmada dolaylı veya doğrudan yararlanılan tüm kaynaklara metin içerisinde atıf verilmiş ve yararlanılan kaynaklar kaynakçada da belirtilmiştir.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde çalışmanın alt problemlerine ilişkin yapılan analiz sonuçlarına ve yorumlara yer verilmiştir. Çözümleme temelli ve ses temelli ilkokuma ve yazma öğretim yöntemlerinin prozodik okuma becerisi ve okuma yanlışları üzerindeki etkisine ilişkin yapılan analizler tablolastırılarak sunulmaktadır.

Çözümleme ve ses temelli yöntem ile ilkokuma ve yazma öğrenen bireylerin prozodik okuma becerileri arasındaki farka ilişkin bulgular

Katılımcıların sesli prozodik okuma becerilerinin ilkokumayı öğrendikleri yöntemlere göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere bağımsız örneklem t testi yapılmıştır. Prozodik okuma becerileri ve “Prozodik Okuma Ölçeği”nde bulunan 15 maddeyi içeren prozodinin yedi alt boyutuna ilişkin yapılan analiz sonuçları aşağıda tablolastırılarak verilmiştir.

Tablo 4. Katılımcıların İlkokuma ve Yazma Öğrendikleri Yönteme Göre Prozodik Okumanın Duygu Boyutuna İlişkin t Testi Analiz Sonuçları

		n	Ortalama	Standart Sapma	t	df	p
Duygu	Çözümleme	91	3.01	1.43	-3.805	152	.000*
	Temelli						
	Ses Temelli	63	3.89	1.39			

* p<.05

Elde edilen bulgulara göre prozodik okuma ölçeğinin 1. ve 3. maddesini kapsayan duygu boyutunda çözümleme temelli yöntemle ilkokuma öğrenen katılımcıların puan ortalaması $\bar{X}$ = 3.01, ses temelli yöntemle ilkokuma öğrenen katılımcıların puan ortalaması ise $\bar{X}$ = 3.89 olarak tespit edilmiştir. Bağımsız gruplar için t testi sonucuna göre, $t(152) = -3.805$; $p < .05$ iki grup arasında ses temelli yöntem ile ilkokuma öğrenen katılımcıların lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Başka bir ifadeyle ses temelli ilkokuma ve yazma öğretim yöntemiyle ilkokuma öğrenen bireylerin, çözümleme temelli ilkokuma yazma öğretim yöntemiyle ilkokuma öğrenen bireylere nazaran bir metni okurken metin içerisinde bulunan duygusal ifadeleri daha iyi okumaya yansıttığı söylenebilir.

Tablo 5. Katılımcıların İlkokuma ve Yazma Öğrendikleri Yönteme Göre Prozodik Okumanın Vurgu Boyutuna İlişkin t Testi Analiz Sonuçları

		n	Ortalama	Standart Sapma	t	df	p
Vurgu	Çözümleme	91	4.28	1.80	-3.138	152	.002*
	Temelli						
	Ses Temelli	63	5.20	1.77			

* p<.05

Yapılan analiz sonucunda prozodik okuma ölçeğinin 4., 6. ve 8. maddesini kapsayan vurgu boyutunda çözümleme temelli yöntemle ilkokuma öğrenen katılımcıların puan ortalamasının ($\bar{X}$ = 4.28), ses temelli yöntemle ilkokuma öğrenen katılımcıların puan ortalamasından ($\bar{X}$ = 5.20) daha düşük olduğu görülmüştür. Bağımsız gruplar için t testi sonucuna göre, $t(152) = -3.138$; $p < .05$ iki grup arasında ses temelli yöntem ile ilkokuma öğrenen katılımcıların lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Diğer bir ifadeyle ses temelli ilkokuma ve yazma öğretim yöntemiyle ilkokuma öğrenen bireylerin, çözümleme temelli ilkokuma yazma öğretim yöntemiyle ilkokuma öğrenen bireylere nazaran bir metni okurken metin içerisinde bulunan vurgulu ifadeleri daha iyi okumaya yansıttığı söylenebilir.

Tablo 6. Katılımcıların İlkokuma ve Yazma Öğrendikleri Yönteme Göre Prozodik Okumanın Noktalama Boyutuna İlişkin t Testi Analiz Sonuçları

		n	Ortalama	Standart Sapma	t	df	p
Noktalama	Çözümleme	91	3.91	1.33	-2.902	152	.004*
	Temelli						
	Ses Temelli	63	4.52	1.21			

* p<.05

Tablo 6'ya bakıldığında prozodik okuma ölçeğinin 5. ve 9. maddesini kapsayan noktalama boyutunda çözümleme temelli yöntemle ilkokuma öğrenen katılımcıların puan ortalaması $\bar{X}$ = 3.91, ses temelli yöntemle ilkokuma öğrenen katılımcıların puan ortalaması ise $\bar{X}$ = 4.52 olarak tespit edilmiştir. Bağımsız gruplar için t testi sonucuna göre, $t(152) = -2.902$; $p < .05$ iki grup arasında ses temelli yöntem ile ilkokuma öğrenen katılımcıların lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Diğer bir ifadeyle ses temelli

ilkokuma ve yazma öğretim yöntemiyle ilkokuma öğrenen bireylerin, çözümleme temelli ilkokuma yazma öğretim yöntemiyle ilkokuma öğrenen bireylere nazaran bir metni okurken metin içerisinde bulunan noktalama işaretlerine dikkat ederek okuma gerçekleştirdikleri söylenebilir.

Tablo 7. *Katılımcıların İlkokuma ve Yazma Öğrendikleri Yönteme Göre Prozodik Okumanın Tonlama Boyutuna İlişkin t Testi Analiz Sonuçları*

		n	Ortalama	Standart Sapma	t	df	p
Tonlama	Çözümleme	91	3.01	1.30	-3.021	152	.003*
	Temelli						
	Ses Temelli	63	3.67	1.36			

* p<.05

Yapılan analiz sonucunda prozodik okuma ölçeğinin 10. ve 13. maddesini kapsayan tonlama boyutunda çözümleme temelli yöntemle ilkokuma öğrenen katılımcıların puan ortalaması $\bar{X}$ = 3.01, ses temelli yöntemle ilkokuma öğrenen katılımcıların puan ortalaması ise $\bar{X}$ = 3.67 olarak tespit edilmiştir. Bağımsız gruplar için t testi sonucuna göre, $t(152) = -3.021$; $p < .05$ iki grup arasında ses temelli yöntem ile ilkokuma öğrenen katılımcıların lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Diğer bir deyişle ses temelli ilkokuma ve yazma öğretim yöntemiyle ilkokuma öğrenen bireylerin, çözümleme temelli ilkokuma yazma öğretim yöntemiyle ilkokuma öğrenen bireylere nazaran bir metni okurken tonlamaları gerekli yerlerde yapıp, anlamı tonlamalarla yansıtarak okuma gerçekleştirdikleri söylenebilir.

Tablo 8. *Katılımcıların İlkokuma ve Yazma Öğrendikleri Yönteme Göre Prozodik Okumanın Okuma Ritmi Boyutuna İlişkin t Testi Analiz Sonuçları*

		n	Ortalama	Standart Sapma	t	df	p
Okuma Ritmi	Çözümleme	91	2.93	1.34	-1.771	152	.079
	Temelli						
	Ses Temelli	63	3.32	1.34			

Yapılan analiz sonucunda prozodik okuma ölçeğinin 12. ve 15. maddesini kapsayan okuma ritmi boyutunda çözümleme temelli yöntemle ilkokuma öğrenen katılımcıların puan ortalaması $\bar{X}$ = 2.93, ses temelli yöntemle ilkokuma öğrenen katılımcıların puan ortalaması ise

$\bar{X}$ = 3.32 olarak tespit edilmiştir. Bağımsız gruplar için t testi sonucuna göre, $t(152) = -1.771$; $p > .05$ iki grup arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir.

Tablo 9. Katılımcıların İlkokuma ve Yazma Öğrendikleri Yönteme Göre Prozodik Okumanın Gruplandırma Boyutuna İlişkin t Testi Analiz Sonuçları

		n	Ortalama	Standart Sapma	t	df	p
Gruplandırma	Çözümleme	91	4.75	1.36	-1.496	152	.137
	Temelli						
	Ses Temelli	63	5.09	1.42			

Tablo 9’da görüldüğü üzere prozodik okuma ölçeğinin 7. ve 14. maddesini kapsayan gruplandırma boyutunda çözümleme temelli yöntemle ilkokuma öğrenen katılımcıların puan ortalaması $\bar{X}$ = 4.75, ses temelli yöntemle ilkokuma öğrenen katılımcıların puan ortalaması ise $\bar{X}$ = 5.09 olarak tespit edilmiştir. Bağımsız gruplar için t testi sonucuna göre, $t(152) = -1.496$; $p > .05$ iki grup arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir.

Tablo 10. Katılımcıların İlkokuma ve Yazma Öğrendikleri Yönteme Göre Prozodik Okumanın Ses Özelliği Boyutuna İlişkin t Testi Analiz Sonuçları

		n	Ortalama	Standart Sapma	t	df	p
Ses Özelliği	Çözümleme	91	3.66	1.55	-2.652	152	.009*
	Temelli						
	Ses Temelli	63	4.36	1.65			

* $p < .05$

Elde edilen bulgulara göre prozodik okuma ölçeğinin 11. ve 12. maddesini kapsayan ses özelliği boyutunda çözümleme temelli yöntemle ilkokuma öğrenen katılımcıların puan ortalaması $\bar{X}$ = 3.66, ses temelli yöntemle ilkokuma öğrenen katılımcıların puan ortalaması ise $\bar{X}$ = 4.36 olarak tespit edilmiştir. Bağımsız gruplar için t testi sonucuna göre, $t(152) = -2.652$; $p < .05$ iki grup arasında ses temelli yöntem ile ilkokuma öğrenen katılımcıların lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Diğer bir ifadeyle ses temelli ilkokuma ve yazma öğretim yöntemiyle ilkokuma öğrenen bireylerin, çözümleme temelli ilkokuma yazma öğretim yöntemiyle ilkokuma öğrenen bireylere nazaran bir metni okurken daha akıcı ve pürüzsüz okuma gerçekleştirdikleri söylenebilir.

Prozodik Okuma Ölçeğinin alt boyutları ele alındığında duygu, vurgu, noktalama, tonlama ve ses özelliği boyutlarında ilkokumayı ses temelli öğretim yöntemiyle öğrenen katılımcıların lehine anlamlı bir farklılık görülürken, okuma ritmi ve gruplandırma boyutlarında ise istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmemektedir.

Tablo 11. *Katılımcıların İlkokuma ve Yazmayı Öğrendikleri Yönteme Göre Prozodik Okuma Beceri Puanlarına İlişkin t Testi Sonuçları*

		n	Ortalama	Standart Sapma	t	df	p
Prozodik	Çözümleme	91	25.54	9.32995	-2.914	152	.004*
Toplam	Temelli						
Puan	Ses Temelli	63	30.03	9.48933			

* p<.05

Araştırmaya katılan katılımcıların prozodik okuma beceri puan ortalamalarının, ilkokuma ve yazmayı öğrendikleri yöntemlere göre farklılık gösterip göstermediğini incelemek amacıyla bağımsız örneklem t testi yapılmıştır. Yapılan analizlere göre ses temelli yöntemle ilkokuma ve yazmayı öğrenen katılımcıların prozodik okuma puanları ortalamalarının ($\bar{X}$ =30.03), çözümleme temelli yöntemle ilkokuma ve yazmayı öğrenen katılımcıların prozodik okuma puanları ortalamalarından ($\bar{X}$ =25.54) daha yüksek olduğu görülmektedir. Bağımsız gruplar için t testi sonuçları, $t(152) = -2.914$; $p < .05$ iki grup arasında ses temelli yöntem ile ilkokuma ve yazma öğrenen katılımcıların lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Diğer bir deyişle ses temelli ilkokuma ve yazma öğretim yöntemiyle ilkokuma ve yazma öğrenen bireylerin prozodik okuma becerisi açısından daha başarılı oldukları söylenebilir.

“Çözümleme ve ses temelli yöntem ile ilkokuma ve yazma öğrenen bireylerin prozodik okuma becerileri arasında fark var mı?” araştırma sorusuna yönelik yapılan çalışma sonucunda elde edilen bulgulara göre prozodik okuma becerileri ele alındığında ses temelli ilkokuma ve yazma öğretim yöntemi ile ilkokuma ve yazmayı öğrenen katılımcıların prozodik okuma becerisi açısından daha başarılı oldukları sonucuna varılmaktadır. Yedi alt boyuta bakıldığında boyutta (duygu, vurgu, noktalama, tonlama, ses özelliği) ses temelli ilkokuma ve yazma öğretim yöntemi lehine anlamlı bir farklılık görülürken, 2 boyutta (okuma ritmi, gruplandırma) yönetsel açıdan anlamlı bir fark görülmemektedir.

Tablo 12. Katılımcıların İlkokuma ve Yazmayı Öğrendikleri Yönteme Göre Prozodik Okuma Beceri Puanlarına İlişkin Ki-Kare Testi Sonuçları

			Başarısız	Başarılı	Toplam	Phi	p
Prozodik Becerisi	Okuma	Cümle	f 57	34	91	.164	.041*
		Temelli	% 62.63	37.36	59.09		
		Ses Temelli	f 29	34	63		
			% 46.03	53.96	40.90		
		Toplam	f 86	68	154		
			% 100	100	100		

*: Pearson Ki-Kare testine göre 0.05 düzeyinde anlamlı

Katılımcıların ilkokumayı öğrendikleri yöntem ile prozodik okuma becerisi arasında ilişki olup olmadığını belirlemek için Phi korelasyon analiz yapılmıştır. Prozodik okuma ölçeğine göre 30 puan altındaki katılımcılar başarısız, 30 puan ve üzeri katılımcılar başarılı olarak değerlendirilmektedir. Tablo 10'a bakıldığında çözümleme temelli yöntemle ilkokuma öğrenenlerin %62.63'ü başarısız, %37.36'sı başarılı iken, ses temelli okuma öğrenenlerin %46.03'ü başarısız %53.96'sı başarılı olarak bulunmuştur. Analiz sonuçlarına göre katılımcıların ilkokuma öğrendikleri yöntem ile prozodik okuma becerileri arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($\Phi=0.41$, $p<0.05$).

Çözümleme ve ses temelli yöntem ile ilkokuma ve yazma öğrenen bireylerin okuma hataları arasındaki farka ilişkin bulgular

Katılımcıların sesli okuma esnasında yaptıkları hata türlerinin ilkokumayı öğrendikleri yöntemlere göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere Mann Whitney U testi yapılmıştır. Hatalı okuma türlerine yönelik yapılan analiz sonuçları aşağıda tablolastırılarak verilmiştir.

Tablo 13. İlkokuma ve Yazma Öğretim Yöntemleri Açısından Katılımcıların Yanlış Okuma Hata Sayısına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonucu

	Yöntem	Min	Max	n	Sıra ort.	Sıra top.	U	p
Yanlış Okuma	Çözümleme	0	49	91	78.37	7131.50	2787.500	.771
	Temelli							
	Ses Temelli	0	24	63	76.25	4803.50		

Elde edilen bulgular incelendiğinde çözümleme temelli yöntemle ilkokuma öğrenen katılımcılardan 5 katılımcı yanlış okuma hatası yapmazken, 1 katılımcı ise 49 yanlış okuma hatası yapmaktadır. Ses temelli yöntemle ilkokuma öğrenen katılımcılardan 2 katılımcı yanlış okuma hatasını yapmadığı, 1 katılımcının ise 24 yanlış okuma hatası yaptığı tespit edilmiştir. Yapılan Mann Whitney U testi sonucunda farklı ilkokuma öğretim yöntemleri ile yanlış okuma hata türü arasında anlamlı bir fark görülmemektedir ($U=2787.500$, $p>.05$).

Tablo 14. *İlkokuma ve Yazma Öğretim Yöntemleri Açısından Katılımcıların Atlama Hata Sayısına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonucu*

	Yöntem	Min	Max	n	Sıra ort.	Sıra top.	U	p
Atlama	Çözümleme Temelli	0	7	91	77.23	7028.00	2842.000	.926
	Ses Temelli	0	7	63	77.89	4907.00		

Tablo 14'te görüldüğü üzere her iki ilkokuma ve yazma öğretim yöntemiyle de ilkokuma öğrenen katılımcıların atlama hata sayılarının minimum ve maximum değerlerinin aynı olduğu tespit edilmiştir. Çözümleme temelli yöntemle ilkokuma öğrenen katılımcıların 27'si atlama hatası yapmazken, 2 katılımcı 7 tane atlama hatası yapmaktadır. Ses temelli yöntemle ilkokuma öğrenen katılımcıların 21'i atlama hatası yapmazken, 1 katılımcı ise 7 tane atlama hatası yapmaktadır. Yapılan Mann Whitney U testi sonucunda farklı ilkokuma öğretim yöntemleri ile atlama hata türü arasında anlamlı bir fark görülmemektedir ($U=2842.000$, $p>.05$).

Tablo 15. *İlkokuma ve Yazma Öğretim Yöntemleri Açısından Katılımcıların Ekleme Hata Sayısına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonucu*

	Yöntem	Min	Max	n	Sıra ort.	Sıra top.	U	p
Ekleme	Çözümleme Temelli	0	26	91	74.36	6766.50	2580.500	.292
	Ses Temelli	0	20	63	82.04	5168.50		

Elde edilen bulgular incelendiğinde çözümleme temelli yöntemle ilkokuma öğrenen katılımcıların 2'si ekleme hatası yapmazken, 1 katılımcı ise 26 tane ekleme hatası yapmıştır. Ses temelli yöntemle ilkokuma öğrenen katılımcıların 4'ü ekleme hatası yapmazken, 2 katılımcı ise 20 tane ekleme hatası yaptığı tespit edilmiştir. Yapılan Mann Whitney U testi sonucunda farklı ilkokuma öğretim yöntemleri ile ekleme hata türü arasında anlamlı bir fark görülmemektedir ($U=2580.500$, $p>.05$).

Tablo 16. *İlkokuma ve Yazma Öğretim Yöntemleri Açısından Katılımcıların Tekrar Hata Sayısına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonucu*

	Yöntem	Min	Max	n	Sıra ort.	Sıra top.	U	p
Tekrar	Çözümleme	1	45	91	72.75	6620.00	2434.000	.111
	Temelli							
	Ses Temelli	1	40	63	84.37	5315.00		

Tablo 16'ya bakıldığında her iki yöntemle de ilkokuma yazma öğrenen katılımcıların minimum hata sayılarının eşit, maksimum hata sayılarının ise birbirine yakın olduğu görülmektedir. Çözümleme temelli yöntemle ilkokuma öğrenen katılımcılardan 3 katılımcı 1 tekrar hatası yaparken, 1 katılımcı ise 45 tekrar hatası yapmaktadır. Ses temelli yöntemle ilkokuma öğrenen katılımcılardan 2 katılımcı 1 tekrar hatası yaparken, 1 katılımcı ise 40 tekrar hatası yaptığı tespit edilmiştir. Yapılan Mann Whitney U testi sonucunda farklı ilkokuma öğretim yöntemleri ile tekrar hata türü arasında anlamlı bir fark görülmemektedir ($U=2434.000$, $p>.05$).

Tablo 17. *İlkokuma ve Yazma Öğretim Yöntemleri Açısından Katılımcıların Hiç Okuyamama Hata Sayısına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonucu*

	Yöntem	Min	Max	n	Sıra ort.	Sıra top.	U	p
Hiç Okuyamama	Çözümleme Temelli	-	-	91	77.50	7052.50	2866.500	1.00
	Ses Temelli	-	-	63	77.50	4882.50		

Tablo 17’de görüldüğü üzere her iki yöntemle de ilkokuma öğrenen katılımcıların hiç okuyamama hata türünü yapmadıkları tespit edilmiştir. Dolayısıyla sıra ortalamalarının da aynı olduğu görülmektedir. Yapılan Mann Whitney U testi sonucunda farklı ilkokuma öğretim yöntemleri ile hiç okuyamama hata türü arasında anlamlı bir fark görülmemektedir ($U=2866.500$, $p>.05$).

Tablo 18. *İlkokuma ve Yazma Öğretim Yöntemleri Açısından Katılımcıların Ters Çevirme Hata Sayısına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonucu*

	Yöntem	Min	Max	n	Sıra ort.	Sıra top.	U	p
Ters Çevirme	Çözümleme	0	2	91	72.92	6635.50	2449.500	.010*
	Temelli							
	Ses Temelli	0	3	63	84.12	5299.50		

* $p<.05$

Yukarıdaki tabloda görüldüğü üzere çözümleme ve ses temelli ilkokuma ve yazma öğretim yöntemiyle öğrenim gören öğrencilerin yaptıkları minimum ters çevirme hatasının 0 olduğu görülmektedir. Çözümleme temelli yöntem ile ilkokuma öğrenen katılımcıların 84’ünün, ses temelli yöntemle ilkokuma öğrenen katılımcıların ise 49’unun ters çevirme hatası yapmadıkları tespit edilmiştir. Maximum yapılan ters çevirme hatalarına bakıldığında ise çözümleme temelli yöntemle ilkokuma öğrenen 1 katılımcının 2, ses temelli yöntemle ilkokuma öğrenen 1 katılımcının ise 3 tane ters çevirme hatası yaptığı görülmektedir. Ters çevirme hata toplamalarına bakıldığında ise çözümleme temelli yöntemle ilkokuma öğrenen katılımcıların toplam yaptıkları ters çevirme hatası 8 iken, ses temelli yöntemle ilkokuma öğrenen katılımcıların toplam yaptıkları ters çevirme hatasının 17 olduğu tespit edilmiştir. Yapılan Mann Whitney U testi sonucunda farklı ilkokuma öğretim yöntemleri ile ters çevirme hata türü arasında çözümleme temelli ilkokuma ve yazma öğretim yöntemi lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($U=2449.500$, $p<.05$). Diğer bir deyişle çözümleme temelli yöntemle ilkokuma öğrenen bireylerin, diğer yöntemle ilkokuma öğrenen bireylere nazaran daha az ters çevirme hatası yaptıkları ifade edilebilir.

Tablo 19. *İlkokuma ve Yazma Öğretim Yöntemleri Açısından Katılımcıların Eksik Okuma Hata Sayısına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonucu*

	Yöntem	Min	Max	n	Sıra ort.	Sıra top.	U	p
Eksik Okuma	Çözümleme	0	29	91	72.68	6614.00	2428.000	.106
	Temelli							
	Ses Temelli	0	27	63	86.46	5321.00		

Tablo 19'a bakıldığında her iki yöntemle de ilkokuma yazma öğrenen katılımcıların minimum hata sayılarının eşit, maksimum hata sayılarının ise birbirine yakın olduğu görülmektedir. Çözümleme temelli yöntem ile ilkokuma öğrenen katılımcılardan 3 katılımcının eksik okuma hatası yapmadığı görülürken, ses temelli yöntem ile ilkokuma öğrenen katılımcılardan 2 katılımcının eksik okuma hatası yapmadığı görülmektedir. En fazla yapılan eksik okuma hata sayılarına bakıldığında ise çözümleme temelli yöntemle ilkokuma öğrenen katılımcılardan 1 katılımcının 29, ses temelli yöntemle ilkokuma öğrenen katılımcılardan 1 katılımcının ise 27 tane eksik okuma hatası yaptıkları tespit edilmiştir. Yapılan Mann Whitney U testi sonucunda farklı ilkokuma öğretim yöntemleri ile eksik okuma hata türü arasında anlamlı bir fark görülmemektedir (U=2428.000, p>.05).

Tablo 20. *İlkokuma ve Yazma Öğretim Yöntemleri Açısından Katılımcıların Hatalı Okuduktan Sonra Düzeltme Hata Sayısına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonucu*

	Yöntem	Min	Max	n	Sıra ort.	Sıra top.	U	p
Hatalı Okuduktan Sonra Düzeltme	Çözümleme	0	33	91	75.18	6841.50	2655.500	.436
	Temelli							
	Ses Temelli	0	20	63	80.85	5093.50		

Tablo 20'de görüldüğü üzere her iki yöntemle de ilkokuma öğrenen katılımcıların minimum hata sayılarının eşit olduğu görülmektedir. Her iki yöntemde de ilkokuma öğrenen katılımcılardan 1 katılımcının hatalı okuduktan sonra düzeltme hata türünü yapmadığı görülmektedir. Çözümleme temelli yöntemle de ilkokuma öğrenen katılımcılardan 1 katılımcının 33, ses temelli yöntemle ilkokuma öğrenen katılımcılardan 1 katılımcının ise 20

tane hatalı okuduktan sonra düzeltme hata türünü yaptığı belirlenmiştir. Yapılan Mann Whitney U testi sonucunda farklı ilkokuma öğretim yöntemleri ile hatalı okuduktan sonra düzeltme hata türü arasında anlamlı bir fark görülmemektedir ($U=2655.500$, $p>.05$).

Tablo 21. *İlkokuma ve Yazma Öğretim Yöntemleri Açısından Katılımcıların Toplam Hata Sayısına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonucu*

	Yöntem	Min	Max	n	Sıra ort.	Sıra top.	U	p
Toplam Hata	Çözümleme Temelli	7	179	91	72.69	6615.00	2429.000	.108
	Ses Temelli	8	97	63	84.44	5320.00		

Tablo 21’de görüldüğü üzere ses temelli yöntemle ilkokuma öğrenen katılımcıların minimum hatalı okuma sayısı 8 iken, çözümleme temelli ilkokuma yazma öğrenen katılımcıların minimum hatalı okuma sayısı 7 olduğu görülmektedir. Ses temelli yöntemle ilkokuma öğrenen katılımcıların maximum hatalı okuma sayısı 97 iken, çözümleme temelli ilkokuma yazma öğrenen katılımcıların maksimum hatalı okuma sayısı 179 olduğu görülmektedir. Her iki yöntemle de ilkokuma öğrenen katılımcıların minimum yaptıkları hata sayıları birbirine yakinken, maximum yaptıkları hata sayılarının birbirinden uzak olduğu görülmektedir. Sıra ortalamalarına bakıldığında ise çözümleme temelli yöntemle ilkokuma öğrenen katılımcıların sıra ortalamaları 72.69 iken, ses temelli yöntemle ilkokuma öğrenen katılımcıların sıra ortalamalarının 84.44 olduğu tespit edilmiştir. Sıra ortalamalarına bakıldığında okuma hataları açısından farklılık olduğu görülmektedir. Fakat yapılan Mann Whitney U testi sonucunda farklı ilkokuma öğretim yöntemleri ile toplam hata sayısı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmemektedir ($U=2429.000$, $p>.05$).

“Çözümleme ve ses temelli yöntem ile ilkokuma ve yazma öğrenen bireylerin hatalı okuma davranışları arasında fark var mıdır?” araştırma sorusuna yönelik yapılan çalışma sonucunda elde edilen bulgulara göre atlama, ekleme, tekrar, hiç okuyamama, yanlış okuma, eksik okuma ve toplam hata kategorilerinde yöntemler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark oluşmadığı, ters çevirme hata türünde ise çözümleme temelli ilkokuma ve yazma öğretim yöntemi lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna varılmıştır. Yani fark oluşan ters çevirme hata türü açısından çözümleme temelli yöntemle ilkokuma öğrenen

katılımcıların daha az ters çevirme hatası yaptıkları, ses temelli yöntemle ilkokuma öğrenen katılımcıların ise daha fazla ters çevirme hatası yaptıkları ifade edilebilir.



BEŞİNCİ BÖLÜM

Tartışma ve Sonuç

Bu bölümde ilkokuma ve yazmayı çözümleme ve ses temelli öğretim yöntemleriyle öğrenen yetişkin bireylerden elde edilen prozodik okuma becerisine ve okuma hatalarına ilişkin bulgulardan yola çıkılarak ulaşılan sonuçlara yer verilmiştir. Bu sonuçlar mevcut alanyazınla karşılaştırılarak tartışılmıştır.

Çözümleme ve ses temelli yöntem ile ilkokuma ve yazma öğrenen bireylerin prozodik okuma becerileri arasındaki farka ilişkin sonuç ve tartışma

“Çözümleme ve ses temelli yöntem ile ilkokuma ve yazma öğrenen bireylerin prozodik okuma becerileri arasında fark var mı?” araştırma sorusuna yönelik elde edilen bulgular sonucunda toplam prozodik puanları açısından çözümleme temelli yöntemle ilkokuma öğrenen katılımcıların %62.63’ü başarısız, %37.36’sı başarılı iken, ses temelli yöntemle ilkokuma öğrenen katılımcıların %46.03’ü başarısız %53.96’sı başarılı olarak bulunmuştur. Diğer bir deyişle prozodik toplam puanda ses temelli yöntem ile ilkokuma ve yazma öğrenen katılımcıların lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna varılmıştır. Prozodik okuma ölçeği duygu (1. ve 3. maddeler), vurgu (4., 6. ve 8. maddeler), noktalama (5. ve 9. maddeler), tonlama (10. ve 13. maddeler), okuma ritmi (2. ve 15. maddeler), gruplandırma (7. ve 14. maddeler) ve ses özelliği (11. ve 12. maddeler) olmak üzere yedi alt boyutla ele alınmıştır. Prozodik Okuma Ölçeğinin yedi alt boyutu ele alındığında ise duygu, vurgu, noktalama, tonlama ve ses özelliği boyutlarında ilkokumayı ses temelli öğretim yöntemiyle öğrenen katılımcıların lehine anlamlı bir farklılık görülürken, okuma ritmi ve gruplandırma boyutlarında ise istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmemektedir.

Araştırmada ilkokuma ve yazma öğretim yöntemleri arasında prozodik okuma becerileri açısından anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek adına yapılan analiz sonuçları incelendiğinde prozodik okuma becerilerinin ses temelli ilkokuma ve yazma öğretim yönteminin lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Prozodik okuma becerileri ve ilkokuma ve yazma öğretim yöntemlerini ele alan alanyazındaki çalışmalara bakıldığında Ateş ve Yıldız (2011) tarafından yapılan çalışmada öğrencilerin ilkokuma ve yazmayı öğrendikleri yönteme göre prozodik okuma becerilerinde herhangi bir anlamlı farklılık olmadığı sonucu ortaya konulmuştur. Hem ilkokuma ve yazma öğretim

yöntemini hem de prozodik okuma becerilerini birlikte ele alan çalışmaların sınırlı olmasından ve ulaşılan çalışmaların ilköğretim düzeyinde yürütüldüğünden elde edilen sonuçlar bu araştırmanın sonuçlarından farklıdır.

Alanyazında prozodik okuma becerisini konu alan çalışmalara bakıldığında Özhan'ın (2019) ilkokul üçüncü sınıf öğrencileriyle gerçekleştirdiği çalışmada öğrencilerin prozodik okuma puanlarının sınıra yakın olmasına rağmen prozodik okuma becerisi açısından başarılı olduklarını ifade etmiştir. Sulak ve Sönmez (2019) ise ilkokul dördüncü sınıf öğrencileriyle yaptığı çalışmada 25 öğrencinin %28'inin prozodik okuma becerileri açısından yetersiz düzeyde olduğu görülürken, %72'sinin ise prozodik okuma becerilerinin yeterli düzeyde olduğu sonucuna varmıştır. Bu çalışmaların aksine Keskin ve diğerleri (2013) ise çalışmalarında öğrencilerin prozodik okuma becerilerinin yeterli düzeyde olmadığı sonucuna varmışlardır. Türkiye'de 2005 yılından itibaren ses temelli ilkokuma ve yazma öğretim yöntemi uygulandığı için bu çalışmaların ses temelli yöntemle ilkokuma öğrenen katılımcılar üzerinde gerçekleştirildiği belirlenmiştir. Bu araştırmada ise lisans düzeyindeki ses temelli öğretim yöntemiyle ilkokuma öğrenen katılımcıların toplam prozodik puanları ele alındığında katılımcıların %46.03'ü başarısız %53.96'sının başarılı olduğu sonucuna varılmıştır. Ses temelli yöntemle öğrenim gören katılımcıların %50'sinden fazlasının prozodik okuma becerisi açısından başarılı oldukları görülmektedir.

Diğer taraftan alanyazında prozodik okuma becerisiyle okuma hızı, doğru okuma ve okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişkiyi konu alan çalışmalar olduğu görülmektedir. Baştuğ ve Akyol (2012) çalışmasında prozodi ile en yüksek ilişki gösteren akıcı okuma becerisinin okuma hızı olduğu sonucuna varmışlardır. Alanyazındaki prozodik ve doğru okuma becerileri arasındaki ilişkiyi ele alan çalışmalara bakıldığında prozodik okuma ve doğru okuma becerisi arasında orta düzeyde bir ilişki olduğu (Babayiğit, 2019; Baştuğ & Akyol, 2012) görülmektedir. Schwanenflugel vd. (2004) de çalışmasında bu beceriler arasında anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Alanyazındaki prozodik okuma ve doğru okuma becerisi arasındaki ilişkiyi konu alan çalışmaların birbiriyle örtüştüğü görülmektedir.

Alanyazındaki prozodik okuma ve okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişkiyi ele alan çalışmalara bakıldığında Baştuğ ve Akyol (2012) çalışmasında okuduğunu anlama ve prozodi arasında yüksek düzeyde; Aytaç (2017) bu beceriler arasında orta düzeyde; Sulak ve Sönmez (2019) ise zayıf düzeyde bir ilişki olduğu sonucuna varmıştır. Miller ve Schwanenflugel (2008) tarafından yapılan çalışmada prozodik okuma gerçekleştiren katılımcıların okuduğunu anlamada daha başarılı oldukları belirtilmiştir. Çetinkaya ve diğerlerinin (2016) çalışmasında da prozodik okumanın okuduğunu anlama becerisi üzerinde

doğrudan etkili olduğunu sonucuna varmışlardır. Bu çalışmaların aksine Schwanenflugel vd. (2004) ise çalışmasında okuduğunu anlama ve prozodik okuma becerileri arasında anlamlı bir ilişki olmadığı ortaya konmuştur. Alanyazındaki okuduğunu anlama ve prozodik okuma becerileri arasındaki ilişki üzerine yapılan çalışmalara bakıldığında farklı sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir.

Çözümleme ve ses temelli yöntem ile ilkokuma ve yazma öğrenen bireylerin okuma hataları arasındaki farka ilişkin sonuç ve tartışma

“Çözümleme ve ses temelli yöntem ile ilkokuma ve yazma öğrenen bireylerin hatalı okuma davranışları arasında fark var mıdır?” araştırma sorusuna yönelik elde edilen bulgulardan atlama, ekleme, tekrar, hiç okuyamama, yanlış okuma, eksik okuma ve toplam hata kategorilerinde yöntemler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark oluşmadığı görülmüştür. Ters çevirme hata kategorisinde ise ses temelli yöntemle ilkokuma öğrenen katılımcıların hata ortalamalarının daha yüksek olduğu, yani çözümleme temelli yöntemle ilkokuma öğrenen katılımcıların daha az ters çevirme hatası yaptıkları görülmektedir.

Araştırmada ilkokuma ve yazma öğretim yöntemleri arasında okuma hata sayıları açısından anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek adına yapılan analiz sonuçları incelendiğinde atlama, ekleme, tekrar, hiç okuyamama, yanlış okuma, eksik okuma ve toplam hata kategorilerinde yöntemler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark oluşmadığı, ters çevirme hata türünde ise çözümleme temelli ilkokuma ve yazma öğretim yöntemi lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Ateş ve Yıldız'ın (2011) çalışma grubunu ilköğretim üçüncü sınıf öğrencilerinin oluşturduğu çalışmada atlama, ekleme, tekrar, yanlış okuma hata türleri açısından istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmektedir. Ateş ve Yıldız'ın (2011) gerçekleştirdikleri çalışma bu araştırmanın sonucunu destekler niteliktedir. Araştırmanın çalışma grubunu ilköğretim ikinci sınıf öğrencilerinin oluşturduğu Bay'ın (2010b) çalışmasında ise ekleyerek okuma, izleyerek okuma hata türleri açısından istatistiksel bir farklılık görülmediği fakat atlayarak okuma hata türünde çözümleme temelli ilkokuma ve yazma öğretim yöntemi lehine, tekrarlayarak okuma hata türünde ise ses temelli temelli ilkokuma ve yazma öğretim yöntemi lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Bay'ın (2010b) çalışmasında tekrar okuma türü dışındaki ulaşılan sonuçlar bu çalışmanın sonuçlarıyla örtüşmemektedir. Alanyazına bakıldığında hem ilkokuma yazma öğretim yöntemlerini hem de okuma hata türlerini birlikte ele alan çalışmalarda farklı sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir.

Bu çalışmada elde edilen bulgulara katılımcıların atlama, ekleme, tekrar, hiç okuyamama, yanlış okuma, eksik okuma, ters çevirme hata türlerini yaptıkları belirlenmiştir. Bay (2010b) tarafından 2005-2006 eğitim öğretim yılı sonunda gerçekleştirilen araştırmanın çalışma grubunu oluşturan 144, ilköğretim ses temelli ilkokuma ve yazma öğretim yöntemiyle ilkokuma ve yazma öğrenen birinci sınıf öğrencilerinin %99'unun atlama ve ekleme hata türlerini yapmadan okumalarını gerçekleştirdikleri görülmektedir. Bay'ın (2010b) çalışmasında varılan sonuçlar ile bu çalışmada varılan sonuçların örtüşmediği görülmektedir. Akyol ve Temur'un (2008) çalışmasında ise birinci sınıf öğrencilerinin heceleme, tekrar, düzeltme, eksik okuma ve ekleme hata türlerini yaptıkları belirlenmiştir. Özhan'ın (2019) çalışma grubunu ses temelli yöntem ile ilkokuma ve yazmayı öğrenen üçüncü sınıf öğrencilerinin oluşturduğu araştırmada ise öğrencilerin ekleme, tekrar, yanlış okuma ve atlama okuma hatalarını yaptıklarına değinilmiştir. Alyıldız'ın (2011) çalışmasında ses temelli ilkokuma ve yazma öğretim yöntemi ile ilkokuma ve yazmayı öğrenen birinci sınıf öğrencilerinde sırasıyla heceyi tekrar okuma, ses atlama, sesleri değiştirerek okuma, vurguya dikkat etmeden okuma ve kelimeyi tekrar okuma hatalarını yaptıkları belirtilmiştir. Alanyazındaki ses temelli ilkokuma ve yazma öğretim yöntemiyle ilkokuma ve yazmayı öğrenen öğrencilerle çalışılan dört araştırmadan üçünde ortak olarak tekrar, atlama, ekleme hatalarının ortak okuma hataları olduğu görülmektedir. Bu araştırmalar tekrar, atlama ve ekleme hata türlerinin ortak yapılan okuma hataları olması açısından bu araştırmanın sonuçlarını destekler niteliktedir. Bu araştırmada ise ses temelli ilkokuma ve yazma öğretim yöntemiyle ilkokumayı öğrenen katılımcıların hiç okuyamama hata türü dışında tüm hataları gerçekleştirdikleri görülmektedir.

Alanyazındaki akıcı okuma becerileriyle ilgili olan çalışmalara bakıldığında doğru okuma, okuma hızı ve prozodik okuma becerilerinin etkileşim içerisinde olan beceriler olduğu ifade edilmiştir (M. Akyol, 2020; Özhan, 2019). Dolayısıyla bir metni doğru ve uygun okuma hızında okuyamayan bir bireyin prozodik okuma becerisinin yeterli düzeyde olması beklenemez (H. Akyol, 2020). Diğer bir deyişle metni doğru bir şekilde ve uygun okuma hızında okuyan bireylerin prozodik okuma becerilerinin yeterli düzeyde olabileceği ifade edilebilir. Dolayısıyla bireyin az okuma hatası yapması, prozodik okuma becerisinin yeterli düzeye ulaşabilmesi için bir şart olduğu söylenebilir. Prozodik okuma becerisinin yeterli düzeyde oluşu okuduğunu anlama açısından önemli bir kriterdir (Özhan, 2019). Yapılan çalışmalarda da prozodi değişkeninin okuduğunu anlama üzerinde önemli bir yordayıcı olduğu ifade edilmektedir (Baştuğ & Akyol, 2012; Sulak & Sönmez, 2019; Çetinkaya vd., 2016). Alanyazındaki çalışmalara bakıldığında okuma hatalarının okuduğunu anlama üzerinde de etkili olduğu söylenebilir. Doğru okuma ve prozodik okuma becerilerinin okuduğunu

anlama üzerindeki etkisine yönelik yapılan çalışmaların birbirini destekler nitelikte olduğu görülmektedir.

Öneriler

Bu bölümde ulaşılan sonuçlara dayalı olarak uygulamaya ve ileride yapılacak olan araştırmalara yönelik öneriler sunulmuştur.

- Alanyazında ulaşılan araştırmalara bakıldığında prozodik okuma becerilerinin bireylerin ilkokuma ve yazmayı öğrendiği yöntemler açısından ele alındığı çalışmaların sınırlı olduğu görülmektedir. Ancak ilkokuma ve yazma öğretim yöntemleriyle prozodik okuma becerilerini birlikte konu alan araştırmaların sınırlı olması, konu ile ilgili diğer çalışmalarda farklı sonuçlara ulaşılması nedenleriyle hem ilkokuma ve yazma öğretim yöntemlerinin hem de prozodik okuma becerilerinin birlikte ele alındığı çalışmalara ihtiyaç olduğu söylenebilir.
- Alanyazın incelendiğinde okuma hata türlerinin bireylerin ilkokuma ve yazmayı öğrendiği yöntemler açısından ele alan çalışmaların sınırlı olduğu görülmektedir. Ancak ilkokuma ve yazma öğretim yöntemleriyle birlikte okuma hata türlerini birlikte konu alan araştırmaların sınırlı olması, konu ile ilgili diğer çalışmalarda farklı sonuçlara ulaşılması nedenleriyle hem ilkokuma ve yazma öğretim yöntemlerinin hem de okuma hata türlerinin birlikte ele alındığı çalışmalara ihtiyaç olduğu söylenebilir.
- Daha önce yapılmış olan araştırmalar, genellikle ilköğretim kademesinde gerçekleştirilmiştir. Yapılan inceleme sonucunda alanyazında ilkokuma ve yazma yöntemlerinin bireylerin yetişkinlik dönemlerindeki okuma hata türlerini ve prozodik okuma becerilerini nasıl etkilediğiyle ilgili neredeyse hiç çalışma bulunmadığı görülmüştür. Dolayısıyla boylamsal bir araştırmayla ilkokuma ve yazma yöntemlerinin bireylerin yetişkinlik dönemindeki okuma hata türlerini ve prozodik okuma becerilerini nasıl etkilediği konusu incelenebilir.
- İlkokuma ve yazma öğretiminin ses temelli ilkokuma ve yazma öğretim yöntemiyle öğretime devam edilip, okuma hatalarının üzerine gidilerek okuma hatalarının en aza indirilmesi için alternatif çalışmalar yapılması önerilebilir.

KAYNAKÇA

- Adıgüzel, A. & Karacabey, F. (2010). Sınıf öğretmenlerinin ilkokuma ve yazma öğretiminde karşılaştıkları sorunlar. *E-Journal of New World Sciences Academy*, 5(3), 1382-1394. <https://journals.indexcopernicus.com/search/details?id=11794>
- Akıncı, M., Bektaş, S., Gülle, T., Kurt, S. & Kurt, Y. (2016). Ses temelli cümle yöntemi ile okuma-yazma eğitimi. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 33(2), 97-115. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/buje>
- Akman, E. (2015). Osmanlı'dan günümüze Türkiye'de ilkokuma ve yazma öğretimi. Yılar Ö. (Ed.) *İlkokuma ve yazma öğretimi* içinde (1.baskı, s.s 137-153). Pegem.
- Akyol, H. (2006). *Yeni programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri*. Kök Yayıncılık.
- Akyol, H. (2010). Okuma bozukluğu olan bir öğrencinin okuma ve yazma becerisinin geliştirilmesine yönelik bir durum çalışması, *Education Sciences*, 5 (4), 1690-1700. <https://dergipark.org.tr/en/pub/nwsaedu>
- Akyol, H. (2020). *Türkçe ilkokuma ve yazma öğretimi (18. baskı)*. Pegem Akademi.
- Akyol, H. & Temur, T. (2008). Ses temelli cümle yöntemi ve cümle yöntemi ile okuma yazma öğrenen öğrencilerini okuma becerilerinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(9),79-95. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/mkusbed>
- Akyol, M. (2020). *Okuma sürecinde prozodik ve anlam üniteleri ile okuma etkinliklerinin akıcı okuma ve anlama becerilerine etkisi* (Tez No. 643741) [Doktora Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi-Konya]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Allington, R. L. (1983). Fluency: The neglected reading goal. *The Reading Teacher*, 36, 556-561. <https://ila.onlinelibrary.wiley.com/journal/19362714>
- Alyıldız, A. (2011). *Ses temelli cümle yöntemiyle ilkokuma yazma öğretiminde öğrenci hatalarının incelenmesi* [Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü]. <http://dspace.marmara.edu.tr/handle/11424/23500>
- Alyılmaz, S., Ürün Karahan, B., Demir Atalay, T., Durukan, E., Er, O., Erdağı Toksun, S., & Şengül, K. (2018). Okuma ve okuduğunu anlama. S. Alyılmaz & B. Ürün Karahan (Eds). *Okuma eğitimi* içinde (1. baskı, ss. 39-54). Anı.
- Arıcı, A. F. (2018). *Okuma Eğitimi (4.baskı)*. Pegem
- Armut, M. & Türkyılmaz, M. (2018). Ortaokul öğrencilerinin okuma becerileri üzerine bir inceleme. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1), 217-236. <https://doi.org/10.17556/erziefd.330587>
- Arslantaş, H. İ., & Cinoğlu, M. (2010). İlkokuma ve yazma öğretiminde ses temelli cümle yöntemiyle çözümleme yönteminin karşılaştırılması. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 81-92. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/inuefd>
- Ateş, S. & Yıldız, M. (2011). Okumayı farklı yöntemlerle öğrenen ilköğretim üçüncü sınıf öğrencilerinin sesli okuma akıcılıklarının karşılaştırılması. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*,9(1),101-124. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tebd>
- Aytaç, A. (2017). Prozodi ile okuduğunu anlama arasındaki ilişki. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 5(2), 102-113. <https://doi.org/10.16916/aded.286282>

- Babayiğit, Ö. (2019). Ortaokul altıncı sınıf öğrencilerinin sesli okuma hızları ile sesli okuma prozodileri arasındaki ilişki. *CBÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(17), 173-185. <https://doi.org/10.18026/cbayarsos.515621>
- Başaran, M. (2013). Okuduğunu anlamamanın bir göstergesi olarak akıcı okuma. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(4), 2277-2290. <https://doi.org/10.12738/estp.2013.4.1922>
- Baştuğ, M. (2012). *İlköğretim birinci kademe öğrencilerinin akıcı okuma becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* [Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü]. <https://avesis.gazi.edu.tr/yonetilen-tez/f1a42107-bfaa-4739-b378-25f961830d2c/ilkogretim-i-kademe-ogrencilerinin-akici-okuma-becerilerinin-cesitli-degiskenler-acisindan-incelenmesi>
- Baştuğ, M. (2021). *Akıcı okumayı geliştirme kavramlar, uygulamalar, değerlendirmeler* (1. baskı). Pegem.
- Baştuğ, M., & Akyol, H. (2012). Akıcı okuma becerilerinin okuduğunu anlamayı yordama düzeyi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 5(4), 394-411. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/akukeg>
- Baştuğ, M., & Demirtaş Şenel, G. (2020). *Her ses/harf için özel uygulamalı ilk okuma ve yazma uygulamalı el kitabı* (6. baskı). Pegem.
- Bay, Y. (2010a). Ses temelli cümle yöntemiyle ilkokuma ve yazma öğrenen ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin okuma yazma hızları ve okuduğunu anlama düzeyleri. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11 (1), 257-277. <https://kefad.ahievran.edu.tr/>
- Bay, Y. (2010b). Ses temelli cümle yöntemiyle ilk okuma-yazma öğretiminin değerlendirilmesi. *Kuramsal Eğitimbilim*, 3(1), 164-181. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/akukeg>
- Bayat, S. (2014). Sınıf öğretmenlerinin ilkokuma yazma programının uygulanmasında karşılaştıkları güçlüklerle ilişkin görüşleri. *İlköğretim Online*, 13(3), 759-775. <https://www.ilkogretim-online.org/>
- Bilge, H., & Sağır, M. (2017). Ortaokul öğrencilerinin okuma hatalarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *İhlara Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 77-88. <http://ihead.aksaray.edu.tr/en/>
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (26. baskı). Pegem.
- Calfee, R. & Drum, P. (1986). Research on teaching reading. In: M.C. Wittrock (ed.), *Handbook of research on teaching* (pp. 804-849). MacMillan Publishing Company.
- Calp, M. (2007). *Özel eğitim alanı olarak türkçe öğretimi* (3. baskı). Eğitim Kitabevi.
- Calp, M. (2010). *Özel eğitim olarak türkçe öğretimi* (4. Baskı). Nobel Yayın Dağıtım.
- Canbazoglu Bilici, S. (2019). Örneklem yöntemleri. H. Özmen & O. Karamustafaoğlu (Eds.), *Eğitimde araştırma yöntemleri içinde* (1. baskı, ss. 179-196). Pegem.
- Castles, A., & Coltheart, M. (2004). Is there a causal link from phonological awareness to success in learning to read? *Cognition*, 91, 77-111. [https://doi.org/10.1016/S0010-0277\(03\)00164-1](https://doi.org/10.1016/S0010-0277(03)00164-1)
- Cemiloğlu, M. (2009). *İlköğretim okullarında Türkçe öğretimi*. Alfa Aktuel.
- Cohen, L., & Manion, L., (1998). *Research methods in education*. (4th ed.). Routledge.
- Çelenk, S. (2007). *İlk okuma yazma programı ve öğretimi*. Maya Akademi.

- Çeliktürk Sezgin, Z., & Akyol, H. (2015). Okuma güçlüğü olan dördüncü sınıf öğrencisinin okuma becerilerinin geliştirilmesi. *Turkish Journal of Education*, 4(2), 4-16. <https://dergipark.org.tr/en/pub/turje>
- Çetinkaya, F. Ç., Ateş, S., & Yıldırım, K. (2016). Prozodik okumanın aracılık etkisi: Lise düzeyinde okuduğunu anlama ve akıcı okuma arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Turkish Studies International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 11(3), 809-820. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.9339>
- Demir, C. (2019). İlkokuma yazma öğretim yöntemleri. Yılar Ö. (Ed.) *İlkokuma ve yazma öğretimi içinde* (2.baskı, ss. 117-136). Pegem.
- Dowhower, S. L. (1991). Speaking of prosody: Fluency's unattended bedfellow. *Theory into Practice*, 30, 165-175. <https://doi.org/10.1080/00405849109543497>
- Duran, E. & Sezgin, B. (2012). Yankılayıcı akıcı okuma yönteminin akıcı okumaya etkisi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(2), 145-164. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/omuefd>
- Ehri, L. C., Nunes, S. R., Stahl, S. A., & Willows, D. M. (2001). Systematic phonics instruction helps students learn to read: Evidence from the National Reading Panel's meta-analysis. *Review of educational research*, 71(3), 393-447. <https://doi.org/10.3102/00346543071003393>
- Göçer, A. (2016). *Etkinlik temelli ilkokuma ve yazma öğretimi* (3.baskı). Pegem Akademi.
- Güçlü, R. (2019). *Sesli ve sessiz okuma yöntemlerinin ilkokul ikinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeylerine etkisi* (Tez No. 551907). [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Gündüz, O. & Şimşek, T. (2011). *Anlama teknikleri I uygulamalı okuma eğitimi el kitabı* (1. baskı). Grafiker.
- Güneş, F. (1997). *Okuma-yazma öğretimi ve beyin teknolojisi*. Ocak Yayınları.
- Güneş, F. (2013). *Türkçe öğretimi* (1. baskı). Pegem Akademi.
- Güneş, F. (2019). *İlkokuma ve yazma öğretimi yaklaşım ve modeller* (1. baskı). Pegem Akademi.
- Güneş, F. (2020). *Türkçe öğretimi yaklaşımlar ve modeller* (9.baskı). Pegem Akademi.
- Harris, A. J.& Sipay, E. R. (1990). *How to increase reading ability a guide to developmental remedial methods*. Longman
- Hasbrouck, J., & Tindal, G. A. (2006). Oral reading fluency norms: A valuable assessment tool for reading teachers. *The Reading Teacher*, 59(7), 636-644. <https://doi.org/10.1598/RT.59.7.3>
- Hudson, R. F., Lane, H. B. and Pullen, P. C. (2005). Reading Fluency Assessment And Instruction: What, Why, And How? *The Reading Teacher*, 58(8), 702-714. <https://doi.org/10.1598/RT.58.8.1>
- İncirci, A., Sirem, Ö., & Sirem, H. (2020). 2015-2017 ilkokul birinci sınıf öğretim programlarının karşılaştırılması. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum* 9(26), 475-498. <https://dergipark.org.tr/en/pub/egitimvetoplum>
- Kanık Uysal, P., & Akyol, H. (2019) Okuma güçlüğü ve giderilmesi: Bir eylem araştırması. *Eğitim ve Bilim*, 44(198), 17-35. <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2019.8032>
- Karatay, H. (2014). *Okuma eğitimi kuram ve uygulama* (2. baskı). Pegem.

- Kaya, D., & Doğan, B. (2016). Birinci sınıf öğrencilerinin akıcı okumalarının değerlendirilmesi. *Electronic Turkish Studies*, 11(3), 1435-1456. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.9283>
- Keskin, H. K. (2012). *Akıcı okuma yöntemlerinin okuma becerileri üzerindeki etkisi* (Tez No.311006). [Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Keskin, H., Baştuğ, M. & Akyol, H. (2013). Sesli okuma ve konuşma prozodisi: İlişkisel bir çalışma. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(9), 168-180. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/mersinefd>
- Keskinkılıç, K. & Keskinkılıç, S.B. (2007). *Türkçe ve ilkokuma ve yazma öğretimi*. Pegem A Yayıncılık.
- Klauda, S. L., & Guthrie, J. T. (2008). Relations of three compenents of reading fluency to reading comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 100(2), 310-321. <https://doi.org/10.1037/00220663.100.2.310>
- Krashen, S. (2002). Defending whole language: The limits of phonics instruction and the efficacy of whole language instruction. *Reading Improvement*, 39(1), 32-42. <https://eric.ed.gov/?q=Reading+Improvement>
- Kuhn, M. R., ve Stahl, S. (2003). Fluency: A review of developmental and remedial practices. *The Journal of Educational Psychology* 95 , 3-21. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.1.3>
- Kuhn, M. R. (2005). A comparative study of small group fluency instruction. *Reading Psychology*, 26(2), 127-146. <https://doi.org/10.1080/02702710590930492>
- Kuhn, M. R., & Woo, D. G. (2008). Fluency-oriented reading two whole-class approaches. In M. R. Kuhn & P. J. Schwanenflugel (Eds.), *Fluency in the classroom*. The Guilford Press.
- Kutluca Canbulat, A. N. (2013). Ses temelli cümle yöntemi ile ilkokuma ve yazma öğretiminde anlamlı okumayı etkileyen unsurlar. *Mediterranean Journal of Humanities*, 3(2), 173-191. <http://dx.doi.org/10.13114/MJH/201322478>
- Mathson, D. V., Allington, R. L., & Solic, K. L. (2006). Hijacking fluency and instructionally informative assessments. In T. V. Rasinski, C. Blachowicz, & K. Lems (Eds.), *Fluency instruction: Research based best practices* (pp. 106–119). The Guilford Press.
- McIntyre, E., Hulan, N. ve Layne, V. (2011). *Reading instruction for diverse classrooms: Research-based, culturally responsive practice*. The Guilford Press.
- MEB. (2009). *İlköğretim 1–5. sınıf programlar tanıtım kitapçığı*. <http://talimterbiye.mebnet.net/Ogretim%20Programlari/ilkokul/2013-2014/Turkce1-5.pdf> [30 Eylül 2020]
- MEB. (2019). *Türkçe dersi öğretim programı*. <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=663> [18 EKİM 2020]
- Memiş, M. R. (2020). Türkçe eğitiminde okuma eğitimi. A. Z. Güven (Ed), *Türkçe eğitimine genel bakış içinde* (2. baskı, ss. 81-140). Pegem.
- 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, 336-354. <http://dx.doi.org/10.1598/RRQ.43.4.2>
- National Reading Panel (2000). *Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading*

- instruction: Reports of the subgroups. National institute of child health and human development, National Institute of Health.
- Öz, M.F. (1999). İlkokuma ve yazma öğretimi. *Eğitim ve Bilim*. 114(14), 3-7. <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/index>
- Öz, M.F. (2003). *Uygulamalı Türkçe öğretimi* (2. baskı). Anı yayıncılık.
- Özbay, M. (2011). *Anlama teknikleri: 1 okuma eğitimi* (2. baskı). Öncü Kitap.
- Özhan, T. (2019). *İlkokul 3. sınıf öğrencilerinin akıcı okuma becerilerinin ve anlama düzeylerinin incelenmesi*. (Tez No. 585702) [Yüksek lisans tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi-Samsun]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Parlak yıldız, H. (2019). İlkokuma ve yazma öğretimi. A. Güzel & H. Karatay (Eds), *Türkçe öğretimi el kitabı* içinde (3. baskı, ss. 573-608) Pegem Akademi.
- Piper, L. E. (2010). Parent involvement in reading. *Illinois Reading Council Journal*, 38(2), 48-51. <https://www.illinoisreadingcouncil.org/irc-journal>
- Rasinski, T. V. (2010). The fluent reader. Scholastic.
- Rasinski, T. (2004). Creating fluent readers: A growing body of evidence points to reading fluency as an important factor in student reading success. *What Research Says About Reading*, 46-51. <http://www.ascd.org/publications/educational-leadership/mar04/vol61/num06/toc.aspx>
- Rasinski, T., & Young, C. (2017). Effective instruction for primary grade students who struggle with reading fluency. *International Perspectives on Inclusive Education*, 11, 143-157. <https://doi.org/10.1108/S1479-363620170000011010>
- Sagirli, M. (2020). Comparison of reading comprehension levels of literate learners with different methods. *Education* 3-13, 48(1), 100-117. <https://doi.org/10.1080/03004279.2019.1593481>
- Samuels, S.J. (1997). The method of repeated readings. *The Reading Teacher*, 50(5), 376-381. <https://ila.onlinelibrary.wiley.com/journal/19362714>
- Sayım, F. (2019). *Sosyal bilimlerde araştırma ve tez yazım yöntemleri* (3.baskı). Seçkin.
- Schatschneider, C., Fletcher, J. M., Francis, D. J., Carlson, C. D., & Foorman, B. R. (2004). Kindergarten predictors of reading skills: A longitudinal comparative analysis. *Journal of Educational Psychology*, 96(2), 265–282. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.96.2.265>
- Schwanenflugel, P. J., Hamilton, A. M., Kuhn, M. R., Wisenbaker, J. M., ve Stahl, S. A. (2004). Becoming a fluent reader: Reading skill and prosodic features in the oral reading of young readers. *Journal of Educational Psychology*, 119-129. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.96.1.119>
- Sözbilir, M. (2019). Nedensel karşılaştırma araştırma yöntemi. H. Özmen & O. Karamustafaoğlu, (Eds.), *Eğitimde araştırma yöntemleri* içinde (ss. 179-196). Pegem.
- Sulak, S. E., & Sönmez, Y. (2019). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin sesli okuma prozodileri ve okuduğunu anlama düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 9(3), 521-527. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/gopsbad>
- Şahin, A. (2011). Farklı yöntemlerle okuma-yazma öğrenmiş beşinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama erişileriyle okuma hızlarının karşılaştırılması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41, 423-433. <http://www.efdergi.hacettepe.edu.tr/>

- Şahin, A. (2016). Geçmişten günümüze kullanılan ilkokuma ve yazma öğretim yöntemleri. Kırmızı F.S. & Ünal, E. (Eds) *İlk okuma yazma öğretimi* içinde (1. baskı, s.s 179-197). Anı.
- Şahin, İ., İnci, S., Turan, H., & Apak, Ö. (2006). İlk okuma öğretiminde ses temelli cümle yöntemiyle çözümleme yönteminin karşılaştırılması. *Milli Eğitim Dergisi*, 171, 109-129. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/milliegitim>
- Taşkaya, S.M., (2016). İlk okuma yazma öğretiminde karşılaşılan sorunlar ve çözüm yolları. Kırmızı F.S. & Ünal, E. (Eds) *İlk okuma yazma öğretimi* içinde (1. baskı, ss. 225-290). Ankara: Anı.
- Türk Dil Kurumu (2021). *Genel Açıklamalı Sözlük*. Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Tok, Ş. (2001). İlkokuma ve yazma öğretiminde kullanılan yöntemlerin değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yöntem Dergisi*, 7(2), 257-276. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kuey>
- Tok, Ş., Tok, T. N., & Mazı, A. (2008). İlkokuma ve yazma öğretiminde çözümleme ve ses temelli cümle yöntemlerinin değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 14(1), 123-144. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kuey>
- Torgesen, J. K., ve Hudson, R. F. (2006). Reading fluency: Critical issues for struggling readers. S. J. Samuels, ve A. E. Farstrup (Eds.), *What research has to say about fluency instruction* (ss. 130-158). International Reading Association.
- Tosunoğlu, M. (2006). İlk okuma ve yazma öğretim yöntemiyle ilgili öğretmen görüşleri. *Türk Dili Araştırmaları Yıllığı-Belleten*, 54(1), 195-222. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/belleten>
- Ulu, M. (2016). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin akıcı okuma, basit anlama ve çıkarımsal anlama düzeylerinin problem çözme başarısına etkilerini açıklayan bir yapısal eşitlik modeli. *Eğitim ve Bilim*, 41, 93-117. <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2016.6303>
- Vaughn, S., & Fletcher, J. M. (2012). Response to intervention with secondary school students with reading difficulties. *Journal of Learning Disabilities*, 45(3), 244-256. <https://doi.org/10.1177/0022219412442157>
- Yılar, Ö. (2019). Okuma. Yılar Ö. (Ed.) *İlkokuma ve yazma öğretimi* içinde (1. baskı, ss. 53-74). Pegem.
- Yıldız, M. (2013). Okuma motivasyonu, akıcı okuma ve okuduğunu anlamamanın beşinci sınıf öğrencilerinin akademik başarılarındaki rolü. *Turkish Studies*, 8(4), 1461-1478. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.4780>
- Yılmaz, M. (2014). *Okuma eğitimi*. Yılmaz, M. (Ed.) *Yeni gelişmeler ışığında Türkçe öğretimi* içinde (1. Baskı, ss. 77-108). Pegem
- Wagner, R. K., & Torgesen, J. K. (1987). The nature of phonological processing and its causal role in the acquisition of reading skills. *Psychological Bulletin*, 101(2), 192-212. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.101.2.192>
- Whalley, K. & Hansen, J. (2006). *The role of prosodic sensitivity in children's reading development*. *Journal of Research in Reading*, 29(3), 288-303. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9817.2006.00309.x>
- Winograd, P.N. (1984). Strategic differences in summarizing texts, *Reading Research Quarterly* 19(4), 404-425. <https://doi.org/10.2307/747913>

- Wilger, M. P. (2008). Reading fluency: a bridge from decoding to comprehension.
https://eps.schoolspecialty.com/EPS/media/Site-Resources/Downloads/research-papers/other/Fluency_Research.pdf?ext=.pdf
- Zutell, J. & Rasinski, T.V. (1991). Training teachers to attend to their student's oral reading fluency. *Theory Into Practice*, 30(3), 211-217.
<https://doi.org/10.1080/00405849109543502>



EKLER

Ek-1. Kişisel Bilgi Formu

Değerli Arkadaşlar, size sunulan üç formda okuma alışkanlıklarınızı belirleyebilmeye yönelik siz ve ailenizle ilgili bir takım bilgiler istenmektedir. İşaretlemeleri size en uygun olan maddenin yanındaki paranteze [X] işareti koyarak ve yazmanız gereken yerlere de yine sizin için en uygun olan ifadeyi belirterek eksiksiz bir şekilde formları doldurmanızı rica ederiz. Bu veriler bilimsel bir araştırmada kullanılacak olup bunun dışındaki herhangi bir yerde kesinlikle paylaşılmayacaktır. Gerekli titizlik ve hassasiyeti göstereceğinizi ümit ederiz. İlginize teşekkürler.

1) Cinsiyetiniz:
Erkek [] Kadın []
2) Yaşınız:
3) Genel not ortalamanız:
0 - 2.00 [] 2.01 - 2.50 [] 2.51 - 3.00 [] 3.01 - 3.50 [] 3.51 - 4.00 []
4) Sınıf düzeyiniz:
1. Sınıf [] 2. Sınıf [] 3. Sınıf [] 4. Sınıf []
5) Ailenizin aylık geliri:
2000 TL ve altı [] 2000 - 4000 TL [] 4000 TL - 6000 TL [] 6000 TL ve üzeri []
6) Annenizin mesleği:.....
7) Babanızın mesleği:.....
8) Kardeş sayınız(siz hariç):
9) Anne eğitim düzeyi:
Okur-Yazar Değil [] İlkokul [] Ortaokul [] Lise [] Üniversite [] Lisansüstü []

10) Baba eğitim düzeyi:

Okur-yazar değil [] İlkokul [] Ortaokul [] Lise [] Üniversite [] Lisansüstü []

11) Anaokuluna gittiniz mi?

Evet [] Hayır []

12) Birinci sınıfa gittiğiniz okul:

Şehir merkezi [] İlçe [] Köy []

13) Birinci sınıfa başlama yaşıınız:

14) Birinci sınıfa başlama yılınız:

15) Okumayı aşağıda belirtilen yöntemlerden hangisine göre öğrendiniz?

- “Ali ata bak gibi” okuma fişleriyle []



- “Zzzz, ssss, kkkk” gibi seslerle []



16) Bugüne kadar herhangi bir hızlı okuma kursuna katıldınız mı?

Evet [] Hayır []

17) Ev veya yurttta kendinize ait bir odanız var mı?

Evet [] Hayır []

18) KPSS Sınavına nerede gireceksiniz? (İl olarak):

19) Final sınavlarının hemen ardından İl(Erzurum) dışı herhangi bir yere gidecek misiniz?

Evet [] Şu tarihte.....

Hayır []

20) Bu bölüme giriş puanınız (LYS Puanı) veya başarı sıralamanız:.....

21) Öğrenci numaranız:

22) Cep numaranız:



Ek-2. Okuma Kültürü Ölçeği

Alt boyut	No	Maddeler	HIÇBİR ZAMAN	NADİREN	ARA SIRA	GENELLİKLE	HER ZAMAN
Bireysel Gelişim Okuma İlişkisi	1	Farklı türde metinler/kitaplar okumak kişisel gelişimime katkı sağlar.					
	8	Bir basılı gazete, dergi vb. takip ederim.					
	9	Elektronik gazete, dergi ve haber sitelerini takip ederim.					
	10	Her gün düzenli olarak kitap okurum.					
	15	Çevremdekilere armağan olarak kitap satın alırım.					
	16	Yanımda her an kitap taşıyım.					
	24	Kitap okumak sözcük dağarcığımı geliştirir.					
	25	Okuduğum kitaplar bana farklı bakış açıları kazandırır.					
	26	Kitap okumak arkadaş seçimimi etkiler.					
	28	Bulduğum ortamda koşullar uygun olmasa da kitap okurum.					
	35	Konuşurken okuduğum kitaplardan alıntılar yaparım.					
	44	Kitap okumak akademik/mesleki başarıma katkı sağlar.					
Temel Okuma Becerisi	29	Kitap okumaya başlamadan önce okuma amacımı belirlerim.					
	31	Kitap okurken okuma hızımı metne göre ayarlarım.					
	33	Kitap okurken anlamını bilmediğim sözcüklerin anlamını sözün gelişinden çıkarmaya çalışırım.					
	34	Okuduğum kitaplara ilişkin eleştiriler okurum.					
	38	Okuduğum kitaplarla yaşamım arasında ilişki kurmaya çalışırım.					
	39	Kitap okurken anlatılanların tutarlılığı/güvenirliliği ile ilgili sorgulamalar yaparım.					
	40	Kitap okurken not alırım.					
	41	Kitap okurken önemli gördüğüm ifadelerin altını çizerim.					
	43	Kitap okurken kendimi kitabın dünyasında düşünürüm.					
Görsel Okuma	46	Okuduğum eski kitaplardan yola çıkarak yeni kitaplar okurum.					
	47	Resimli kitaplar/dergiler vb. okumayı tercih ederim.					
	48	Okuduğum kitaplarda yer alan grafik/tablo vb. şekilleri incelerim.					
	49	Basılı gazete, dergi vb. yerine internet üzerinden site, blog, uygulama ve forumlardan okumalar yaparım.					
	50	Basılı kitap yerine elektronik kitaplar okurum.					

Kitap Seçimi	18	Kitap seçerken arkadaşlarımla önerilerinden yararlanırım.					
	20	Kitap seçerken en çok satılanlar listesinden yararlanırım.					
	21	Kitap seçerken kapak, resim ve görsellerden yararlanırım.					
	22	Kitabın yazarı kitap seçimimde etkilidir.					



Ek-3. Okuma Alışkanlığı Formu

1) Kitap okuma sıklığınız: Haftada bir tane [] Ayda bir tane [] Yılda bir tane [] Diğer [.....]
2) Günlük ortalama kitap okuma süreniz: Hiç okumam [] 1 Saatten az [] 1 Saat [] 2 Saat [] 3 Saat [] 4 Saat [] 5 Saat [] 5 Saatten fazla []
3) Yılda ortalama kaç kitap okuduğunuz: 0-5 [] 5-10 [] 10-15 [] 15-20 [] 20 ve üzeri []
4) En son ne zaman kitap okudunuz: Şuan halen okumaktayım [] Bir hafta önce [] Bir ay önce [] Bir yıl önce []
5) Kütüphaneye gitme sıklığınız: Her gün [] Haftada 1 ya da 2 kez [] Ayda 1 ya da 2 kez [] Yılda 1 ya da 2 kez [] Hiç []
6) Evinizde (ailenizle olan) kitaplık olup olmadığı: Var [] Yok []
7) Evinizde (ailenizle olan) bulunan kitap sayısı: 0-30 [] 30-60 [] 60-90 [] 90-120 [] 120 ve Üzeri []
8) Kendinize ait kitap sayısı: 0-30 [] 30-60 [] 60-90 [] 90-120 [] 120 ve üzeri []
9) Daha çok hangi kitap türlerini tercih edersiniz: Roman-Hikaye [] Kişisel Gelişim [] Bilim-Teknik [] Şiir [] Ansiklopedi [] Diğer [.....]

10) Kitap okuduğunuz ortam?

Basılı [] Tablet [] Telefon [] E-Kitap Okuyucu []

11) Şuan ilkokullarda mevcut uygulanan ilkokuma-yazma yöntemi hakkında ne düşünöyorsunuz? Görüş ve izlenimleriniz nelerdir?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....



Ek-4. Aktif Öğrenme Metni

Aktif Öğrenme

Bugün birçok ülke var olan eğitim sistemlerini sorguluyor. Bunun nedeni, klasik eğitim sistemlerinin yararlarının olmadığına artık farkına varılmış olması ve toplumların kalıplaşmış beyinlerden çok; düşünen, yaratan, sorun çözen insanlara gereksinim duyması. Kısacası, artık, eğitim sistemi içinde öğrenci daha etkin bir konuma getirilmeye çalışılıyor. Yani sessizce oturup yalnızca verileni almakla yetinmeyecek; görececek, duyacak, çözümleyecek, söyleyecek, yapacak, katılacak ve paylaşacak, öğrenmeyi öğrenecek, böylece bilgiyi yalnızca tekrarlamayıp bilinenleri sorgulayacak ve kendi bilgisini kendisi üretecek öğrenciler isteniyor. Oysa günümüzde çoğu ülkede ve Türkiye’de kullanılan öğretim yöntemleri, öğrenciye bilgileri hazır kalıplar biçiminde verip, aynen alma şeklinde bir yol izliyor. Bu öğretim yöntemlerinin uygulanması sırasında öğrenci, hangi bilgiyi niçin almak zorunda olduğunun bile farkında olamadan, anlatılan bilgileri hafızasına kaydetmeye çalışıyor. Bu pek kolay olmadığından, eve gidip tekrar ediyor, ertesi gün yine tekrar ediyor, neden aldığını hâlâ bilemediği bu bilgileri biraz olsun ezberlemiş duruma geliyor. Kimisi de, bu "tekrarlama"lara hiç girmeyip "sıradan" ya da "tembel" bir öğrenci olarak niteleniyor. Ancak, günümüzde yapılan araştırmalar, öğrencinin sadece kendisi için anlamlı olan şeyleri kavrayabileceğini gösteriyor.

Aktif öğrenme ezberciliği önleyip, araştırmacı, yaşam boyu öğrenen, eleştirel düşünceye sahip, yaratıcı ve üretken bireylerin yetiştirilmesini sağlamakta. Aktif öğrenmenin başarıyı artırdığı, bununla da kalmayıp geleneksel öğretimde ihmal edilen, hatta zaman zaman zedelenen motivasyon, öz saygı, okula ve öğrenmeye yönelik negatif tutumlar, arkadaşlık ilişkileri ve derse katılım gibi birçok değişken üzerinde olumlu etkileri olduğu, araştırmalar sonucunda elde edilen binlerce bulguyla kanıtlandı.

Aktif öğrenme için elbette aktif katılım gerekli; ancak, yalnızca bu kadar değil. Aktif öğrenme, aktif katılımın göstergeleri olan soru sorma, açıklama yapma vb. davranışların yanı sıra, öğrenme sürecini planlama, gözden geçirme gibi etkinlikleri de içermekte. Ayrıca, bazı durumlarda aktif öğrenmenin yanlış anlamalara yol açtığı da görülüyor. Öğretmen konuları öğrencilere paylaştırıp onlara anlattırarak aktif öğrenme uyguladığını düşünebilir. Oysa, bunun aktif öğrenme olduğu söylenemez. Tam tersine, öğretmenin yapması gereken bir işi, bu konuda yeterli bilgisi olmayan öğrencilerin yapması verimi düşürür. Bu noktada, aktif öğrenmenin temelini oluşturan başlıca düşüncelere bir göz atmak gerekiyor.

Yaklaşık 2400 yıl önce Konfüçyüs demiştir ki, "Ne duyduysam, unuttum. Ne görürsem, anımsarım. Ne yaparsam, anlarım." Konfüçyüs’ün bu söylemini aktif öğrenmeye

uyarlayacak olursak diyebiliriz ki: Ne duyduysam unuttum. Ne duyar ve görürsem birazcık anımsarım. Ne duyar, görür ve onunla ilgili soru sorar ya da birisiyle tartışırsam anlamaya başlarım. Ne duyar, görür, tartışır ve yaparsam bilgi ve beceri kazanırım. Başkasına ne öğretirsem iyice öğrenirim.

İnsanların, duyduklarını unutmalarının birçok nedeni var. Bunlardan en önemlisi, öğretmenin konuşma hızıyla öğrencilerin dinleme hızı arasındaki farklılık. Çoğu öğretmen, dakikada yaklaşık 100-200 sözcük kullanarak konuşuyor. Öğrenciler, bu sözcüklerin ne kadarını duyarlar? Yanıt, öğrencilerin nasıl dinlediklerine bağlı. Öğrenciler, bütün dikkatleriyle dakikada 50 ya da 100 sözcük dinleyebilirler. Bu, onların ancak öğretmenin söylediklerinin yarısını dinleyebildikleri anlamına gelir. Öğrenciler, çoğunlukla, dinledikleri konu ilginç gelse bile dikkatlerini sürekli dinleme üzerinde toplayamıyorlar. Sürekli bir zaman dilimi içerisinde öğretmen konuşmasını yavaşlattığı takdirde de öğrenciler sıkılıyor ya da bellekleri dağılıyor. Ayrıca, yapılan araştırmalar, öğrencilerin ilk 10 dakikada dikkatlerini %70 oranında toplayabildikleri halde, bu oranın son 10 dakikada %20'ye düştüğünü gösteriyor. Yani, anlatılan konu ne kadar ilgi çekici olursa olsun, öğrenciler ne kadar dikkatli dinlerlerse dinlesinler ve öğretmen bilgiyi ne kadar sıralı ve yavaş anlatırsa anlatsın, dinleyerek öğrenme sınırlı kalmaktadır.

Anlatıma görsel unsurların eklenmesi, akılda kalıcılığı %14'ten %38'e yükseltiyor. Resim kullanılarak yapılan anlatım, yalnızca sözcükler kullanılarak yapılan anlatımdan üç kat daha fazla etkili. Öğretim sürecinde bilgi aktarılırken, hem görsel hem de işitsel unsurlar birlikte kullanılırsa daha fazla sayıdaki öğrencinin öğrenmesine yardımcı olunacak. Yine de unutmamak gerekir ki bir şeyi görmek ve dinlemek onu öğrenmeye yetmez

Öğrenme, bilgiyi otomatik olarak sıralı bir şekilde öğrencilerin kafasına boşaltmak değil. Öğrenme, öğrencilerin fikri katılımı ve uygulamasını gerektirir. Kendi başına açıklama ve gösterim uzun süreli öğrenmeyi sağlamaz. Yalnızca aktif öğrenme bunu sağlar. Peki, ne yapılırsa aktif öğrenme gerçekleşir? Öğrenme aktif olduğunda öğrenciler beyinlerini kullanır, fikirleri dönüştürür, problemleri çözer ve ne öğrendilerse uygularlar. Aktif öğrenme hızlıdır, eğlencelidir, destekleyicidir ve çekicidir. Öğrenciye, sıklıkla, sırasından uzakta, hareketli ve yüksek sesle düşünme olanağı sağlar.

Bir şeyi iyi öğrenmek için onu duymak, görmek, onunla ilgili sorular sormak, başkalarıyla görüş alışverişinde bulunmak gerekir. Bütün bu eylemler, yapmak demektir. O halde; sınıfı canlandırarak, öğrencileri neşelendirerek, ferahlatarak öğrenmeyi aktif duruma getirmek gerekmektedir. Bu amaçla, ilk olarak, öğrenme gerçekleşirken beynimizin nasıl çalıştığını anlamak gerekiyor.

Beynimiz, bir ses kaydedici teyp ya da görüntü kaydedici video gibi çalışmaz. Gelen bilgiler, beyin tarafından sürekli olarak sorgulanır. Beyin yalnızca bilgiyi almaz, onu işler. Bir bakıma bilgisayar gibi çalışır. Biz de onu bir bilgisayar gibi kullanırız. Şüphesiz ki, bilgisayarın çalışması için ilk olarak onun açılması gerekir. Öğrenme pasif olduğunda beyin kapalıdır. Ayrıca, bilgisayara veri girilmesi ve girilen verileri kullanması için doğru bir yazılıma gereksinim vardır. Bilgisayar gibi beynimizde, aldığımız yeni bilgiyle önceki bilgilerimiz arasında bir bağlantı kurmaya gereksinim duyar. Öğrenme pasif olduğunda bu bağlantıyı kuramaz. Son olarak, bilgisayarın girilen verileri daha sonra kullanabilmesi için onları saklaması gerekir. Beynimizin de aynı işlemi yapması gerekir. Aldığımız yeni bilgiyi başkalarıyla tartışsak ve onunla ilgili çeşitli sorular sorarsak, beynimiz etkili bir şekilde bilgiyi işler, böylece daha iyi öğreniriz.



Ek-5. Prozodik Okuma Ölçeği

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

Ek-6. Prozodik Okuma Ölçeği (Yedi Alt Boyut)

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

Ek-7. Prozodik Okuma Ölçeği Kullanma İzni

"Prozodik Okuma Ölçeği" ne Yönelik Bilgi Talebi > Gelen Kutusu x



Meryem ÖZDEMİR CİHAN <meryemozdemir24@gmail.com>
Alıcı: mbastug, kagankeskin, hakyol, bcc: Engin, bcc: mine, bcc: ben

13 Kas 2019 11:50 ★ ↩ ⋮

Merhaba Sayın Hocam,

Ben Atatürk Üniversitesi Eğitim Fakültesinde Araştırma Görevlisi Meryem ÖZDEMİR CİHAN, Doç. Dr. Engin KURŞUN yürütücülüğünde yapmış olduğumuz "Çözümleme ve Ses Temelli İkokuma ve Yazma Öğretim Yöntemlerinin Göz İzleme Metrikleriyle Karşılaştırılması" isimli Tübitak 1001 projemizde kullanmak üzere belirlediğimiz "Sesli Okuma ve Konuşma Prozodisi: İlişkisel Bir Çalışma" isimli çalışmamızdaki "EK-A Prozodik Okuma Ölçeği" ne yönelik sizden bilgi almak istiyoruz. Ölçeğin nasıl değerlendirileceğine yönelik bilgiye ihtiyacımız var. Çalışmada bu bilgiye tam ulaşamadığımızdan (örneğin ters maddelerin hangisi olduğu ve nasıl kodlanacağı/analiz edileceği) sizden bu konuda bizi aydınlatmanızı rica ediyoruz. Şimdiden teşekkür eder, iyi çalışmalar dilerim.

Meryem ÖZDEMİR CİHAN, Res. Assist.
Department of Primary Education
Atatürk University
Erzurum/Türkiye

H. Kagan KESKİN <kagankeskin@duzce.edu.tr>
Alıcı: ben

13 Kas 2019 12:07 ★ ↩ ⋮

Sayın ÖZDEMİR CİHAN, ölçeği kullanabilirsiniz. Ölçeğin nasıl kullanılacağı, uygulama ve puanlamada dikkat edilecek hususlar/öneriler ekteki dosyada bulunmaktadır. Çalışmalarınızda başarılar dilerim.

Doç. Dr. H. Kagan KESKİN
Düzce Üniversitesi
Eğitim Fakültesi
Temel Eğitim Bölümü
A Blok No:304
Konuralp Yerleşkesi, DÜZCE

GSM: 0 533 381 8813



Ek-8. Prozodik Okuma Ölçeği (Revize Edilmiş)

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

0- Hiçbir zaman gözlenmedi.

1- Çok az gözlendi.

2- Zaman zaman gözlendi.

3- Çoğu zaman gözlendi.

4- Her zaman gözlendi.

*Ters çevrilecek madde.



Ek-9. Okuma Yanlışları Listesi

Temel Okuma Yanlışları

Yanlış türleri	Örnek	Açıklama	İşaretler
<i>Atlayıp geçmeler</i>	Ali eve gelmedi.	Bu cümlede çocuk “eve” kelimesini okumadan atlar.	○
<i>Eklemler</i>	Ali eve gelmedi.	Bu cümleyi “Ali eve hiç gelmedi.” şeklinde okur. Hiç kelimesini ekler.	↑
<i>Öğretmen tarafından verilen kelimeler.</i>	Çocuk bir kelimedede takılıyor okumuyor.	Takıldığı yerden ilerleyemiyor. Fakat geçmiyor da orada bekliyor. Öğretmen 5 saniye bekler ve doğrusunu verir.	()
<i>Tekrarlar</i>	Hasan <u>okula</u> gitti.	Kelimeyi tekrar okuduğı zaman.	—
<i>Yanlış okuma.</i>	O iyi bir dağcıydı. O iyi bir dağcıydı.	Tamamen yanlış okuma.	X
<i>Ters çevirmeler</i>	Bu ev bizim. / Bu ve bizim.	Kelime tersten okunduğı zaman.	←

Öğrencinin okurken kendini düzeltmesi, parmakla takip etmesi, noktalamaya dikkat etmeme ve kafasını sallama okuma kusuru sayılır ancak okuma hatası olarak hesaplanmaz (Akyol, 2006:237).



Ek-10. Okuma Hataları Formu (Revize Edilmiş)

ÖĞRENCİ NO:		
Yanlış türleri	Hata sayısı (yapılan hata sayısı kadar “X” koyunuz.)	Açıklama (gerekli durumlarda)
Atlama		
Ekleme		
Tekrar		
Hiç okuyamama		
Yanlış okuma		
Ters çevirme		
Eksik okuma		
Hatalı okuduktan sonra düzeltme		

Ek-11. Katılımcı Onam Formu

KATILIMCI ONAM FORMU

TÜBİTAK 119K035 numaralı ve "Çözümleme ve Ses Temelli İlkokuma ve Yazma Öğretim Yöntemlerinin Göz İzleme Metrikleriyle Karşılaştırılması" adlı bu çalışmanın amacı, ilkokuma yöntemlerini okuma becerisi ve davranışı açısından karşılaştırmaktır. Bu amaç doğrultusunda, sizden ekranda sunulacak olan metinleri okumanız istenmektedir. Okumanız esnasında, göz izleme cihazları aracılığıyla veriler toplanacaktır. Bu çalışma sonunda elde edilen veriler sadece bu çalışma için kullanılacaktır. Size ait kişisel ve akademik bilginiz kesinlikle gizli tutulacak ve bu çalışma dışında hiçbir kurum ya da kişiyle paylaşılmayacaktır.

Okumanız için ilki deneme metni olmak üzere toplamda üç metin verilecektir. Deneme metni ve ikinci metni sessiz, üçüncü metni ise sesli okumanız istenecektir. Sesli okuma esnasında ses kaydınız alınacaktır; ancak, kayıtlar sadece prozodik (vurgu, tonlama vb.) okuma ölçütleri açısından değerlendirilecektir. Ses kaydınız kesinlikle sadece bu çalışma kapsamında yer alan değişkenler açısından değerlendirilip araştırmacılar dışında başka hiç kimseyle paylaşılmayacaktır.

Her metni kendi hızınızda okumanız beklenmektedir. Her metnin sonunda size cevaplamanız için metinle ilgili açık uçlu soruların bulunduğu soru kâğıdı verilecektir. Bu sorularla kesinlikle başarı ölçümü yapılmayacaktır. Bu çalışmaya zamanınızı ayırıp katıldığınız için teşekkür ederiz.

Katılımcı Onayı

Yukarıda yer alan bilgileri okudum ve katılmam istenen çalışmanın kapsamını ve amacını, gönüllü olarak üzerime düşen sorumlulukları anladım. Çalışma hakkında yazılı ve sözlü açıklama aşağıda adı belirtilen araştırmacı tarafından yapıldı. Kişisel bilgilerimin özenle korunacağı konusunda yeterli güven verildi.

Bu koşullarda söz konusu araştırmaya kendi isteğimle, hiçbir baskı olmaksızın katılmayı kabul ediyorum. Yukarıda belirtildiği gibi tarafımdan yapılan okuma çalışmaları esnasında alınacak verilerin, bilgilerim paylaşılmadan kullanılmasında hiçbir sakınca yoktur.

Katılımcının

Adı-Soyadı:

Tarih:

İmzası:

Araştırmacının

Adı-Soyadı:

Tarih:

İmzası

Ek-12. Bir Katılımcıya Ait Katılımcı Onam Formu

P25

KATILIMCI ONAM FORMU

TÜBİTAK 119K035 numaralı ve "Çözümleme ve Ses Temelli İlkokuma ve Yazma Öğretim Yöntemlerinin Göz İzleme Metrikleriyle Karşılaştırılması" adlı bu çalışmanın amacı, ilkokuma yöntemlerini okuma becerisi ve davranışı açısından karşılaştırmaktır. Bu amaç doğrultusunda, sizden ekranda sunulacak olan metinleri okumanız istenmektedir. Okumanız esnasında, göz izleme cihazları aracılığıyla veriler toplanacaktır. Bu çalışma sonunda elde edilen veriler sadece bu çalışma için kullanılacaktır. Size ait kişisel ve akademik bilginiz kesinlikle gizli tutulacak ve bu çalışma dışında hiçbir kurum ya da kişiyle paylaşılmayacaktır.

Okumanız için ilki deneme metni olmak üzere toplamda üç metin verilecektir. Deneme metni ve ikinci metni sessiz, üçüncü metni ise sesli okumanız istenecektir. Sesli okuma esnasında ses kaydınız alınacaktır; ancak, kayıtlar sadece prozodik (vurgu, tonlama vb.) okuma ölçütleri açısından değerlendirilecektir. Ses kaydınız kesinlikle sadece bu çalışma kapsamında yer alan değişkenler açısından değerlendirilip araştırmacılar dışında başka hiç kimseye paylaşılmayacaktır.

Her metni kendi hızınızda okumanız beklenmektedir. Her metnin sonunda size cevaplamanız için metinle ilgili açık uçlu soruların bulunduğu soru kâğıdı verilecektir. Bu sorularla kesinlikle başarı ölçümü yapılmayacaktır. Bu çalışmaya zamanınızı ayırıp katıldığınız için teşekkür ederiz.

Katılımcı Onayı

Yukarıda yer alan bilgileri okudum ve katılmam istenen çalışmanın kapsamını ve amacını, gönüllü olarak üzerime düşen sorumlulukları anladım. Çalışma hakkında yazılı ve sözlü açıklama aşağıda adı belirtilen araştırmacı tarafından yapıldı. Kişisel bilgilerimin özenle korunacağı konusunda yeterli güven verildi.

Bu koşullarda söz konusu araştırmaya kendi isteğimle, hiçbir baskı olmaksızın katılmayı kabul ediyorum. Yukarıda belirtildiği gibi tarafımdan yapılan okuma çalışmaları esnasında alınacak verilerin, bilgilerim paylaşılmadan kullanılmasında hiçbir sakınca yoktur.

Katılımcının
Adı-Soyadı:
İmzası:

Tarih: 19.06.2019

Araştırmacının
Adı-Soyadı:
İmzası:

Tarih:

Ek-13. Metin Seçim Kriterleri

Metin Seçim Kriterleri		1	2	3	4	5
Dilbilgisi Yönünden	Kelime seçimi					
	Kısa-uzun hece oranı					
	Yabancı kelime ve isim oranı					
	Cümle uzunluğu					
Yapısal Yönden	Okuduğunu hatırlamadan ziyade okuduğunu anlama; kavrama/değerlendirmeyi ölçmeye uygunluğu					
	Anlam bütünlüğü bozulmadan okuyucuya sunulması					
İçerik Yönünden	İdeolojik, siyasi ifadelerin yer almaması					
	İçeriğin ilgi çekici olması					
	Ana düşünce ve yardımcı düşüncelerin saptanabilmesi					
	Katılımcı seviyesine uygunluğu					
	Tutarlılık ve bütünlük					
Yorumlarınız:						

Ek-14. Ayrıntılı Puanlama

	Aktif Öğrenme	Duygusal Bellek: Daha Dün Gibi Aklımda	Jestleri Kullanmak: Zekâyı Artırır Mı?	Kâğıt mı? Ekran mı?	Kalem Klavyeye Karşı/Kalem, Kâğıt,El Yazması... Modası Geçmiş Alışkanlıklar mı?	Özel Tercihler Sistemi Olarak Öğrenme
Uzman 1	50	39	48	54	54	41
Uzman 2	44	33	43	47	48	39
Uzman 3	36	29	52	53	54	39
Uzman 4	45	0	0	0	53	0
Uzman 5	33	45	40	47	42	36
Uzman 6	52	51	54	52	54	51
Uzman 7	43	36	45	48	50	41
Uzman 8	35	34	33	36	43	42
TOPLAM	338	267	315	337	398	289

Ek-15. Etik Kurul Belgesi

T.C.
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ETİK KURUL BAŞKANLIĞI
Eğitim Bilimleri Birim Etik Kurulu
ERZURUM

Toplantının Mahiyeti : Etik Kurul
Toplantının Tarihi : 22.02.2018
Toplantının Sayısı : 03

Karar - 03:

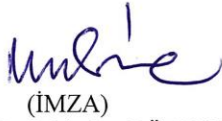
Doç. Dr. Engin KURŞUN'un Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu (TÜBİTAK)'na sunulmak üzere hazırlanan "**Çözümleme ve Ses Temelli İlkokuma ve Yazma Öğretim Yöntemlerinin Göz İzleme Metrikleriyle Karşılaştırılması**" başlıklı proje kapsamında Üniversitemiz Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi, Sınıf Öğretmenliği bölümü öğrencilerinin katılımıyla okuma becerilerinin ölçülmesi ve bu ölçümlere yönelik testlerin geliştirilmesine için etik kurul izin belgesi isteği ile ilgili husus görüşüldü.

Yapılan görüşmelerden sonra; adı geçenin "**Çözümleme ve Ses Temelli İlkokuma ve Yazma Öğretim Yöntemlerinin Göz İzleme Metrikleriyle Karşılaştırılması**" konulu çalışmayla ilgili yapılacak araştırma için, araştırmaların gerekçe, amaç, yaklaşım ve yöntemleri dikkate alınarak konuyla ilgili çalışmaların gerçekleştirilmesinde etik ve bilimsel yönden sakınca bulunmadığına,

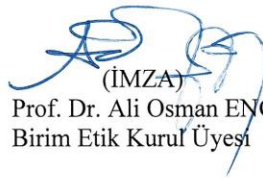
oy birliği ile karar vermiştir.



Prof. Dr. Mustafa SÖZBİLİR
Birim Etik Kurul Başkanı



Prof. Dr. Muhsine BÖREKÇİ
Birim Etik Kurul Başkan Yardımcısı



Prof. Dr. Ali Osman ENGİN
Birim Etik Kurul Üyesi



Prof. Dr. Osman SAMANCI
Birim Etik Kurul Üyesi



Doç. Dr. Sinan KOÇYİĞİT
Raportör

T.C.
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ETİK KURULU
Eğitim Bilimleri Birim Etik Kurul Başkanlığı
PROJE DEĞERLENDİRME FORMU

Projenin/Çalışmanın Adı: Doç. Dr. Engin KURŞUN'un Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu (TÜBİTAK)'na sunulmak üzere hazırlanan "Çözümleme ve Ses Temelli İlkokuma ve Yazma Öğretim Yöntemlerinin Göz İzleme Metrikleriyle Karşılaştırılması" başlıklı proje kapsamında Üniversitemiz Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi, Sınıf Öğretmenliği bölümü öğrencilerinin katılımıyla okuma becerilerinin ölçülmesi ve bu ölçümlere yönelik testlerin geliştirilmesine için Eğitim Bilimleri Birim Etik Kurul uygunluk-onay belgesi talep edilmesi.

Gönderildiği Tarih: 21/02 / 2018

Teslim Tarihi: 21/ 02 / 2018

Değerlendirenin Adı Soyadı: Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu Başkanlığı Adına

Prof. Dr. Mustafa SÖZBİLİR

İmza :



Bu Proje uygundur: ☒

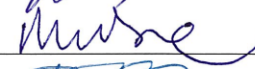
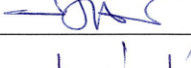
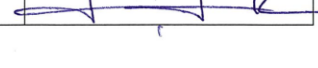
Gerekçe/Açıklama: Yapılacak çalışmada yaklaşım ve yöntemler dikkate alınarak, konu ile ilgili çalışmaların gerçekleştirilmesinde etik ve bilimsel yönden herhangi bir sakınca bulunmamaktadır.

Bu Proje uygun değildir: ☐

Gerekçe/Açıklama

T.C.
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ETİK KURULU
Eğitim Bilimleri Birim Etik Kurulu Karar Formu

KARAR BİLGİLERİ	Toplantı Sayısı: 03 Karar No: 03	Toplantı Tarihi: 22.02.2018
	Aşağıda bilgileri verilen proje ile ilgili çalışmanın, etik ilkeler açısından değerlendirilmesi isteği ile ilgili husus görüşüldü. Yapılan görüşmelerden sonra; söz konusu projeyle alakalı yapılacak çalışma için, araştırmanın gerekçe, amaç, yaklaşım ve yöntemleri dikkate alınarak konuyla ilgili çalışmanın gerçekleştirilmesinde etik ve bilimsel yönden sakınca bulunmadığına, Etik Kurulu oy birliği ile karar vermiştir.	
ÇALIŞMA BİLGİLERİ	Proje Yürütücüsü: Doç. Dr. Engin KURŞUN Çalışma Konusu: Çözümleme ve Ses Temelli İlkokuma ve Yazma Öğretim Yöntemlerinin Göz İzleme Metrikleriyle Karşılaştırılması	

EĞİTİM BİLİMLERİ BİRİM ETİK KURULU		İMZA
Prof. Dr. Mustafa SÖZBİLİR	Etik Kurul Başkanı	
Prof. Dr. Muhsine BÖREKÇİ	Etik Kurul Başkan Yardımcısı	
Prof. Dr. Ali Osman ENGİN	Etik Kurul Üyesi	
Prof. Dr. Osman SAMANCI	Etik Kurul Üyesi	
Doç. Dr. Sinan KOÇYİĞİT	Etik Kurul Raportörü	

ÖZ GEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı- Soyadı:	Elif Akan
--------------	-----------

Eğitim Bilgileri

Lisans	Atatürk Üniversitesi/Sınıf Eğitimi	2015-2019
Tezli Yüksek Lisans	Atatürk Üniversitesi/ Sınıf Eğitimi	2019-2021

