



**KORO OKUMA YÖNTEMİNİN AKICI OKUMA
BECERİSİNE, OKUMA MOTİVASYONUNA,
BECERİ TEMELLİ MATEMATİK SORULARINI
ÇÖZME BAŞARISINA ETKİSİ**

Sibel GÜNÜÇ

Yüksek Lisans Tezi

Temel Eğitim Ana Bilim Dalı

2025

(Her hakkı saklıdır.)

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

**KORO OKUMA YÖNTEMİNİN AKICI OKUMA BECERİSİNE, OKUMA
MOTİVASYONUNA, BECERİ TEMELLİ MATEMATİK SORULARINI ÇÖZME
BAŞARISINA ETKİSİ**

(The Effect of Choral Reading Method on Fluent Reading Skills, Reading Motivation,
Success in Solving Skill-Based Mathematics Problems)

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Sibel GÜNÜÇ

Danışman: Prof. Dr. Ömer YILAR

Erzurum
Nisan, 2025

KABUL VE ONAY TUTANAĞI

Sibel GÜNÜÇ tarafından hazırlanan “Koro Okuma Yönteminin Akıcı Okuma Becerisine, Okuma Motivasyonuna, Beceri Temelli Matematik Sorularını Çözme Başarısına Etkisi” başlıklı çalışması 30 / 04 / 2025 tarihinde yapılan tez savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından Temel Eğitim Ana Bilim Dalı, Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalında yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Jüri Başkanı: Doç. Dr. İsmail SARİKAYA

Bayburt Üniversitesi

Aslı ıslak imzalıdır

Danışman: Prof. Dr. Ömer YILAR

Atatürk Üniversitesi

Aslı ıslak imzalıdır

Jüri Üyesi: Doç. Dr. Yavuz SÖKMEN

Atatürk Üniversitesi

Aslı ıslak imzalıdır

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

.... / / 2025

Aslı ıslak imzalıdır

Prof. Dr. Refik DİLBER

Enstitü Müdürü

ETİK VE BİLDİRİM SAYFASI

Yüksek Lisans Tezi olarak sunduğum “Koro Okuma Yönteminin Akıcı Okuma Becerisine, Okuma Motivasyonuna, Beceri Temelli Matematik Sorularını Çözme Başarısına Etkisi” başlıklı çalışmanın tarafımdan bilimsel etik ilkelere uyularak yazıldığını ve yararlandığım eserleri kaynakçada gösterdiğimi beyan ederim.

30 / 04 / 2025

Aslı ıslak imzalıdır

Sibel GÜNÜÇ

☐ 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

Araştırma süreci boyunca bana destek olan, değerli fikir ve önerileriyle yol gösteren kıymetli tez danışmanım Prof. Dr. Ömer YILAR'a, tez jürimde bulunarak değerli fikirleriyle çalışmama katkı sunan Doç. Dr. İsmail SARİKAYA'ya ve Doç. Dr. Yavuz SÖKMEN'e, araştırmama desteklerini ve yardımlarını sunan değerli öğretmen arkadaşlarım Bahar ÇALMAŞUR'a, Mine YÜCEL'e, Münise Serap İRMAK'a, Tahsin ARAZ'a, araştırmamın çalışma grubunda yer alan öğrencilere teşekkürlerimi sunuyorum. Yüksek lisans eğitimim boyunca bana destek olan aileme teşekkür ediyorum.

Sibel GÜNÜÇ

ÖZ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

KORO OKUMA YÖNTEMİNİN AKICI OKUMA BECERİSİNE, OKUMA MOTİVASYONUNA, BECERİ TEMELLİ MATEMATİK SORULARINI ÇÖZME BAŞARISINA ETKİSİ

Sibel GÜNÜÇ

Nisan 2025, 182 Sayfa

Amaç: Bu araştırmanın amacı, koro okuma yönteminin ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin akıcı okuma becerisine, okuma motivasyonuna, beceri temelli matematik sorularını çözme başarısına olan etkisini incelemektir.

Yöntem: Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden olan ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Çalışmaya 50 dördüncü sınıf öğrencisi katılmıştır (DG=26, KG=24). Deney grubu öğrencileri koro okuma yöntemine dayalı etkinlikler gerçekleştirirken kontrol grubu öğrencileri öğretim programı çerçevesinde derslerine devam etmişlerdir. Öğrencilerin uygulama öncesi ve sonrasında kelime tanıma becerileri, okuma hızları, prozodik okuma becerileri, okuma motivasyonları, beceri temelli matematik sorularını çözme başarıları ölçülmüştür. Elde edilen veriler istatistik programı ile analiz edilmiştir.

Bulgular: Araştırma sonunda elde edilen bulgulara göre grupların kendi içlerinde kelime tanıma, okuma hızı, prozodik okuma becerisine ait son test puanları ile ön test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık çıkmıştır. Gruplar arasında ise okuma hızı hariç akıcı okumanın diğer bileşenlerine ait son test puanları deney grubu lehine anlamlı farklı çıkmıştır. Benzer şekilde grupların beceri temelli matematik sorularını çözme başarısına ait son test puanları ön test puanlarından istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir. Gruplar arasında ise matematik son test puanları deney grubu lehine anlamlı farklı bulunmuştur. Öte yandan deney grubunda okuma motivasyonuna ait son test puanları ön testten anlamlı farklı çıkarken, kontrol grubunda testler arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır. Okuma motivasyonu son test puanları gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı farklı çıkmamıştır.

Sonuçlar: Araştırmada koro okuma yönteminin ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin kelime tanıma, prozodi becerilerinin yanı sıra beceri temelli matematik sorularını çözme başarılarını olumlu yönde etkilediği, okuma hızı ve okuma motivasyonlarında ise istatistiksel olarak anlamlı olmasa da olumlu katkılar sunduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: okuma, okuduğunu anlama, akıcı okuma, koro okuma, okuma motivasyonu, matematik, beceri temelli sorular

ABSTRACT

MASTER'S THESIS

THE EFFECT OF CHORAL READING METHOD ON FLUENT READING SKILLS, READING MOTIVATION, SUCCESS IN SOLVING SKILL-BASED MATHEMATICS PROBLEMS

Sibel GÜNÜÇ

April 2025, 182 Pages

Purpose: The purpose of this research is to examine the effect of the choral reading method on fourth-grade primary school students' fluent reading skills, reading motivation, and success in solving skill-based math problems.

Method: In the research, a pre-test post-test control group quasi-experimental design, which is one of the quantitative research methods, was used. Fifty fourth-grade students participated in the study (DG=26, KG=24). While the experimental group students performed activities based on the choral reading method, the control group students continued their lessons within the framework of the curriculum. The students' word recognition skills, reading speeds, prosodic reading skills, reading motivations, and success in solving skill-based math problems were measured before and after the implementation. The data obtained were analyzed with a statistical program.

Findings: According to the findings obtained at the end of the research, there was a statistically significant difference between the pre-test and post-test scores of word recognition, reading speed, and prosodic reading skills within the groups. Among the groups, except for reading speed, the post-test scores of other components of fluent reading were significantly different in favor of the experimental group. Similarly, the post-test scores of the groups in solving skill-based math problems showed a statistically significant difference from the pre-test scores. Among the groups, the post-test math scores were found to be significantly different in favor of the experimental group. On the other hand, while the post-test reading motivation scores in the experimental group showed a statistically significant difference from the pre-test, no significant difference was found between the tests in the control group. The post-test reading motivation scores were not statistically significantly different between the groups.

Conclusions: The study concluded that the choral reading method positively affects fourth-grade primary school students' word recognition, prosody skills, and math success, while also contributing positively, albeit not significantly, to their reading speed and reading motivation.

Keywords: reading, reading comprehension, fluent reading, choral reading, reading motivation, mathematics, skill-based questions

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	7
Araştırmanın Önemi ve Gerekçesi	7
Araştırmanın Sınırlılıkları	10
Varsayımlar	10
Terim ve Tanımlar.....	11
İKİNCİ BÖLÜM	12
Kuramsal Çerçeve ve İlgili Araştırmalar	12
Okuma	12
Sesli Okuma	18
Sesli Okuma Hataları	22
<i>Atlama (Bırakma) Hatası</i>	23
<i>Ekleme Hatası</i>	24
<i>Yanlış Okuma Hatası</i>	24
<i>Ters Çevirme Hatası</i>	24
<i>Tekrar Hatası</i>	25
<i>Telaffuz Hatası</i>	26
<i>Duraklama Hatası</i>	26
Okuma Güçlüğü ve Nedenleri.....	26

<i>Fizyolojik Etmenler</i>	28
<i>Zekâ</i>	30
<i>Okul Ortamı</i>	30
<i>Çevresel Koşullar</i>	30
<i>Duygusal ve Psikolojik Etmenler</i>	31
<i>Nörolojik Sorunlar</i>	32
<i>Akıcı Okuma</i>	33
<i>Kelime Tanıma (Doğruluk)</i>	36
<i>Okuma Hızı (Otomatikleşme)</i>	36
<i>Prozodi</i>	39
<i>Akıcı Okuma Yöntemleri</i>	40
<i>Tekrarlı Okuma</i>	40
<i>Eşli Okuma</i>	41
<i>Arkadaşla Okuma</i>	41
<i>Okuyucu Tiyatroları</i>	42
<i>Yankılı (eko) Okuma</i>	42
<i>Kelime Tekrar Yöntemi</i>	43
<i>Nörolojik Etki Yöntemi</i>	44
<i>Boşluk Doldurma Yöntemi (Cloze Technique)</i>	45
<i>Fernald Yöntemi</i>	45
<i>SQ3R Yöntemi</i>	46
<i>3P Yöntemi (Pause-Prompt-Praise) (Duraksama-Yöneltme-Övme)</i>	46
<i>Yapılandırılmış Akıcı Okuma Yöntemi</i>	47
<i>Koro Okuma</i>	47
<i>Okuduğunu Anlama</i>	50
<i>Türkçe Öğretim Programı</i>	56
<i>Okuma Motivasyonu</i>	58
<i>Beceri Temelli Sorular</i>	60
<i>İlgili Araştırmalar</i>	63
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM	73
Yöntem	73
<i>Araştırma Yöntemi</i>	73
<i>Çalışma Grubu</i>	74
<i>Veri Toplama Araçları</i>	74
<i>Okuma Prozodisi Ölçeği</i>	75

<i>Okuma Motivasyon Ölçeği</i>	75
<i>Beceri Temelli Matematik Testi</i>	76
Süreç.....	77
<i>Deney Grubu Uygulama Süreci</i>	77
<i>Kontrol Grubu Uygulama Süreci</i>	79
Verilerin Analizi.....	80
Araştırmacı Rolü	82
Geçerlik ve Güvenirlik	83
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM	85
Bulgular	85
Akıcı Okuma Becerileri (Kelime Tanıma, Okuma Hızı, Prozodi) Üzerindeki Etkisine İlişkin Bulgular	85
Okuma Motivasyonu Üzerindeki Etkisine İlişkin Bulgular.....	95
Beceri Temelli Matematik Sorularını Çözme Başarısı Üzerindeki Etkisine İlişkin Bulgular.....	99
BEŞİNCİ BÖLÜM	103
Tartışma ve Sonuç	103
Koro Okuma Yönteminin Öğrencilerin Akıcı Okuma Becerileri (kelime tanıma, okuma hızı, prozodi) Üzerindeki Etkisine İlişkin Tartışma ve Sonuçlar	103
Koro Okuma Yönteminin Öğrencilerin Okuma Motivasyonu Üzerindeki Etkisine İlişkin Tartışma ve Sonuçlar.....	108
Koro Okuma Yönteminin Öğrencilerin Beceri Temelli Matematik Sorularını Çözme Başarısı Üzerindeki Etkisine İlişkin Tartışma ve Sonuçlar.....	110
Öneriler.....	112
KAYNAKÇA	114
EKLER	130
EK-1. Uygulama İzin Belgesi	130
EK-2. Etik Kurul Onay Belgesi	132
EK-3. Veli Onam Formu.....	135
EK-4. Okuma Motivasyon Ölçeği	136
EK-5. Okuma Prozodisi Ölçeği	138
EK-6. BTMT (Öntest).....	139
EK-7. BTMT (Sontest)	144
EK-8. Okuma Metni (Ön test).....	149
EK-9. Okuma Metni (Son test)	150

EK-10. BTMT (ön test) Cevap Anahtarı.....	151
EK-11. BTMT (son test) Cevap Anahtarı.....	156
EK-12. Ölçek Kullanım İzinleri.....	161
EK-13. Koro Okuma Yöntemi Sınıf İçi Uygulamalara Dair Fotoğraflar	162
ÖZ GEÇMİŞ.....	166



TABLÖLAR DİZİNİ

Tablo 1. <i>Sınıf Bazında Okuma Hızları</i>	37
Tablo 2. <i>Sınıf Bazında Hedeflenen Okuma Oranları</i>	38
Tablo 3. <i>Okuma Hızını Etkileyen Faktörler</i>	38
Tablo 4. <i>Okuma Öncesi, Sırası ve Sonrasında Kullanılabilecek Okuduğunu Anlama Stratejileri</i>	56
Tablo 5. <i>Araştırma Modelinin Sembolik Gösterimi</i>	73
Tablo 6. <i>Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Cinsiyete Göre Dağılımı</i>	74
Tablo 7. <i>Deney Grubu Uygulama Süreci</i>	78
Tablo 8. <i>Kontrol Grubu Uygulama Süreci</i>	80
Tablo 9. <i>Veri Analizinde Kullanılan Testler</i>	81
Tablo 10. <i>Deney Grubunun Kelime Tanıma Ön Test ve Son Test Puanlarına ait Normallik Değerleri</i>	85
Tablo 11. <i>Deney Grubunun Kelime Tanıma Ön Test ve Son Test Puanlarına ait Bağımlı Örneklem t Testi Sonuçları</i>	86
Tablo 12. <i>Deney Grubunun Okuma Hızı Ön Test ve Son Test Puanlarına ait Normallik Değerleri</i>	86
Tablo 13. <i>Deney Grubunun Okuma Hızı Ön Test ve Son Test Puanlarına ait Bağımlı Örneklem t Testi Sonuçları</i>	87
Tablo 14. <i>Deney Grubunun Prozodik Okuma Ölçeği Ön Test ve Son Test Puanlarına ait Normallik Değerleri</i>	87
Tablo 15. <i>Deney Grubunun Prozodik Okuma Ölçeği Ön Test ve Son Test Puanlarına ait Bağımlı Örneklem t Testi Sonuçları</i>	88
Tablo 16. <i>Kontrol Grubunun Kelime Tanıma Ön Test ve Son Test Puanlarına ait Normallik Değerleri</i>	88
Tablo 17. <i>Kontrol Grubunun Kelime Tanıma Ön Test ve Son Test Puanlarına ait Bağımlı Örneklem t Testi Sonuçları</i>	89
Tablo 18. <i>Kontrol Grubunun Okuma Hızı Ön Test ve Son Test Puanlarına ait Normallik Değerleri</i>	89
Tablo 19. <i>Kontrol Grubunun Okuma Hızı Ön Test ve Son Test Puanlarına ait Bağımlı Örneklem t Testi Sonuçları</i>	90

Tablo 20. <i>Kontrol Grubunun Prozodik Okuma Ölçeği Ön Test ve Son Test Puanlarına ait Normallik Değerleri</i>	90
Tablo 21. <i>Kontrol Grubunun Prozodik Okuma Ölçeği Ön Test ve Son Test Puanlarına ait Bağımlı Örneklem t Testi Sonuçları</i>	91
Tablo 22. <i>Deney ve Kontrol Grubunun Kelime Tanıma Son Test Puanlarına ait Normallik Değerleri</i>	91
Tablo 23. <i>Deney ve Kontrol Grubunun Kelime Tanıma Son Test Puanlarına ait Levene Testi Sonuçları</i>	92
Tablo 24. <i>Deney ve Kontrol Grubunun Kelime Tanıma Son Test Puanlarına ait Bağımsız Örneklem t Testi Sonuçları</i>	92
Tablo 25. <i>Deney ve Kontrol Grubunun Okuma Hızı Son Test Puanlarına ait Normallik Değerleri</i>	93
Tablo 26. <i>Deney ve Kontrol Grubunun Okuma Hızı Son Test Puanlarına ait Levene Testi Sonuçları</i>	93
Tablo 27. <i>Deney ve Kontrol Grubunun Okuma Hızı Son Test Puanlarına ait Bağımsız Örneklem t Testi Sonuçları</i>	94
Tablo 28. <i>Deney ve Kontrol Grubunun Prozodik Okuma Ölçeği Son Test Puanlarına ait Normallik Değerleri</i>	94
Tablo 29. <i>Deney ve Kontrol Grubunun Prozodik Okuma Ölçeği Son Test Puanlarına ait Levene Testi Sonuçları</i>	95
Tablo 30. <i>Deney ve Kontrol Grubunun Prozodik Okuma Ölçeği Son Test Puanlarına ait Bağımsız Örneklem t Testi Sonuçları</i>	95
Tablo 31. <i>Deney Grubunun Okuma Motivasyon Ölçeği Ön Test ve Son Test Puanlarına ait Normallik Değerleri</i>	96
Tablo 32. <i>Deney Grubunun Okuma Motivasyon Ölçeği Ön Test ve Son Test Puanlarına ait Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları</i>	96
Tablo 33. <i>Kontrol Grubunun Okuma Motivasyon Ölçeği Ön Test ve Son Test Puanlarına ait Normallik Değerleri</i>	97
Tablo 34. <i>Kontrol Grubunun Okuma Motivasyon Ön Test ve Son Test Puanlarına ait Bağımlı Örneklem t Testi Sonuçları</i>	97
Tablo 35. <i>Deney ve Kontrol Grubunun Okuma Motivasyon Ölçeği Son Test Puanlarına ait Normallik Değerleri</i>	98
Tablo 36. <i>Deney ve Kontrol Grubunun Okuma Motivasyon Son Test Puanlarına ait Levene Testi Sonuçları</i>	98

Tablo 37. <i>Deney ve Kontrol Grubunun Okuma Motivasyon Ölçeği Son Test Puanlarına ait Bağımsız Örneklem t Testi Sonuçları</i>	99
Tablo 38. <i>Deney Grubunun BTMT Ön Test ve Son Test Puanlarına ait Normallik Değerleri</i>	99
Tablo 39. <i>Deney Grubunun BTMT Ön Test ve Son Test Puanlarına ait Bağımlı Örneklem t Testi Sonuçları</i>	100
Tablo 40. <i>Kontrol Grubunun BTMT Ön Test ve Son Test Puanlarına ait Normallik Değerleri</i>	100
Tablo 41. <i>Kontrol Grubunun BTMT Ön Test ve Son Test Puanlarına ait Bağımlı Örneklem t Testi Sonuçları</i>	101
Tablo 42. <i>Deney ve Kontrol Grubunun BTMT Son Test Puanlarına ait Normallik Değerleri</i>	101
Tablo 43. <i>Deney ve Kontrol Grubunun BTMT Son Test Puanlarına ait Levene Testi Sonuçları</i>	102
Tablo 44. <i>Deney ve Kontrol Grubunun BTMT Son Test Puanlarına ait Bağımsız Örneklem t Testi Sonuçları</i>	102

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 1. Sesli Okuma.....	18
Şekil 2. Akıcı Okuma Bileşenleri.....	35
Şekil 3. Beceri Temelli Sorularla Öğrencilere Kazandırılacak Beceriler	62



KISALTMALAR VE SİMGELER DİZİNİ

BTMT: Beceri Temelli Matematik Testi

IEA: International Association for the Evaluation of Educational Achievement

İSOTEG: İncele-Sorgula-Oku-Tekrar et-Gözden geçir

NRP: National Reading Panel

OECD: Organisation for Economic Co-operation and Development

PIRLS: Progress in International Reading Literacy Study

PISA: Programme for International Student Assessment



BİRİNCİ BÖLÜM

Giriş

İçinde yaşanan yüzyıla göre ihtiyaçlar, beklentiler, hedefler değişmektedir. Bunun bir yansıması olarak da toplum tiplerinde değişimler görülmektedir. İlkel toplumdan bilgi toplumuna kadar farklı toplumsal yapı içerisindeki bireylerin ihtiyaçları, onlardan beklenenler farklı olsa da “merak” tüm bireylerde var olan bir duygudur. Zira insanlar yaratılıştan bu duyguya sahiptirler. Sürekli yeni bilgiler arayışında olan insanoğlu bilgi edinmek, kültür düzeylerini yükseltmek için okumaya, öğrenmeye, keşfetmeye önem vermektedirler (Türe, 2021).

Dünya üzerinde gerçek anlamda var olmak ve bu varlığı sürdürebilmek ülkelerin kalkınmışlığıyla sağlanabilmektedir. Uluslar okuryazarlık seviyelerini artırarak varlıklarını sürdürebilmekte, kalkınmakta, geri kalmışlık ve yoksulluktan kurtulabilmektedirler. Okuryazarlığa önem veren bir toplum geleceği aydınlıktır. Okuryazarlık basit anlamda bireyin adını, soyadını okuması, yazması, imza atması değildir. Birey okuma ve yazma sayesinde sosyalleşmekte, kendine yeni ufuklar açmakta, modernleşmekte, dünyada olup bitenleri öğrenip sorgulamaktadır. İyi yetişmiş insan ve gelişmiş teknoloji kalkınan toplumların önemli göstergelerindendir. Ancak insan olmadan teknoloji olmaz, kullanılamaz. Teknolojinin üretilmesi ise eğitim ve kültürle sağlanmaktadır (Güneş, 2019).

21. yüzyıl, birçok alanda gelişmelerin yaşandığı, insanoğlunun yaşamını etkileyen, toplum bireylerinin yeni niteliklere haiz olmalarını gerekli kılan bir yüzyıldır. 21. yüzyıl gereksinimleri bireylerden çağa ayak uydurmalarını, dolayısıyla kendilerini devamlı geliştirmelerini, yenilemelerini zorunlu kılmaktadır. Bu yüzyılda büyük bir hızla gelişen teknoloji eğitim alanında da değişimin yaşanmasını sağlamıştır. Ülkeler bu yüzyılda yaşanan değişimlere uygun hareket etmek zorunda olduklarından öğretim programlarını yenilemekte, geleneksel ve davranışçı yaklaşımla oluşturulan programların yerine yenilikçi ve ilerlemeci yaklaşımla oluşturulmuş programları benimsemişlerdir (Gözel, 2024). Eğitim sisteminin bir ögesi olan öğretim programları, Epçayan ve Erzen’e (2008) göre; eğitimin genel amaçları içinde tanımlanan insan tipinin yetiştirilmesini amaç edinen kuramsal ve uygulamalı yapılardır. Öğretim programları, öğrencilerin temel dil becerilerini edinmeleri ve bu becerileri işlevsel biçimde kullanmaları bakımından önemli bir işleve sahiptir (İşeri & Baştuğ, 2016). Ülkelerin geleceğini oluşturacak ve devamlılığını sağlayacak nesillerin yetişmesine imkân sağlayan

öğretim programları (İşeri & Baştuğ, 2016), gelişen ve değişen günümüz dünyasının ihtiyaçlarını karşılamak üzere birtakım düzenlemelerden geçirilmektedir. Bu anlamda Türkiye’de de öğretim programlarında birtakım düzenlemeler yapılmıştır. Millî Eğitim Bakanlığı (MEB, 2019) Türkçe dersi öğretim programında bilim ve teknolojiadaki gelişmeler ışığında bireylerden beklenen rollerin farklılaşarak onların girişimci, kararlı, problem çözücü, eleştirici yönü kuvvetli, iletişimde yetkin vb. niteliklere sahip olmaları gerektiği ifade edilmektedir. 21. yüzyıl becerileri, “21. yüzyıla hazırlanma ve bu yüzyılda hayatta kalma becerileri” olarak tanımlanmıştır (Wagner, 2010). Programda belirtilen öğrenci nitelikleri bu yüzyılın becerileri ile örtüşmektedir.

Birçok uluslararası araştırma, rapor ve incelemeler, 21. yüzyılda bireylerin gerek normal hayatlarını gerekse iş hayatlarını sürdürebilmelerinde birtakım becerilere sahip olmaları gerektiğini ve bu becerilerin önemli oluşunu açıklamaktadır (Cansoy, 2018). OECD’nin (2018) hazırladığı rapora göre; şu anda öğrenim hayatını sürdürmekte olan öğrencilerin 2030 yılı itibarıyla yetişkin birer birey olacakları, kimi mesleklerin kaybolup yeni mesleklerin ortaya çıkacağı belirtilmektedir. Şu hâlde bahsi geçen yıllarda yetişkin bireylerin farklı iş kollarında çalışacakları muhtemeldir. Dolayısıyla öğrenme-öğretme sürecinde öğrencilere bilgi aktarmakla yetinilmeyip bu becerilerin öğrencilerce kazanılmasının, yeni mesleklere hazırlanmalarının bu noktada ise onlara kaliteli öğrenme zamanları oluşturmanın önemli olduğu ifade edilmektedir.

Ülkelerin küresel yarışta başarılı olmalarının yolu bireylere kazandırılacak farklı becerilerden geçmektedir. Bu becerilere sahip olmayan toplum bireyleri küresel yarışta ülkelerinin rekabet gücü elde edememesine sebep olabilecektir (Wagner, 2010). Wagner bazı ekonomi liderleriyle yaptığı görüşmelerde işe alımlarda bireylerde hangi becerileri aradıklarını sormuş ve aldığı cevaplara göre 21. yüzyıl becerilerini yedi başlık altında toplamış (eleştirel düşünme ve problem çözme, girişim ve girişimcilik, çeviklik ve uyarlanabilirlik, iş birliği ve liderlik, etkili sözlü/yazılı iletişim, bilgiye erişim ve analiz etme, merak ve hayal gücü) ve günümüz öğrencilerinin bu “hayatta kalma” becerilerinde ustalaşmaları gerektiğini bildirmiştir. Ülkemizde de yaşanan gelişmeler sonucu eğitim programlarında değişikliğe gidilerek başta MEB ve YÖK’ün katkılarıyla Temel Yeterlikler Çerçevesi hazırlanmıştır. Bu çerçeve 21. yüzyıl becerileri dikkate alınarak oluşturulmuştur ve 8 anahtar başlıkta derslerin öğretim programına yerleştirilmiştir. Öğrenenlere öğretim programları ile kazandırılması amaçlanan bu yetkinlikler; ana dilde iletişim, yabancı dillerde iletişim, matematiksel yetkinlik ve bilim/teknolojide temel yetkinlik, dijital yetkinlik, öğrenmeyi öğrenme, sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinlik, inisiyatif alma ve girişimcilik, kültürel farkındalık ve ifadedir (MEB, 2019).

Günümüz dünyasında bilgi hızlı ve birikimli olarak ilerlemektedir. Bu anlamda bilginin edinilmesi hem birey hem de toplum için önemli hâle gelmektedir. Ancak bireyler ve toplumlar için esas amaç, bilgi edinimiyle birlikte kazanılan bilgilerin kullanılması olmalıdır. Bilgiler doğru anlaşıldığı, yorumlandığı, bilgilerin doğruluğu, gerekliliği, yararlılığı sorgulandığı takdirde edinilen bilgiler kullanılmış olmaktadır. Bununla birlikte bilgi çağında yeni bilgilerin, düşüncelerin ortaya konması, mevcut bilgilerin sorgulanması ve eleştirilmesiyle gerçekleşmektedir. İfade edilen becerilerin kazanımı noktasında okuma önemli bir işlev görmektedir (Sadioğlu & Bilgin, 2008). Okuma bilgiye ulaşmada en temel yoldur. Okuma, bilgiyi anlama, yorumlama, kullanma yolunda büyük bir rol oynamakta, yaratıcılığı beslemektedir, düşünme becerilerini geliştirmektedir. Tüm bu beceriler ise 21. yüzyıl gereksinimlerine adapte olunmasına yardımcı olmaktadır. Okuma, öğrenenin bilgiyi edinme ve bağımsız olarak öğrenmesi için zorunlu bir beceri, toplumsal gerekliliklere ayak uydurmada, iş hayatında başarı elde etmede değerli bir araç durumundadır (Belet & Yaşar, 2007). Bireyin 21. yüzyılda gerek gündelik hayatında gerek öğrenim hayatında gerekse iş hayatında başarıyı yakalaması, okuma eylemini doğru, hızlı, anlayarak, eleştirel bir bakış açısıyla yapmasına dayanmaktadır (Yılar, 2024).

Bilgi çağında bilgi edinmek yeterli değildir. Bilgi edinmek, diğer becerilerin kazanılmasında, geliştirilmesinde, kullanılmasında anahtar durumundadır. Günümüzün hızla gelişen ve değişen dünyasında bilgi miktarı ile birlikte bilgi kaynakları da artmaktadır. Gelişmiş toplumların temel gereksinimlerinden olan “bilgiye ulaşma”da elektronik kaynaklar, kütüphaneler kullanılmaktadır. Bilgiye ulaşırken başvuru kaynakların güvenilir olup olmadıklarını değerlendirmek gerekmektedir. Güvenilir kaynakları belirlemek doğru bilgilere ulaşmayı sağlamaktadır. Bunun için farklı kaynakların karşılaştırılması yararlı olacaktır. Farklı kaynakları karşılaştırıp değerlendirmeler yapmanın temelini ise etkili bir okuma ve tabi ki anlama oluşturmaktadır.

Okuma; beyinde gerçekleşen, anlamın kurulmasına dayanan karmaşık düşünme sürecinden oluşmaktadır. Bu düşünme sürecinde problem çözme, akıl yürütme, değerlendirme gibi beceriler yer almaktadır (Akyol, 2005). Öğrencilerin bilgi düzeylerini yükseltmelerinde en etkili yol, okuma eyleminin sıklıkla gerçekleştirilmesidir. Okuma, kişilerin düşünce dünyasını zenginleştirmektedir. Okuma becerisinin istenen düzeyde olmadığı bireyler yeni fikirler üretme noktasında sorun yaşamaktadırlar (Razgatlıoğlu, 2019). Okumanın insan hayatında önemli bir yeri bulunmaktadır. Birey okuyarak kelime hazinesini zenginleştirir, yeni anlayışlar kazanır, yaratıcılığını geliştirir, hayaller oluşturur, ufkunu genişletip derinleştirmektedir (Akyol, 2006).

Okuma yazılı bir materyaldeki sembollerin birleştirilip bunların seslendirilmesi sürecinin yanı sıra sözcüklerden, cümlelerden anlam oluşturma sürecidir. Okuma hem fiziksel hem de bilişsel yönlüdür. İnsan hayatında kritik öneme sahip olan okuma, Aytaş'a (2005) göre çeşitli hareketler içerisinde olan duyu organları ile anlamlandırma çabası içerisinde olan zihnin birlikte gerçekleştirdiği karmaşık bir süreci ifade etmektedir. Yazar ayrıca duyularımızın öğrenme üzerindeki etkilerini de açıklamaktadır. Buna göre; öğrenilenlerin %83'ü görme duyusu, %11'i işitme duyusu, %3.5'i koklama duyusu, %1.5'i dokunma duyusu, %1'i tatma duyusu vasıtasıyla elde edilmektedir. Okuma etkinliğinde görme ve işitme duyuları (sadece sesli okumada) kullanıldığından öğrenmede %94 gibi büyük bir paya sahip olduğu söylenebilir. Bu noktada öğrenme durumunun oluşmasında okuma önemli hale gelmektedir.

Toffler'dan aktaran Ayhan (2023), hayatın her alanında gelişmelerin vuku bulduğu 21. yüzyılda okuma ve yazması yeterli düzeyde bulunmayan bireylerin öğrenmeyi bilmeyen, araştırma yapmayan, öğrendiklerini yorumlayamayan bireyler olacağını vurgulamaktadır. Eğitimde amaç öğrencinin okuduğunu anlaması, yorumlaması, edindiklerini hayatına aktarmasıdır. Yenilenen eğitim sistemiyle ölçme-değerlendirmede yeni yaklaşımlar benimsenmiştir. Önceki yıllarda öğrencilerin hedeflere ne ölçüde ulaştıklarını belirlemek için yapılan ölçmelerde sadece bilgiye dayalı sorular kullanılmaktaydı. Hâl böyle olunca da öğrenciler kendilerine sunulan bilgileri ezberlemek durumunda kalmaktaydılar. Bilgi çağı gereksinimleri doğrultusunda hazırlanan öğretim programlarında ölçmede kullanılacak sorularda değişikliğe gidilmiştir. Buna göre ezberden uzak, akıl yürütmeye, yorumlamaya dayalı soruların yer aldığı ölçme uygulamaları gerçekleştirilmektedir. İfade edilen bu sorular beceri temelli sorular olarak adlandırılmaktadır. Öğrencilerde analitik düşünme becerisini geliştiren beceri temelli sorulara ulusal ve uluslararası ölçekli sınavlarda yer verildiği görülmektedir. 15 yaş grubu öğrencilerinin katıldığı PISA 2022 uygulamasına Türkiye dahil 81 ülke katılım göstermiştir. Bu ülkelerin 37'si OECD ülkesidir. Türkiye'nin okuma becerileri alanında elde ettiği puan 456'dır. Bu sonuç katılımcı ülkelerin ortalamasından yüksek, OECD ülkelerinin ortalamasından düşüktür. Uygulamada öğrencilerin aldıkları okuma becerilerine ait puanlar, 8 yeterlik düzeyine göre değerlendirilmektedir. Buna göre; Türkiye'den katılımcı öğrencilerin %31'i 2. yeterlik düzeyi, %26'sı 3. yeterlik düzeyi, %12'si 4. yeterlik düzeyi, %1.9'u üst performans düzeyi olan 5. ve 6. yeterlik düzeyinde bulunmaktadır. Öğrencilerin yaklaşık %71'i asgari performans düzeyine (günlük hayatta kullanılabilecek bilgi ve beceriler) ulaşmıştır. Üst performans düzeyindeki öğrenci oranı hem bir önceki dönemden hem tüm ülkelerin hem de OECD ülkelerinin öğrenci oranından düşüktür (MEB, 2024). 2001 yılı mayıs ayında gerçekleştirilen "Uluslararası Okuma Becerilerinde Gelişim Projesi (PIRLS)" ne Türkiye ile birlikte 35 ülke katılmıştır. Katılan ülkeler içerisinde 28. sırada yer alan Türkiye'nin

puanı, 500 olan PIRLS sonuç ortalamasından 51 puan düşüktür ve 449'dur. Bu sonuç, projeye Türkiye'den katılan öğrencilerin okuma becerilerinin yetersiz seviyede olduğunu göstermektedir (MEB, 2003). Beşer yıllık döngüler halinde gerçekleştirilen ve örnekleminin 4. sınıf öğrencileri olan bu projeye Türkiye yirmi yıl aradan sonra 2021 yılında bir kez daha katılmıştır. 57 ülkenin katıldığı PIRLS 2021 uygulamasında Türkiye 39. olmuştur. Yirmi yıl aranın ardından ortalama puanını ise 47 puan artırarak 496'ya çıkarmış, alt yeterlik seviyesindeki oran azalmış, ileri ve üst yeterlik seviyesindeki oran ise yükselmiştir (International Association for the Evaluation of Educational Achievement [IEA], 2021). Son yıllarda beceri temelli soruların ağırlıkta olduğu Yükseköğretim Kurumları Sınavı'nın (YKS) 2024 yılına ait Türkçe ortalaması 21.427'dir. Bu sonuç bir önceki yılın ortalamasından fazladır. Ancak 40 sorudan oluşan Türkçe testinin sadece yarıya yakını öğrencilerce doğru cevaplanmıştır. Aynı sınavın temel matematik testine ait ortalama ise 7.955'tir (Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi [ÖSYM], 2024). 40 sorudan oluşan, beceri temelli soruların ağırlıkta olduğu temel matematik testi ortalamasının bir hayli düşük olduğu görülmektedir. Tüm bunlardan yola çıkılarak Türkiye'nin gerek ulusal gerekse uluslararası sınavlarda gösterdiği başarının yetersiz olduğu söylenebilir. Öğrencilerin anlama, yorumlama, muhakeme, analiz yapma gibi üst düzey becerilerindeki yetersizlik temelde fonksiyonel okuma becerisinin yeterince kazanılmamasından kaynaklanmaktadır. Okumanın esas amacı anlamı kavramaktır. Anlamı kavramada başarılı olmanın ön koşulu ise akıcı okuyabilmektir (Allington, 1983; Samuels, 1988). Akıcı okumanın temeli kelimelerin doğru okunmasına dayalıdır. Doğru okuma ise temelde ilk okuma ve yazmaya başlama ve ilerleme sürecinde olduğu gibi sesin, harfin tanınmasına, ayırt edilmesine dayalıdır. İlerleyen süreçte de heceler, kelimeler ve cümleler okunmaktadır. Sesleri ve bunlara karşılık gelen harfleri tanıma, sesleri birleştirmede yetersiz olan okuyucu doğru okuma yapamayacaktır. Doğru okuma becerisi kazanılmadan akıcı okur olabilmek mümkün görünmemektedir. Okuma hızı, kelime tanıma sürecinin otomatik duruma gelmesi ile yakından ilişkilidir. Otomatikleşme, metinde yer alan kelimelerin çok az çabayla hızlı bir şekilde seslendirilmesi durumudur (Akyol vd., 2014). Kelimelerin hızlı bir şekilde tanınması anlamın oluşması açısından önemlidir. Zira otomatikleşen kelime tanıma becerisi ile okuyucunun bilişsel kaynaklarını yazılı materyali anlamlandırmada kullanabileceği ifade edilmektedir (Perfetti & Hogaboam, 1975). Okuma hızının ölçülmesi zaman zaman sınıf içi uygulamaların bir parçası olabilmektedir. Öğrenci kendisine sunulan metinde bir dakikalık zaman zarfı içinde doğru okuduğu kelimeler hesaplanarak öğrenciye ait okuma hızı tespit edilebilmektedir. Türkiye'de sınıf bazında okuma hızına ait standartlaşmış norm yoktur. Kimi yazarlar yaptıkları araştırma sonuçlarına dayanarak birtakım ölçütler geliştirmişlerdir. Bu ölçütler tamamen olması gerekli ölçütler olmasa da uygulayıcıların okuma hızı sonuçlarını

değerlendirmeleri açısından onlara bir fikir sunabilmektedir. Öğretmenler bu ölçütlere göre öğrencilerin sınıf düzeyinde veya sınıf düzeyinin altında/üstünde okuma hızına sahip olduğuna karar verip zayıf performans sergileyen öğrenciler için yıl içerisinde çeşitli çalışmalar düzenleyebilir (Akyol vd., 2014). Sınıfta hızlı okuma uygulaması yapan öğretmen, öğrencilerin anlamı kaçırmalarına fırsat vermemelidir. Bunun için uygulama sonunda okunan bölümle ilgili anlama sorularına yer vermelidir. Rasinski vd. (2009), yaptıkları araştırmada çoğu öğrencinin metindeki kelimeleri doğru okumasına ve okuma hızının yeterli olmasına karşın okuduğu metni anlama durumunun yetersiz olduğunu tespit etmişlerdir. Bu sonuç okuduğunu anlamada akıcı okumanın bir diğer boyutu olan prozodinin de önemli bir unsur olduğu sonucunu doğurmaktadır. Konuşma dilinin müziği olan prozodi (Allington, 1983), metni tonlamaya, vurguya dikkat ederek ifadelidir. Prozodi, kelimelerin anlamlı birimlere bölünerek okunmasıdır. Prozodi, akıcı okumanın değerli bir unsurudur. Ayrıca metindeki anlamın oluşturulması noktasında kritik bir öneme sahip bulunmaktadır (Kuhn & Stahl, 2004). Öğrencilerin akıcı okuma becerisini kazanıp geliştirmelerinde doğru ve etkili yöntemler kullanılmalıdır. Alanyazında bu anlamda farklı yöntemlerin kullanıldığı görülmektedir (Duran & Sezgin, 2012; Rasinski, 1990; Şahin, 2022; Yılmaz, 2008). Bu yöntemlerden biri de koro okuma yöntemidir. Koro okuma bir metnin iki veya daha fazla okuyucu tarafından aynı anda seslendirilmesi şeklinde tanımlanmaktadır. Okuyucuların hep birlikte yüksek sesle okumaları, metni tek başlarına okurken yaşayabilecekleri korku ve utanma duygularını önleyebilmektedir. Koro okumada zayıf okuyucular iyi okuyucuların okumalarını örnek alarak kelimeleri, cümleleri onların seslendirdikleri gibi seslendirmeye çalışırlar (Çayır, 2014). Metin türlerinin hepsi koro okumada kullanılmaya uygundur. Ancak koro okuma etkinliğinde şiir ve şarkı türü metinler kullanmak prozodik okumayı geliştirmede daha uygundur (Rasinski, 2010). Bu okuma yönteminde seçilen metin sınıfta bulunan bütün öğrenciler tarafından okunabildiği gibi (Akyol, 2006), farklı gruplar oluşturulup metnin bölümleri paylaştırılarak da seslendirilebilir. Birlikte okuma çalışması yapmak öğrencilere daha zevkli gelmektedir. Bu yüzden öğrenciler çalışmalara katılımda istekli olmaktadır, zayıf okuyucuların özgüvenleri artmaktadır (Çankal, 2018). Koro okumada öğrenci, bir grubun üyesi durumunda bulunduğu grupla birlikte çalışma yaparak iletişim ve iş birliği becerilerinin gelişmesine yardımcı olur. Kelime tanımada yetersizlik yaşayan öğrenciler koro okuma yöntemi sayesinde bu sorunu kolaylıkla aşabilmektedirler. Grup arkadaşlarıyla metni birçok defa tekrarlayarak okuması öğrenciye, okuduğu metni daha iyi anlamasına, akıcı okumasına yardımcı olmaktadır. Açıklanan bu olumlu özellikleri koro okuma yönteminin sınıf içi uygulamaların bir parçası olması gerektiği gerçeğini ortaya koymaktadır.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmada, akıcı okuma yöntemlerinden olan koro okumanın ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin akıcı okuma becerileri (kelime tanıma, okuma hızı, prozodi), okuma motivasyonu, beceri temelli matematik sorularını çözme başarısı üzerindeki etkisini belirlemek amaçlanmıştır. Belirlenen bu amaç doğrultusunda aşağıda ifade edilen alt problemlere cevaplar aranmıştır.

1. Deney grubu öğrencilerinin akıcı okuma becerilerine (kelime tanıma, okuma hızı, prozodi) ait ön ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
2. Kontrol grubu öğrencilerinin akıcı okuma becerilerine (kelime tanıma, okuma hızı, prozodi) ait ön ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
3. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin akıcı okuma becerilerine (kelime tanıma, okuma hızı, prozodi) ait son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
4. Deney grubu öğrencilerinin okuma motivasyon ölçeğine ait ön ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
5. Kontrol grubu öğrencilerinin okuma motivasyon ölçeğine ait ön ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
6. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin okuma motivasyon ölçeğine ait son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
7. Deney grubu öğrencilerinin beceri temelli matematik testine ait ön ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
8. Kontrol grubu öğrencilerinin beceri temelli matematik testine ait ön ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
9. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin beceri temelli matematik testine ait son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Araştırmanın Önemi ve Gerekçesi

21. yüzyılla birlikte bilginin üretilmesi, kullanılması, paylaşılmasında artış yaşanmaktadır. Önceki yüzyıllarda yeterli görülen bilgi, 21. yüzyılda tek başına yeterli olmamaktadır (Eryılmaz & Uluyol, 2015). Zira eğitim sisteminde yapılan değişiklikle, bu yüzyılda bilgi ile birlikte beceriler de önemli hale gelmektedir (Dilekçi, 2021). Öğrenci merkezli olarak geliştirilen eğitim sistemleri bilgiyi analiz eden, kullanan, yaşamına aktaran, araştıran, sorgulayan, etkin ve iyi vatandaş olan, üst düzey düşünebilen, değişikliklere uygun

davranan, aktif, yaratıcı düşünen, yenilikçi, girişimci niteliklere sahip bireyler yetiştirmeyi hedeflemektedir. İfade edilen bu beceriler 21. yüzyıl becerileridir (Gözel, 2024) ve hızla değişen toplumda başarıyı yakalamak için öğrencilerin kazanmaları gereken becerilerdir (Dede, 2009). Bireylerin değişen toplum yapısına uyum sağlamasının yolu okumaktan geçmektedir. Zira birey hayatı boyunca devamlı okuma ile karşılaşmaktadır. Okumanın bir ihtiyaç olarak görülüp bu anlamda yeterli okuma becerisi gösteren bireylerin hayatları boyunca başarıyı yakalayan, araştıran, sorgulayan bireyler olacağı, geniş bir ufka sahip olacağı ifade edilmektedir (Razgatlıoğlu, 2019). Bilgi çağında farklı okuryazarlık türleri ortaya çıkmaktadır. Bilimsel okuryazarlık, ekonomik okuryazarlık, teknolojik okuryazarlık, görsel okuryazarlık, bilgi okuryazarlığı gibi (Akyol, 2005). Bu okuryazarlık türlerinin ortaya çıkışı elbette ki değişen dünyadaki değişen toplumların değişen ihtiyaçları gereğidir. Yukarıda bahsedilen okuryazarlık becerilerinin temelini “temel okuryazarlık” becerisi oluşturmaktadır. Bireyin bilimsel kavramları anlaması, ekonomik sorunları belirleyip ekonomik değişikliklerin sonuçlarını analiz etmesi, teknolojiyi üretip kullanması, görsel materyalleri yorumlaması, bilgiyi analiz, sentez yapıp değerlendirmesi vb. becerileri kazanması temelde okuyup yazabilme becerisinin gelişmişliği ile ilişkili bulunmaktadır. Ülkeler, fonksiyonel okuyucuların yetiştirilmesini önemli görmektedirler. Çünkü bu okuyucular, okuduğundan anlamlar çıkaran, anladıklarını bulunduğu ortamın gelişmesi için kullanan bireylerdir (Akyol, 2005).

Okuma, insan hayatının vazgeçilmezi durumundadır. Birçok alanı kapsayan okuma becerisi yapısı itibariyle dinamiktir ve geliştirilmesi gereken bir süreci içermektedir (Türe, 2021). Okuma, eğitimle kazandırılan ve zaman içinde gelişim gösteren bir davranıştır. Okuma, anlamı kavramanın önemli basamaklarından birini oluşturmaktadır (Aytaş, 2005). Bireyler bilgi edinme ve öğrenmeyi daha çok okuma ile gerçekleştirmektedirler. Okuma ise sözcüklerin seslendirilmesi eyleminden çok daha öte seslendirilen sözcüklerden, cümlelerden anlam kurma sürecini ifade etmektedir. Okuma eylemi esnasında kelimelerin doğru seslendirilmeyişi okumanın hatalı yapıldığını göstermektedir. Hatalı okuma yapan öğrenci kelimelerdeki anlamı kavrayamayacak, metinden anlam çıkaramayacaktır. Okuma hataları anlamı olumsuz etkilediği gibi okuma hızını da yavaşlatabilmektedir. Kelimeleri doğru tanıyıp seslendiren öğrenci okumayı akıcı biçimde yapar. Kelime tanıma becerisi gelişmiş okurlar dikkatlerini anlama yoğunlaştırırlar. Okuma becerisi yetersiz okurlar zamanlarının çoğunu kod çözme ile geçirdiklerinden anlama ulaşamamaktadırlar. Böyle okurların kelime bilgileri oldukça yetersizdir. Dolayısıyla okumada akıcılığı sağlayamamaktadırlar.

Akıcı okumada yetersizlik yaşayan okuyucular kelimeleri heceleyerek okurlar. Dolayısıyla okuma hızları yavaştır. Okuma sürecinde kelimelerin küçük birimlerini (ses, hece)

okumaya takıldıklarından, kod çözmeyle uğraştıklarından başka bir deyişle kelimeleri bütün halinde görüp okuyamadıklarından metnin vermek istediği mesajı anlamada sorunlar yaşamaktadırlar. Akıcı okurların kelime tanıma becerileri hızlıdır. Doğaldır ki bu özellikleri okuma hızlarına yansımaktadır. Kelimeyi zahmetsizce okuyan bireyler metni daha kısa sürede okuyup tamamlamaktadırlar. Okuyucunun metindeki kelimeleri fazla enerji harcamadan hızlı okumasının yanında cümleleri noktalamaya, vurgu, tonlamaya dikkat ederek de okuması gerekmektedir. Anlamanın oluşması ne tamamen kelime tanımaya ne kelime tanıma otomatikleşmeye ne de tamamen ifadeli okumaya bağlı görünmemektedir. Metinde anlam oluşturma bu üç özelliğin birlikte işe koşulmasına dayanmaktadır.

Yapılan bir araştırmada ilkokul öğrencilerinin 100 kelimeden oluşan bir metindeki 70 kelimeyi, lise öğrencilerinin 50 kelimeyi, üniversitede öğrenim gören öğrencilerin 35 kelimeyi ikinci bir defa okudukları belirtilmektedir (Akyol, 2006). Öğrencilerin hangi eğitim kademesinde olurlarsa olsunlar sesli okuma sırasında yaptıkları hatalı okumalar akıcı okumalarına, anlamı yapılandırmalarına engel teşkil etmektedir. Anlamı yapılandıramayan öğrenci pek çok derste etkili öğrenmeler gerçekleştiremeyecek, sonuçta akademik başarısı olumsuz etkilenebilecektir. Bu sebeptir ki bilhassa ilkokul döneminde öğrencilerin iyi birer akıcı okur olmaları sağlanmalıdır. Torgesen'e göre okuma becerisi, sınıftaki diğer öğrencilerin okuma becerisi kadar gelişmemiş bir öğrencinin, sonraki eğitim kademelerinde metinlerin zorluk düzeyinin gittikçe artması sebebiyle okuma seviyesini, akranlarının okuma seviyesine çıkarabilmesi, onlarla olan arayı kapatabilmesi güçleşmektedir (Akt., Savaş, 2006). Dolayısıyla okuma becerisinin ilkokulda iyi kazandırılmış/kazanılmış olması gerekmektedir. Temelin sağlamlığı, ileride sorunlar yaşanmasını önleyebilecektir. Okuma ile ilgili istenmeyen durumların önüne geçmek için erken davranılmalı, kullanılacak yöntemlerle duruma müdahale edilmeli, hatasız okuma yapan öğrencilerin yetişmesi sağlanmalıdır. Akıcı okumayı sağlayan pek çok yöntemin kullanıldığı bilinmektedir. Alanyazında okuma akıcılığını sağlamada kullanılan akıcı okuma yöntemlerinin birleştirilerek öğrencilere uygulandığı ve bağımlı değişkenler üzerindeki etkisinin bu şekilde sınındığı çok sayıda araştırmanın olduğu görülmektedir (Aktaş & Çankal, 2019; Aşıkcı & Saban, 2021; Cenik-Avşaroğlu, 2024; Çetrez-Arıcan, 2017; Ellis, 2009; Gözcü, 2024; Kanık-Uysal & Akyol, 2019; Keskin, 2012; Khasawneh & Fallatah, 2022; Kodan & Akyol, 2018; Morra & Tracey, 2006; Sarı, 2024; Sirem & Baş, 2021; Şahin, 2022; Şahin & Melanlıoğlu, 2021). Ulaşılabilen uluslararası ve ulusal alanyazında akıcı okuma yöntemlerinden sadece bir tanesinin etkililik düzeyini sınanan araştırmalar da göze çarpmaktadır (Acar-Çetin, 2024; Akyol, 2014; Babacan, 2020; Doğan, 2022; Duyar, 2024; Gürbüz, 2015; İlhan, 2014; Köseoğlu, 2023; Pircioğlu, 2016). Akıcı okuma yöntemlerinden biri de koro okuma yöntemidir. Ulaşılan uluslararası araştırmalarda Newsome

(2008) ve Paige'nin (2011) sadece koro okuma yöntemini uyguladıkları görülmüştür. Ulusal alanyazında Keskin'in (2012) üç deney grubu ile çalışma yaptığı, bu deney gruplarından biriyle koro okuma uygulaması yaptığı görülmüştür. Bu araştırmanın dışında ulusal alanyazında sadece koro okuma yönteminin kullanıldığı çalışmaya rastlanmamıştır. Dolayısıyla gerçekleştirdiğimiz araştırmanın alandaki eksikliği gidereceği düşünülmektedir.

Akıcı okuma yöntemleri ile ilgili yapılan çalışmaların akıcı okuma becerileri üzerindeki etkisiyle birlikte Türkçe dersi okuduğunu anlama becerisi üzerindeki etkisini de inceledikleri görülmektedir (Gözcü, 2024; Kanık-Uysal, 2018; Keleş, 2020; Özgür, 2025; Sarı, 2024). Akıcı okuma yöntemlerinin matematik problemlerini çözme başarısı üzerindeki etkisinin sınırlı çalışmada bulunmaktadır. Bu çalışma Şahin (2022) tarafından gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı çalışmasında birden fazla akıcı okuma yönteminin 3. sınıf matematik problemlerini çözme başarısı üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırmasında kullandığı matematik problemi çözme testi ise “temel düzey işlem becerileri”nin kullanımına yöneliktir. Yılmaz (2020) ise çalışmasında etki incelemesi yapmamış, öğrencilerin akıcı okuma seviyeleri ile rutin olmayan problemleri çözme başarıları arasında ilişkinin olup olmadığını incelemiştir. Gerçekleştirdiğimiz bu çalışmada yalnızca koro okuma yönteminin 4. sınıf matematik problemlerini çözme başarısı üzerindeki etkisi incelenmiştir ve problemler okuma ve anlamının yoğunlukta olduğu, akıl yürütme, yorumlama, karar verme, değerlendirme gibi üst düzey düşünme becerilerini içeren beceri temelli sorulardan oluşmaktadır. Bu bağlamda araştırmamızın önemli olduğu, alandaki boşluğu gidermede yardımcı olacağı, alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın Sınırlılıkları

1. Araştırma 2023-2024 eğitim-öğretim yılı Erzurum ili Yakutiye ilçesinde bulunan resmi bir ilkokulun dördüncü sınıf öğrencileri ile
2. Araştırma koro okuma yöntemi ile
3. Elde edilen sonuçlar, veri toplama araçları bulguları ile
4. BTMT’de yer alan sorular araştırmanın yapıldığı eğitim-öğretim yılının birinci dönemi dördüncü sınıf matematik dersi kazanımlarıyla sınırlıdır.

Varsayımlar

1. Araştırmada kontrol altına alınamayan değişkenlerin her iki grubu eşit düzeyde etkilediği,
2. Uygulamadaki grupların birbirlerini etkilemediği,

3. Araştırmada kullanılan matematik testine, okuma motivasyonu ölçeğine öğrencilerin samimi ve gerçekçi yanıtlar verdiği varsayılmıştır.

Terim ve Tanımlar

Okuma: Yazılı bir materyalin okuyuculara vermek istediği mesajları öğrenmektir (TDK, 2023).

Sesli Okuma: Konuşma organlarının kullanımı ile sesli olarak gerçekleştirilen okumaya denir (Dökmen, 1994).

Sesli Okuma Hataları: Metnin sesli okunması esnasında yapılan, okuduğunu anlamayı zorlaştıran hatalardır.

Akıcı Okuma: Yazılı materyalin doğru, uygun hız ve ses tonunda, anlamın kavranarak okunmasıdır.

Koro Okuma: Bir metni iki veya ikiden fazla okurun birlikte seslendirmesine dayalı akıcı okuma yöntemidir.

İKİNCİ BÖLÜM

Kuramsal Çerçeve ve İlgili Araştırmalar

Okuma

Bilgi ediniminde çoğunlukla kullanılan bir eylem olan okumanın alanyazında birçok tanımı bulunmaktadır. Tanımlardan bazıları şöyledir:

“Bir yazıyı meydana getiren harf ve işaretlere bakıp bunları çözümlemek veya seslendirmektir” (TDK, 2023).

“Yazılmış bir metnin iletmek istediği şeyleri öğrenmektir” (TDK, 2023).

Okuma, kişinin zihninde anlam oluşturmaya yol açan, okur, yazar ve çevresel faktörlerin bir araya gelmesiyle gerçekleşen bir süreçtir (Yılar, 2024).

“Okuma, bir yazının harflerini, sözcüklerini, imlerini tanımak ve bunların anlamlarını kavramaktır” (Göğüş, 1978, s. 60).

“Okuma, yazılı dilin anlamlı bir şekilde yorumlanmasıdır” (Harris & Sipay, 1990, s. 10).

“Okuma, basılı sözcükleri kavrama ve yorumlamaya dayanan zihinsel bir etkinliktir” (Özdemir, 1990, s. 13).

“Okuma, yazılı veya basılı işaretleri belli kurallara uyarak seslendirmektir” (Razon, 1982, s. 19).

“Okuma, basılı bir sayfadaki yazıdan düşüncüyü anlamak yahut bir sayfadan anlam çıkarmaktır” (Binbaşoğlu, 1993, s. 15).

“Okuma, bilişsel davranışlarla psikomotor becerilerin ortak çalışmasıyla, yazılı sembollerden anlam çıkarma etkinliğidir” (Demirel, 2000, s. 59).

“Okuma; görme, algılama, seslendirme, anlama, beyinde yapılandırma gibi göz, ses ve beynin çeşitli işlevlerinden oluşan karmaşık bir süreçtir” (Güneş, 2007b, s. 117).

“Okuma, bir yazıyı, sözcükleri, cümleleri, noktalama işaretleri ve öteki öğeleriyle görme, algılama ve kavrama sürecidir” (Kavcar vd., 2004).

Akbayır'a (2006) göre okuma dar anlamda “yazılı bir metnin şifresini, grafiksel olarak kodlanmış bir bildirinin kodunu çözmek”, geniş anlamda ise “yazınsal bir metni kendi bağlamı ve tutarlılığı içinde yorumlamaktır.”

Okuma “bir yazıyı, kelimeleri, cümleleri, noktalama işaretleri ve diğer öğeleriyle görme, algılama ve kavrama eylemidir.” Buna ses organları dahil olursa eylem sesli okumaya dönüşür (Ünal, 2001).

Okuma, okunan materyalin vermek istediği mesajı, paragraflardaki duygu ve düşünceleri anlayabilmektir (Çiftçi & Temizyürek, 2008).

Yapılan bu tanımların çoğu anlam üzerine vurgu yapmaktadır. Öğrenci okuduğundan anlam çıkardığı zaman okuma eylemindeki esas amaca ulaşmış olmaktadır.

Okuma becerisi son derece karmaşık zihinsel süreçleri içeren bir beceridir. Hinshel Wood, okumanın nasıl oluştuğu ile ilgili ilk araştırma yapanlardandır. Ona göre okuma 3 aşamada gerçekleşir:

- 1.Aşama: Bütün harflerin görsel hafızaya kayıt edilmesi.
2. Aşama: Harflerin ve kelimelerin yazılıp okunması.
- 3.Aşama: Kelime ve kelime gruplarının bütün halinde tanınması (Güneş, 1997).

Akbayır (2006) da zihinsel gelişime katkı sunan okumanın üç aşamada gerçekleştiğini ifade etmektedir. Bu aşamalar;

1. Algılama
2. Belleğe kaydetme
3. Yeniden oluşturma

Okuma esnasında önce yazılar zihinsel kavrama çevrilir, daha sonra anlamlandırılır, en sonunda ise beyinde yapılandırılır.

Okula başlayan bütün öğrencilerden başarıları istenen ve beklenen görevlerden biri okumayı öğrenmeleridir (Akyol vd., 2014). Başarılı geçirilen okuma eğitimi öğrencilerin tüm hayatları boyunca okumadan zevk alan, onu alışkanlık haline getiren birey olmalarını sağlayabilecektir. Juel (1988), okuması zayıf olan öğrencilerin yıllar içindeki durumlarını araştırmıştır. Bunun için öğrencilerin okuma-yazma durumlarına birinci sınıftan başlayıp dördüncü sınıfa kadar incelemiştir. Buna göre; birinci sınıfta okuması iyi gelişmemiş olanların dördüncü sınıfta da okumaları aynı seviyededir. Yani birinci sınıftaki başarısızlık sonraki öğrenim kademelerinde de devam etmektedir. İlkokul eğitim kademesi, okuma becerisinin temelini atıldığı ve bu becerinin geliştirildiği kademedir. Bu kademe uygulanan yanlış bir

öğretim, düzeltilmediği takdirde öğrencinin sonraki eğitim kademelerinde aynı yanlışa/yanlışlara devam etmesine ve bu durum ise öğrencinin başarısız olmasına sebep olabilecektir. Öğrenim hayatlarında başarılı olanlar okuma becerisi yeterince gelişmiş ve okuma alışkanlığını kazanmış ve sürdürmüş olanlardır. Bu bireyler meslek hayatlarında da başarılı olmaktadır. İlkokul 1. sınıfta öğretilen ilk okuma ve yazmanın amacı, öğrenciye hayatı boyunca lâzım olan okuma-yazmanın temel becerilerini kazandırmaktır. Bu dönemde kazanılacak beceri ve alışkanlığın niteliği öğrencinin ileriki başarısına etki edecektir. İlk okuma-yazma sürecinin başarılı olmasında öğretmen tutumu son derece önemlidir. Öğretmenin okuma öğretiminde takınacağı olumsuz tutum öğrencilerin okumasına etki edecektir. Bu nedenle sınıf öğretmenlerinin buna dikkat etmesi gerekmektedir (Kavcar vd., 2004). Yukarıda belirtilen öğretmen tutum ve davranışının tersi durumunda yani öğretmenin aşırı derecede serbest hal ve hareketleri de okuma gelişimini olumsuz etkilemektedir. Böyle tutum içinde olan öğretmenin bulunduğu sınıfta öğrenciler önemli olanları anlayamayacaklardır. Sınıfta ilginin, dikkatin, ciddiyetin yerini laubalilik alacaktır. Öğretmenler her iki tutum ve davranıştan uzak durmalı, sınıfın yapısına uygun, ancak dersi amacından uzaklaştırmayacak tutum, davranış içinde olmalıdır. Onları korkutmadan, sıkmadan okuma eğitimini gerçekleştirmeli, onlara cesaret vermelidir (Ünal, 2001).

İnsanlar farklı sebeplerden okuma yapmaktadırlar. Kimi mesleği gereği, kimi boş vaktini değerlendirmek için, kimi kişisel gelişim için, kimi güncel olaylardan haberdar olmak için kitap vb. okumaktadır. Okuma kişinin zihinsel ve sosyal gelişimlerini olumlu yönde etkilemektedir. Bu nedenle okuma alışkanlığının küçük yaşlarda kazanılması doğru bir davranış olacaktır. Akbayır (2006), okumada iki tür amaçtan söz etmektedir. Bunlar;

1. Bilgilenmek için okuma: Bu tür okumada amaç, çıkar, yarar, bilgi arama vb. eylemlerin varlığından bahsedilebilir. Ders kitapları, ansiklopediler, gazete vb. materyaller bilgilenmek için okumada kullanılabilir.

2. Zevk için okuma: Bu tür okumada dinlenme, rahatlama, haz alma söz konusudur.

Okuma işlemi sırasında göz, metindeki harfleri veya kelimeleri tek tek görmez ve düz bir biçimde ilerlemez. Göz, sıçramalar ve duraklamalar yapar ve böylece kelimeleri bütün halinde görmüş olur. Bütün olarak görünenler zihinde anlamlandırılmaya çalışılır. Gözün yaptığı bu sıçrama ve duraklamalar bazı etmenler tarafından etkilenir. Bunlar; okuyan kişinin yaşı ve olgunluğu, metnin güçlük durumu, okuma amacı, yazıdaki satırın uzun oluşu. Göz gördüğü kelimenin biçimine alışıkça sıçrama ve duraklamalar arasındaki zaman farkı azalır. Bu sürenin az olması okuma hızını artırmaktadır. Okuma hızının öğrencilerin gelişim seviyelerine uygun bir biçimde artırılması, okumanın bir başka amacını ifade etmektedir (Kavcar vd., 2004).

Bilginin hızla üretildiği 21. yüzyılda geniş ve zengin bilgi kaynaklarına ulaşmak, onlardan yararlanmak okuma ile elde edilmektedir. Okullarda da öğretim daha çok okumaya dayanmaktadır. Bu yüzden okumanın eğitim-öğretimdeki yeri oldukça önemlidir. Öğrenciler okuma süreci sonunda şu özellikleri kazanmış olmalıdır:

- Kelimeleri tanıma ve anlama
- Kelime hazinesini geliştirme
- Okuduğunu anlama
- Okuduğunu değerlendirme
- Eleştirel bakış açısına sahip olma ve bunu geliştirme
- Okumayı hayatın parçası haline getirme
- Ufkunu genişletme
- Metindeki unsurların olumlu-olumsuz bütün yönlerini dikkate alarak okuma
- Topluma ilişkin problemleri görüp bu problemlere çözümler ortaya koyma yetisini kazanma (Epçayan, 2009).

Okuma, sağlıklı bir algılamayı gerekli kılmaktadır. Bunun dışında sözcük tanıma, cümle diziliş bilgisi (sentaks), anlam bilgisi (semantik), dilsel süreçler, anlama da okumanın sağlıklı olmasındaki diğer gereklilikler arasında gösterilmektedir. Çocuklar okumayı mekanik olarak gerçekleştirmenin yanında okuma zevki ve alışkanlığı da kazanmış olmalıdır. Bu davranışlar çocuğun tek başına elde edebileceği davranışlardan değildir. Onların okumayı sevmesinde, okumaya ilgi duymasında, alışkanlık kazanmasında ailelere, öğretmenlere önemli görevler düşmektedir (Akyol, 2007). Öğrencilerde okuma öğretiminden sonra bunu alışkanlık haline getirmesi sağlanmalıdır. Öğrencinin ilgi duyacağı, yaşına uygun kitapları okuması, sınıf kitaplığının buna uygun düzenlenmesi, öğretmenin, anne ve babanın kitap okuma konusunda model olması okumanın alışkanlığa dönüşmesinde ve onu hayatı boyunca devam ettirmesinde etkili olacaktır.

Kelime hazinesi bilinen, anlamlandırılan, kullanılan kelimelerin tümüdür (Akyol & Temur, 2007). Yazanoğlu'nun (2011), yaptığı araştırmada kelime dağarcığı gelişmiş ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin ilk okuma-yazma başarısı oldukça yüksek çıkmıştır. Okuma kişinin kelime hazinesini geliştirmesini sağlar. Kelime hazinesi gelişmiş kişiler yazılanları daha hızlı okur ve anlar. Zira tanınmayan kelimelerin bulunduğu metinlerin okunması hem güç olacak hem de metnin anlamına ulaşamayacaktır. Kelime dağarcığının geliştirilmesinde kelime tanıma ve kelime ayırt etme temel oluşturmaktadır. Çocuğun okuma başarısının yüksek olması, onun kelime bilgisinin zengin oluşuyla ilgilidir (Akyol, 2005).

Okuyucunun kelimeyi tanınması okumanın gerçekleşebilmesinde ön koşuldur. Okuyucu zihinsel sözlüğünden yararlanarak tanıdığı kelimelerin anlamına ulaşır. Kelimelerin anlamlandırılmasında mutlaka ön bilgiler kullanılmalıdır. Anlamlandırılan kelimeler önce kısa süreli belleğe yerleşir. Ardından ön bilgiler kullanılır ve bütünü anlamına ulaşılmaya çalışılır. Bütünden elde edile anlam ise uzun süreli hafızaya yerleşir. Böylelikle okuma ve anlama gerçekleşmiş olur. Kelime tanıma becerisi yeterince gelişmemişse metnin anlaşılabilirliği azalacaktır. Kelime tanıma, kelimelerin doğru seslendirilmesidir. Kelime tanımadan okuma gerçekleşmez. Kelimelerin doğru seslendirilip anlamının bilinmesine ise kelime ayırt etme denir. Kelimenin doğru seslendirilmediği durumlarda anlama ulaşmak mümkün gözükmemektedir. Uygun okuma kelimelerin doğru seslendirilmesine ve doğru anlamlandırılmasına bağlıdır (Akyol, 2005).

Karmaşık bir süreç olan okumanın niteliklerini Karahüseyinoğlu (2002) şu şekilde açıklamaktadır:

1. Okuma bir iletişim sürecidir: Metin yazarı duygularını ve düşüncelerini yazıya aktararak okuyucuya sunmaktadır. Okuyucular ise metindeki kelimeleri seslendirip anlamını kavramaya çalışır. Böylece yazarın zihninde oluşturduğu anlam okuyucuya ulaşmış, yazar ile okuyucu arasında iletişim gerçekleşmiş olur.
2. Okuma bir algılama sürecidir: Okumada sadece yazılı işaretleri görüp onları seslendirme yoktur. Okumada bunların yanı sıra düşünsel bir çaba da gereklidir. Okunandan anlam çıkarmak ve onlar üzerinde düşünmek okumanın bir algılama süreci olduğunu gösterir. Anlama olmadan okuma esas amacına ulaşmış sayılmaz.
3. Okuma bir öğrenme sürecidir: Bilgi edinmenin, öğrenmenin temel ve etkili yolu okumadır. Okunanların iyi anlaşılması, okunanlar üzerinde düşünülmesi, onların anlatılması zengin bir kelime dağarcığına sahip olmakla açıklanabilir. Kelime dağarcığını geliştirip zenginleştirmenin en etkili yolu ise okumaktan geçmektedir.
4. Okuma bilişsel, duyuşsal ve devinişsel boyutu olan bir gelişim sürecidir: Birey okuyarak yazarın vermek istediği mesajı anlamaya çalışır. Bu halde okuma, bireyin bilincini geliştiren süreçtir. Okuma insanların kişiliklerine, değerlerine etki edebilmektedir. Onlarda duyuşsal boyutlu davranışlar kazandırmaktadır. Okumanın devinişsel boyutu ise göz, beyin ve seslendirme organlarının birlikte çalışması şeklinde açıklanabilir.

Ünal (2001), okuma öğretim sürecini ağaca benzetmektedir. Ona göre ağacın gelişmesi köklerinin sağlamlığı ile ilgilidir. Okuma da sürekli ve planlı bir şekilde yürütüldüğü takdirde gelişir, alışkanlık oluşur ve ağaç gibi gelişip serpilir. İnsanın kendisi için oluşturduğu

imaj, okuma düzeyi ile ilgilidir. Okuma becerisi gittikçe gelişen bireyin öz saygısı da gelişmekte, artmaktadır. Okuma hem bireyin kendi hayatında hem de toplum hayatında önemli yer tutmaktadır. Edinilen bilgilerin çoğu okuma ile kazanılır. Okuma alışkanlığı ile akademik başarı arasında pozitif yönde bir ilişki bulunmaktadır (Kasımoğlu, 2014; Tüzer, 2016). Okul başarısı iyi derecede olanların okuma, anlama ve okumayı alışkanlık haline getirme becerileri de iyi düzeydedir. Okuma-anlama becerisinde başarısızlık yaşayan öğrenciler derslerde de aynı başarısızlığı yaşamaktadırlar. Zira okuma, derslerin öğrenilmesinde en çok yararlanılan bir araçtır. Aksaçlıoğlu ve Yılmaz (2007), kitap okuma alışkanlığının öğrenciler açısından faydalarını şöyle sıralamışlardır:

- Söz varlığını genişletir.
- Anadilin doğru kullanılmasını sağlar.
- Akademik başarıyı artırır.
- İletişim becerisini geliştirir.
- Olumlu kişilik gelişimine katkıda bulunur.

İyi okuyucuların okuma motivasyonları yüksektir. Okumaya karşı isteklidirler. Okumaya yönelik bu tutumları onların kelime dağarcıklarını zenginleştirmelerini, anlama becerilerini geliştirmelerini sağlamaktadır. Zayıf okuyucular ise sürekli hata yaptıklarından okumaya karşı olumlu tutum geliştirmemektedir. Onlar, okuma yapmaktan kaçabilirler. Okuma yapmamak veya az okuma yapmak okuma becerisini zayıflatmaktadır. Buna bağlı olarak bu iki tip okuyucuların okuma becerileri düzeyleri arasındaki farklılık günbegün artmaktadır (Yıldız & Akyol, 2011). Okuması gelişmemiş öğrencilerin kendilerine olan güvenleri yoktur. Bu nedenle sınıf içi okuma etkinliklerine katılmak istemezler. Okuma becerisi iyi düzeyde olanlar ise kendilerine duydukları güven sayesinde etkinliklere daha istekli katılırlar. Onlardaki bu istek öğrenmelerine olumlu etki yapmaktadır.

Okuma becerisi yapılacak eğitim programlarıyla kazandırılıp geliştirilmektedir. Eğitim programları başlıca 3 amaca dayanmaktadır. Bunlar;

1. Bireyin görsel algı kapasitesini geliştirmek: İnsanların görsel algı alanları yaklaşık olarak 4 ila 5 kelimedir. Uygun eğitimlerle bu alan artırılabilen, okuyucu bir bakışla birçok kelime görebilmektedir.
2. Yanlış okuma alışkanlığını düzeltmek, okuma stratejilerini öğretmek: Okuma becerisi zayıf olanlar çoğunlukla okudukları kısımları geriye dönüp tekrar okurlar, okuma yapmaya ara verirler, içten okurlar. Bu okuma alışkanlıkları okuma hızını azalttığı için düzeltici çalışmalar yapılmalıdır. Ayrıca öğrencilere farklı metin türlerini okumada

kullanabilecekleri okuma stratejileri kavratılmalı, metne göre okuma hızlarını ayarlama becerisi kazandırılmalıdır.

3. Bireyin sözcük dağarcığını, genel kültür seviyesini, uyarıcıları organize etme becerisini artırmak: Okuma zihinsel etkinliktir. Bir okuyucu okuma seviyesini artırmak istiyorsa sözcük hazinesini genişletmeli, konuyla ilgili bilgi düzeyini artırmalıdır. Bireylerin bir alanda edindikleri bilgiler, o alanla ilgili metinleri okuma davranışlarını etkilemektedir (Dökmen,1990).

Sesli Okuma

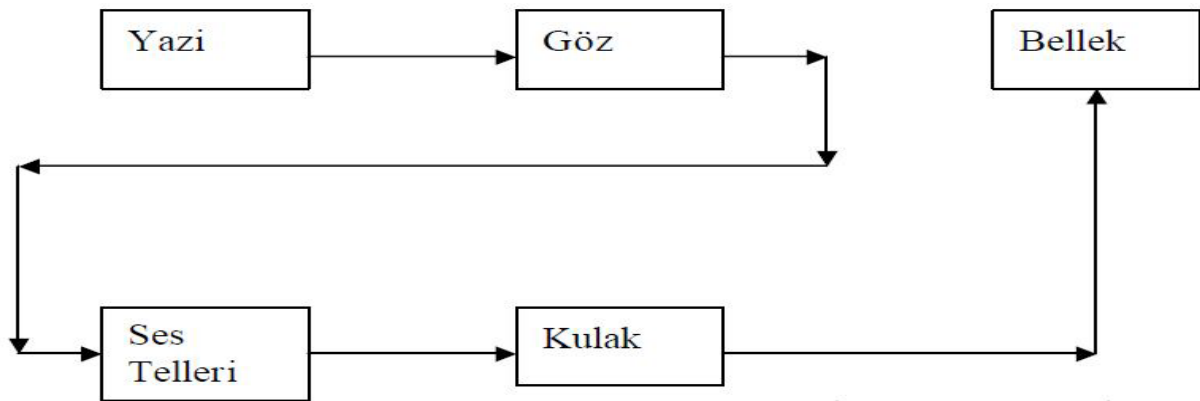
Sesli okuma, ağız ve dil hareketleriyle yüksek sesle yapılan okumadır (Dökmen, 1994, s. 27).

Göçer'e (2007) göre sesli okuma, yazıdaki sembollerin görülüp seslendirilmesi ve anlamın kavranmasıdır.

Kavcar vd. (2004) sesli okumayı “gözle algılanıp zihinle kavranan sözcük ya da sözcük kümelerinin konuşma organlarının yardımı ile söylenmesidir” şeklinde tanımlamışlardır. Yazarlar, sesli okumadaki esas amacın bireyin sözcükleri doğru ve konuşma dilinin özelliklerini yansıtacak şekilde seslendirmesi şeklinde ifade etmişlerdir.

Sesli okuma, “yazıları görme, kelime ve cümleleri tanıma, seslendirme, anlama ve zihinde yapılandırma işlemlerinden oluşan karmaşık bir süreçtir” (MEB, 2009). Bu süreci Güneş (2004), şu şekilde şemalandırmıştır:

Şekil 1. Sesli Okuma



Sesli okumada göz yazılanları görür, onları ses organları vasıtasıyla seslendirir, seslendirilenler işitilir ve beyne gönderilir. Bu durum ise sesli okumanın fiziksel ve zihinsel süreçleri kapsayan karmaşık bir beceri olduğunu gösterir.

Kelimeleri görüp onları seslendirme, anlama, zihinde yapılandırma olarak tanımlanan sesli okumanın birtakım özellikleri bulunmaktadır. Güneş (2007a), bu özellikleri şöyle açıklamaktadır:

1. Sesli okuma seslendirmeden farklıdır.
2. Sesli okuma sessiz okumadan farklı bir beceridir.
3. Sesli okuma daha yavaştır.
4. Sesli okuma daha zordur.
5. Sesli okuma dil dersidir.
6. Sesli okuma iletişim etkinliğidir.
7. Sesli okuma estetik okumayı içinde barındırır.
8. Metnin enerjisi sesli okuma ile dinleyiciye aktarılır.
9. Sesli okuma sessiz okumaya geçiş için bir araç olarak görülmemelidir.
10. Sesli okuma ezberleme değildir.

Sesli okuma, öğretmene öğrencilerin okumasının hangi düzeyde olduğuna yönelik bilgi verir ve bu bilgiyle öğrenciler üzerinde alınabilecek önlemler hakkında kendisinde bir fikir oluşur. Benzer şekilde öğrenciler de sesli okuma yaparak okuma süreçlerini takip edebilmekte, bu süreci kontrol altına alabilmekte ve yönlendirebilmektedirler. Sesli okuma ile okuduklarını kavramayı, onları zihinde tutmayı öğrenirler. Bunların dışında sesli okuma dil becerilerinin gelişmesini de sağlamaktadır (Güneş, 2011). Bu yüzden sesli okuma, öğretimde önemli bir yere sahiptir.

Tonlama ve vurguya dikkat etmek, yazıların anlamını kavramak sesli okumanın başarılı olmasını sağlar. Sesli okumada akıcı okumanın boyutlarından olan doğru okuma ve prozodik okumaya önem verilmeli, sesli okuma “konuşur gibi” yapılmalıdır. Öğrenci sesli okuyarak dinleyenleri etkileyebilmelidir. Dinleyiciler okunandan zevk alabilmelidir. Şu hâlde sesli okuma iyi bir dinleme alışkanlığı edinmede etkilidir denebilir (Ünalın, 2001). Okurken sesin tonunun ve vurguların iyi ayarlanmasıyla ve metindeki anlamın kavranmasıyla sesli okuma süreci başarıyla tamamlanmış demektir. Başarılı bir sesli okuma dinleyicilere zevk verir, onları etkiler. Bu okuma türüyle öğrenciler iyi dinleme alışkanlığı kazanırlar (Kavcar vd., 2004).

Sesli okuma, ilk okuma-yazma öğrenimini kolaylaştırır, bağımsız, aktif öğrenmeyi sağlar, öğrenmeye güdüler, okuma, dinleme, konuşma becerilerini geliştirir, kendini ifade etmeyi kolaylaştırır, dikkati geliştirir, anlama becerilerini geliştirir, sesli düşünmeyi geliştirir,

kendine güveni artırır, iletişimi, etkileşimi kolaylaştırır, sosyal etkileşimi artırır (Güneş, 2011). Sesli okuma sırasında dikkat edilmesi gereken bazı özellikler bulunmaktadır. Bunlar;

1. Öğrencilere ilk okuma-yazma becerilerinin kavratılmasının ardından yaptırılacak sesli okuma çalışmalarında onların gereksiz beden hareketleri yapmamalarına dikkat edilmelidir.

2. Sesli okumalarda yöresel ağızlara yer vermek doğru değildir. Öğretmen Türkçeyi doğru kullanma konusunda öğrencilerine örnek olmalı, onların da Türkçeyi en güzel şekilde kullanmalarını sağlamalıdır.

3. Sesli okuma yaparken öğretmen vurgu ve tonlamalara dikkat etmelidir.

4. Öğretmen okunan metindeki duyguların, düşüncelerin öğrencilerin sevecekleri biçimde kavratılmasını sağlamalıdır.

5. Sesli okumada gereksiz tekrarlara yer verilmemelidir.

6. Birinci sınıfta öğrenciler serbest okuma düzeyine ulaştıklarında, ikinci sınıfın ilk döneminde öğretmenin yapacağı örnek okumalarda metinde yer alan noktaya, virgüle dikkat ederek okuması ve öğrencilerin dikkatlerinin bunlar üzerine çekilmesi ve okunanın konuşurcasına yapılması sağlanmalıdır.

7. Öğrenciler sesli okuyan kişiyi kitaptan takip etmemeli, dinlemelidir. Özellikle 1. ve 2. sınıflar hariç diğer sınıflarda öğrenciler, öğretmenin yaptığı örnek okumayı dinleyerek anlamalıdır.

8. Öğrencilerin okunacak materyali sesli okumalarından önce içeriğini sezebilmeleri için öncelikle sessiz okumaları sağlanmalıdır.

9. Öğretmen dersin tamamını tüm öğrencilere sesli okuma yaptırarak geçirmemelidir. Çünkü Türkçe dersi becerilerin bütününden oluşmaktadır.

10. Sesli okuyan öğrenciyi diğer öğrencilerin dinlemesi sağlanmalıdır. Dinlemenin görgü kuralı olduğu benimseltilmelidir.

11. Öğrenciler sesli okunan materyallerden etkilenerak onların okuma zevki kazanmalarına yardımcı olur.

12. Sesli okuma yaptırırken öğrencilerin cümle veya kelimeleri gereksiz tekrar etmemeleri sağlanarak onların ezberden uzak kalmalarına yardımcı olunmalıdır (Çelik, 2006).

İlk okuma-yazma öğretimi sürecinde sesli okumanın önemi oldukça büyüktür. Ayrıca sesli okuma okuma-anlama becerilerini geliştirmede de etkilidir. Amerika'da yapılan bir

araştırmada sesli okumanın akıcı okumayı, okumanın niteliğini etkilediği, anlamın yapılandırılmasına katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Okuma esnasında beyin seslerle harfleri hızlıca eşleştirmektedir. Bu da kelimelerin hızlı tanınmasına yardım eder. Beynin kelimeleri hızlı tanınması okuyucuyu anlama yönelmeye sevk etmektedir (Wettstein-Badour, 2000, Akt., Güneş, 2011).

Sesli okumayla öğrenciler daha aktif öğrenme fırsatı yakalamaktadırlar. Türkiye’de öğretim programları yapılandırmacı eğitim anlayışıyla yeniden düzenlenmiş, 2004-2005 eğitim-öğretim yılında pilot illerde, 2005-2006 eğitim-öğretim yılından itibaren de tüm ülke genelinde uygulamaya konulmuştur. Bu yaklaşımda öğrenciler öğrenme sürecine aktif olarak katılmaktadır. Öğrencinin öğrenmeye aktif katılması; ön bilgilerini sürece dâhil etmesi, öğrendiği yeni bilgileri sorgulayarak onları ön bilgileriyle bütünleştirmesi ve en sonunda zihinde yapılandırmasıyla sağlanır. Sesli okuma ise bu aktif öğrenme sürecine katkıda bulunur. Sesli okumayla öğrenciler kelimeleri, cümleleri daha dikkatli okur, okuduklarını dinler, onları kontrol eder, zihninde tutar, anlamı oluşturur. Bu sebeple sesli okumanın yapılandırmacı yaklaşımda yeri büyüktür (Güneş, 2011).

Öğretmen sesli okuma ile öğrencilerin okumalarını kontrol eder, hatalarını ortaya koyar ve onu hatalarını düzeltmesi için yönlendirir. Öğrencilerin sesli okuma alışkanlığını kazanmaları için şu etkinliklere yer verilebilir:

- Metnin öğrenciler tarafından okunmasından önce öğretmen tarafından örnek okuma yapılmalıdır.
- Öğrencilere sesli okuma becerisinin önemli bir beceri olduğu ve mutlaka kazanılması gerektiği vurgulanmalıdır.
- Metin sesli okunmadan önce öğrenciler tarafından birkaç defa sesli okuması sağlanmalıdır.
- Öğrencilerin kelime dağarcıklarını zenginleştirecek çalışmalara yer verilmelidir.
- Okutulacak metinler eğitici, öğrenci ilgisini çekecek biçimde ve güncel olmalıdır (Tazebay, 1997).

Sesli okumanın dinleyiciler tarafından anlaşılabilmesi için okuyucunun yazım kurallarına ve noktalama işaretlerine dikkat etmesi gerekmektedir. Çiftçi (2000), sesli okumanın şu hedeflere hizmet ettiğini belirtmiştir:

- Öğrenenin okuma becerisinin ne düzeyde olduğunu belirler.
- Kelimeleri doğru, güzel telaffuz etme alışkanlığı kazandırır.
- Standart konuşma dilinin edinilmesine yardımcı olur.

- Dinleyicilere bilgi aktarır.
- Anlamanın gerçekleşmesini sağlar.
- Sessiz okuma için temel oluşturur.
- Öğrencinin sosyalleşmesini sağlar.

Yapılan araştırmalarda öğrencilerin sesli okuma becerisini kazanmadan sessiz okumaya geçmesi, konuşma becerisinin olumsuz yönde gelişmesine neden olmaktadır. Bunun nedeni; öğrenci sesli okumada vurguya, tonlamaya, telaffuza dikkat etmekte, ancak sessiz okumada bu unsurlara dikkat etmeden metni okumakta dolayısıyla bu becerilerini iyice geliştirememektedir. Onun bu durumu konuşmasına sirayet etmekte, vurgu, tonlama, telaffuzun olmadığı monoton bir konuşma gerçekleştirmektedir (MEB, 2009).

Sesli okuma yapan kişi okuma hızını iyi ayarlamalıdır. Okuma hızının yavaş olması dinleyenlerin sıkılmasına, bir müddet sonra da okunanları dinlememesine yol açabilir. Okuma hızının fazla olması durumunda ise dinleyiciler kelimeleri algılayamaz, okunan metni anlamlandıramaz. Sesli okuma dinleyicilere zevk vermelidir. Sesli okumadaki başarı düzeyi dinleyicilerin ondan aldıkları haz ile ilgilidir. Bu yüzden sesli okuma yapan okuyucuların okuma hızlarına, telaffuzlarına dikkat etmeleri gerekmektedir.

Sesli okuma, öğrencinin okuma etkinliğini ne şekilde sürdürdüğünü gösteren, yapılan okuma hatalarının düzeltilip bu yönde öğrencilerin yönlendirildiği bir yöntemdir (Kaldan, 2007). İlk okuma-yazma sürecinde sesli okuma oldukça büyük önem arz etmektedir. Bu süreçte öğrencilerin sesli okuma ile dinleme, okuma ve konuşma becerileri, kelimeleri tanıma ve anlama becerileri, tonlama ve vurgulama becerileri, dikkat ve öğrenme becerileri gelişmektedir. Öğretmenlerin öğrencilerde sesli okuma becerisini geliştirmeye yönelik olarak önce kendisinin örnek sesli okumalar yapması ve onları cesaretlendirmesi gerekmektedir (MEB, 2009).

Sesli Okuma Hataları

Hangi eğitim kademesinde olursa olsun öğrencilerin okurken okuma hataları yaptıkları gözlenebilmektedir. Okuma hatası yapmak çeşitli sebeplerden kaynaklanabilmektedir. Bu sebepler bireysel olarak farklılaşabilmekte ve farklı şekillerde ortaya çıkabilmektedir. Öğrencinin yaptığı okuma hataları anlama becerisini etkilemekte bu durum ise bütün derslerin sonraki öğrenmeleri önünde bir engel gibi durmaktadır (Karahüseyinoğlu, 2002).

İlk okuma sürecinin başında öğrencilerin okuması oldukça yavaştır hatta duraklamalar yaparak okuma gerçekleştirilmektedir. Esasen öğrencinin bu durumu anlaşılabilir bir durumdur. Zira öğrenci, okuma becerisini henüz kazanmakta ve okurken çoğunlukla kod çözme ile uğraşmaktadır. İlk okuma becerisinin kazanılmasının ardından kelime tanıma becerisini

geliştiren öğrenciler artık daha akıcı okuma yapmaktadırlar. Ancak bazı öğrenciler vardır ki zaman ilerlese de onların okuma hızları hâlâ yavaştır sıklıkla duraklamalar yapmaktadırlar. Doğaldır ki onların bu durumu okunan materyaldeki anlamı yakalamalarını olumsuz etkilemektedir (Breznitz, 2006; Gunning, 2000, Akt., Uzunkol, 2013).

Öğrencilerde sesli okuma hatalarının oluşmasında öğretmen uygulamalarının da etkisi bulunabilmektedir. Öğretmenin sınıfta uyguladığı süreli okuma çalışması, okuma hatalarını tetikleyebilmektedir. Başar (2014), yaptığı araştırmada süreli sesli okuma çalışması yapan öğrencilerin yapmayan öğrencilere nazaran daha fazla okuma hatası yaptıkları sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca öğrencilerin süreli okuma çalışmaları sırasında tedirgin oldukları, anlamı kaçırdıkları, özgüvenlerini kaybettikleri de tespit edilmiştir. Buradan hareketle öğretmenler süreli sesli okuma çalışmalarını, eğitim-öğretimin günlük rutini haline getirmemelidir.

Alanyazında yer alan başlıca sesli okuma hataları şunlardır:

Atlama (Bırakma) Hatası

Öğrenci metni okurken kelimenin hepsini, heceleri, harfleri okumadan geçebilir. Bunlar atlama hatası olarak kabul edilir. Öğrenci bu hatayı şu sebeplerden dolayı yapabilir:

- Metnin hızlı okunması
- Metni okurken dikkatsizlik
- Harf ve kelime tanımadaki yetersizlik (Akyol, 2005).

Binbaşoğlu (1983) ise sesli okumada çocuğun atlama hatalarını şu sebeplerden dolayı yaptığını ifade etmektedir:

1. Metin, çocuğun ilgisini çekmemektedir. Bu yüzden metni hemen bitirebilmek için atlamalar yapabilmektedir.
2. Yazı puntosunun küçük olması çocuğun metni okumakta zorlanmasına ve metinden sıkılmasına neden olacağından atlama hatası görülebilir.
3. Satır ve dize aralarının çocuğun düzeyine uygun olmayışı okuma yaparken sıkılmasına ve aynı hatayı yapmasına neden olabilir.
4. Psikolojik durum okumayı etkilemektedir. Çocuğun birtakım sebepler yüzünden psikolojisi bozulmuşsa bu durum okumasına yansiyabilir.

Hecelerdeki, harflerdeki atlamalar genellikle kelimelerin ortasında ve sonunda gerçekleşmektedir. Öğrenci kelime, hece, harf atlama dışında bir an önce alt satıra geçmek için satır da atlayabilir. Buna çözüm olarak parmakla, kalemle satır takip ettirilebilir. Ancak bu durum geçici bir süre ile yaptırılmalıdır. Parmak vb. ile yapılan satır takibi okuma hızını

yavaşlatabilir. Çünkü göz sıçramasıyla parmak hareketi birbiriyle uyumsuz. Göz sıçraması parmak hareketinden daha hızlıdır. Bu da parmak vb. hareketin göz sıçramalarının yavaşlamasına, dolayısıyla okumanın yavaş gerçekleşmesine nedendir (Akyol, 2005).

Atlamalar öğrenci tarafından bilinçli veya bilinçsiz yapılabilir. Eğer metinde çocuğun okuyamadığı kelimeler varsa çocuk bunları bilinçli olarak atlayabilir. Bazen de cümlelerin akışını/anlamını bozmayacak kelimeleri bilinçli olarak okumadan geçebilir (Harris & Sipay, 1990).

Ekleme Hatası

Metinde olmayan bir kelimenin, hecenin, harfin metne eklenmesidir. Eklemeler cümlelerin anlamını bozabilir. Bu yüzden okuma hatası olarak kabul edilmektedir (Harris ve Sipay, 1990). Yapılan eklemeler az sayıdaysa ve yazının anlamında değişikliğe yol açmıyorsa öğrenci açısından bir sorun teşkil etmez. Çocuk metinde anlatılanları doğru anlar. Ancak yapılan eklemelerin sayısı fazla olursa cümlelerin anlamı değişir. Anlamı değişen cümlelerin yer aldığı metnin anlaşılabilirliği de zor olacak, belki de mümkün olmayacaktır. Bu durumda öğrencinin okuduğu metin üzerinde dikkatini yoğunlaştırması sağlanmalıdır (Akyol, 2005).

Yanlış Okuma Hatası

Kelimenin doğru okunamaması durumudur. “ekmek” kelimesinin “etmek” şeklinde okunması yanlış okuma hatasına örnektir (Yılmaz, 2019).

Ters Çevirme Hatası

Metindeki bir harfin, hecenin, kelimenin ters çevrilerek okunmasıdır. Bu hatanın dört türü bulunmaktadır. Bunlar;

- Kelimenin tamamını
- Kelimenin bir harfini
- Harflerin sırasını
- Kelimelerin sırasını ters çevirmektir (Harris & Sipay, 1990).

Akyol’a (2005) göre harf çevirmeler harflerin tamamında yaşanmaz. Birkaç harfte bu sorun yaşanabilir. Örneğin; “d” harfi yerine “b” harfi veya “b” harfi yerine “p” harfi gibi. Öğrenci kelimeleri de ters çevirebilir. “ev” kelimesini “ve” kelimesi şeklinde, “vay” kelimesini “yav” kelimesi şeklinde okuyabilir. Bu hata türü özellikle ilköğretim birinci sınıfta ilk okuma-yazma sürecinde görülmektedir. Okuma-yazma becerisini kazanan öğrenci bu hatayı kısa süre sonra terk eder. Birinci sınıftan sonra tersine çevirmeler devam ediyorsa bu durum önemli sorunların olduğunu gösterebilir. Bunun için yön çalışmaları yapmak soruna çözüm olabilir.

Tersine çevirmeler belli kelimelerde çok sık oluyorsa kelimelerin altına/üstüne işaret konulmalıdır. Böylelikle çocuğun ters çevirdiği kelimeye dikkati çekilir. Bu kelimeler tahtaya yazılarak okutulmalıdır.

Tekrar Hatası

Sesli okuma esnasında yapılabilecek okuma hatalarından biri de öğrencinin kelimeyi, cümleyi geriye dönerek yeniden okumasıdır. Tekrar hatası kelime tanıma becerisinin yeterince gelişmemesinden kaynaklanmaktadır. Öğrenci kendi sınıf düzeyine ait bir metni okuduğunda çok fazla tekrar hatası yapıyorsa bir alt düzeye ait metin okutulmalıdır. Bu metinde geriye dönüşler azalma gösteriyorsa durum, yetersiz kelime tanıma ile ilgilidir. Ancak alt düzeye ait metnin okunmasında hâlâ tekrar hatası yapılıyorsa durum daha ciddi olabilir. Bu hatayı düzeltmek için okuma esnasında sözcüklere işaret ettirilebilir, okunan her kelimenin üzeri kapatılarak okuma yapılması sağlanabilir. Bunların dışında koro halinde okuma, teyp eşliğinde okuma, yankılı okuma, tekrarlı okuma yapılarak da bu hata önlenabilir (Akyol, 2005).

Yılmaz (2006), tekrar hatasının şu nedenlerden dolayı yapıldığını belirtmektedir:

- Yanlışın düzeltilmesini sağlamak.
- Kelimeyi, cümleyi anlamaya çalışmak.
- Kelimeyi tanımaya çalışırken zaman kazanmaya çalışmak.
- Bir düşüncenin alıştırmasını yenilemek.

Akyol'a (2005) göre çocuk cümlede bilmediği kelimeyi/kelimeleri algılamak adına tanımadığı kelimedenden önceki bildiği kelimeleri tekrar edebilir. Bunu fazla zaman kazanmak için yapar. Bazen de çocuklar geriye dönüşleri heyecandan, kendine olan güvensizlikten yapabilir. Çocuk kelimeyi sorunsuz okuyabildiği halde tekrar okuduğunda daha iyi anlayabileceğini düşünerek geriye dönüşler yapabilir. Ancak bu, okuma hızının ve anlamının yavaşlamasına neden olmaktadır. Bu okuma yanlışını düzeltmek için;

- Okunan satırların üzeri kapatılmalı
- Güven verici sözler söylenmeli
- Metinler daha sade hâle getirilmelidir (Gülerer & Batur, 2004).

Karahüseyinoğlu (2002) da tekrar hatasını düzeltmek için yapılması gerekenleri şöyle açıklamıştır:

- Önce metin göz gezdirilerek okunmalı
- Sayfayı geriye dönmeden sonuna kadar okumalı
- Parmakla cümleler takip edilmeli
- Cümle ortasında durmamalı

- Kavrama becerimizin yeterli olduğuna inanmalı

Telaffuz Hatası

Bu hata sözcüklerin tamamı, heceleri ve harfleri ile ilgilidir. Telaffuz hatasının farklı nedenleri vardır. Bazen kelimenin ilk harfleri algılandıktan sonra tamamı tahmin edilerek okunur. Hecelere dikkat edilmez. Bazen de yerel ağızlar telaffuz hatasına sebep olur (Pircioğlu, 2016). Örneğin; “elektrik” kelimesinin “alettirik” şeklinde okunması gibi (Gürbüz, 2015). Yerel ağızdan kaynaklanan telaffuz hatası hemen düzeltilememektedir. Bunu zamana bırakmak daha doğrudur. Hatanın düzeltilmesinde öğretmenler öğrencilerle düzenli ve sürekli olacak bireysel etkinliklere yer vermelidir (Karahüseyinoğlu, 2002). Öğrencinin yanlış telaffuz ettiği kelimeyi fonetik kurallara göre okuması sağlanmalıdır.

Duraklama Hatası

Okuyucunun iki saniye içinde bir kelimeyi okuyamaması durumudur (Gürbüz, 2015). Öğrenci kelimeyi seslendirirken duraklama yapıyorsa o kelimeyi yeterince tanımıyor olabilir.

Okuma Güçlüğü ve Nedenleri

Okul öncesi dönemden sonraki eğitim kademelerinde sınıftaki arkadaşlarına göre okuma becerisi yeterince gelişmemiş öğrenciler bulunmaktadır. Bu öğrenciler bir metni okumaları sırasında sesli okuma hataları yapmaktadırlar. Yapılan bu hatalar onların metni anlamalarına ket vurmaktadır.

Çocuğun okumaya hazır durumda bulunmasında, okumayı kavramasında, okuma konusunda iyi alışkanlıklar geliştirmesinde zekâ yaşının, sağlık durumunun, içinde yaşadığı sosyal çevrenin, yaşantıların etkili olduğu, tüm bu etkenlerin okuma çalışmaları yapıldığında göz ardı edilmemesi gerektiği ifade edilmektedir (Kavcar vd., 2004).

İlkokulda öğrenciler birçok beceriyi kazanma konusunda sorunlar yaşamaktadırlar. Okuma-yazmadaki bozukluklar bu sorunların en önemlisini oluşturmaktadır. Bireyin okumasının beklenen seviyenin altında olması “okuma bozukluğu” olarak tanımlanmaktadır (Özkara, 2010). Okuma bozukluğu “bireyin kronolojik yaşı, ölçülen zekâ düzeyi ve yaşına uygun olarak aldığı eğitim göz önünde bulundurulduğunda okuma başarısının beklenenin önemli derecede altında olması” şeklinde tanımlanır (Şen, 2016). Okuma bozukluğu olan öğrenciler kelimeleri yanlış okurlar, geriye dönerek tekrar okurlar, atlama, duraklama yaparlar, hecelerler. Bu güçlüğü yaşayan öğrencilerde okuma ile ilgili olarak aşağıda sıralanan sorunlara rastlanmaktadır:

- Odaklanmada sorun yaşarlar.

- Okuma esnasında ters çevirme hatası yaparlar.
- Kısa süreli belleğe sahiptirler.
- Duygusal yönleri zayıftır.
- Okumaları sadece “seslendirme” den ibarettir.
- Göz-motor koordinasyonları yetersizdir.
- Aşamalandırma güçlüğü yaşarlar (Akyol, 1997).

Gür (2013), zekâ problemi bulunmayan birey okumayı tam kazanamamış ya da akranlarına nazaran geç ve yavaş kazanmışsa okumayı öğrenmeye yönelik olarak beyninde herhangi bir rahatsızlık bulunmuyorsa kişide gelişimsel disleksinin olduğunu ifade etmektedir.

MEB (2006), özel öğrenme güçlüğü bulunan bireyi tanımlarken onların okuma güçlüğü yaşadıklarını belirtmiş ve şöyle açıklamıştır: “Dili yazılı ya da sözlü anlamak, kullanabilmek için gerekli olan bilgi alma süreçlerinin birinde veya birkaçında ortaya çıkan, dinleme, konuşma, okuma, yazma, heceleme, dikkat yoğunlaştırma ya da matematiksel işlemleri yapma güçlüğü nedeniyle özel eğitim ve destek eğitim hizmetine ihtiyacı olan bireydir.” Yılmaz (2008), Türkiye’de birçok ilköğretim öğrencisinin okumada güçlük yaşadığını ifade etmektedir. Sınıf öğretmenleri bu durumda bulunan öğrencileri belirleyip soruna yönelik etkili tedbirler almalıdır. Baydık vd. (2012), araştırmalarında sınıf öğretmenleri ile görüşmüşler ve onların sınıflarında karşılaştıkları okuma problemlerine yönelik yaptıkları uygulamaları şöyle açıklamışlardır:

- Model okuma yapmak
- Şiir okutmak, ezberletmek
- Okumayı kelime analizi yaptırarak gerçekleştirmek
- Okuma etkinliğine sıklıkla yer vermek
- Akıcı okuma becerisini kazandırmak için model olmak
- Bireysel çalışma yaptırmak
- Tekrarlayıcı okuma yaptırmak
- Kitap okumalarını istemek
- Okuma hızının düzenlenmesi adına model olmak
- Okuma çalışmalarında seviyeye uygun metinler kullanmak
- Yapılan hatalarla ilgili dönütler vermek, yeniden okutmak
- Koro okuma yaptırmak
- Akranla okuma yaptırmak
- Bütünsel kelime öğretimi yapmak

- Eşli okuma (aile fertleriyle) yaptırmak

Okuma yetersizliğine sebep olan birçok etmen bulunmaktadır. Bu sebepler aşağıda açıklanmıştır.

Fizyolojik Etmenler

Öğrencilerin birtakım fizyolojik özellikleri okumada güçlük yaşamalarına sebep olabilmektedir. Örneğin; çocuğun zekâ düzeyinin akranlarından daha geri olması, geçirdiği hastalıklar bunların yanında okumaya hazır olamayış okuma güçlüğü yaşanmasına birer nedendir (Kavcar vd., 2004). Akyol'a (2005) göre okumaya hazır olma, “çocuğun düzenlenen öğretim programlarından faydalanmasına yardımcı olan yetenekler ve kazanılmış becerilere bağlı genel bir olgunluk seviyesidir” (s. 12). Razon (1982) da çocuğun “okumaya hazır oluşluğunu” onun zihinsel, sosyal, duygusal gelişimine, yaşadığı çevreye, sağlık durumuna, fizyolojik, nörolojik durumuna bağlamaktadır (s. 19).

1930’lu yıllardan önce gelişmiş ülkeler “okumaya hazır oluşluk” kavramına önem vermemişlerdir. İlkokul birinci sınıfa başlayan bütün öğrencilerin aynı seviyede olduklarını düşünmüşlerdir. Bireysel farklılıklara dikkat edilmeden okuma-yazma çalışmalarına devam edilmiş, sonunda çalışmalarda yeterince başarı gösteremeyen öğrenciler sınıfta bırakılmıştır. Amerika’ da birinci sınıf düzeyinde görülen sınıfta kalma oranı %40’lara kadar ulaşmıştır. Oranın yüksek olması alan araştırmacılarını harekete geçirmiş ve araştırmalarından şu sonuca ulaşmışlardır: Okula başlayan her öğrenci zihinsel, psikolojik, sosyal ve ekonomik yönlerden “okumaya hazır olma” seviyeleri aynı değildir ve öğretim, bu bireysel farklılıklar gözetilerek düzenlenip uygulanmalıdır (Akyol, 2005).

Gündüz ve Şimşek (2011), okuma güçlüğüne neden olan fiziksel faktörlerin daha çok göz ile ilgili olduğunu ifade etmişlerdir. Çocuğun miyop veya hipermetrop olması, şaşlı olması, renk körü olması, gözlerdeki kaslarda bozuklukların olması okuma öğrenimini güçleştirmektedir. Bunlardan başka sınıfın doğru ışıklandırılmaması, okunacak materyalin fizikî özellikleri, öğrencinin okuma esnasındaki oturuş biçimi de bu güçlüğü sebep olabilmektedir.

Vücuttaki iç salgı bezlerinin düzgün çalışmayışı zihinde geriliğe sebep olabileceği gibi görme ve konuşmada da bozukluğa sebep olabilir. Tüm bunlar okumada güçlüklerin yaşanması sonucunu doğurabilir (Acat, 1996).

Çocukların kas ve sinir sisteminin iyi gelişmemiş olması öğrenme güçlüğü yaşamalarına, ilkokul 1. sınıfta okuma öğrenimine yeteri kadar hazır olamamalarına neden

olabilmektedir. Çocukların okuma öğreniminde herhangi bir sorunla karşılaşılması için görme, işitme, motor, algı becerileri daha okula gitmeden kontrol edilmelidir (Özdoğan, 2000).

Okula gitmekten hoşlanmayan, okurken çekingen davranan bir öğrencinin “başarısız” olduğu akıllara ilk gelen sonuçtur. Fakat böyle düşünmeden önce çocuğun disleksi olabileceği veya öğrenme güçlüğü yaşadığının da akıllara getirilmesi gerekmektedir. Bu yüzden anne-babalar ve öğretmenler çocukları iyi gözlemlemelidir. Tedavinin erken sonuçlanması, tanının erken konulmasına bağlıdır (İkinci, 2011).

Görme

Gözlerdeki miyopluk, hipermetropluk, astigmatlık gibi görme kusurları okuma güçlüğüne neden olabilecek faktörlerdendir. Okumada gözün rolü büyüktür. Öğrencinin bir kelimeyi okuyabilmesi için harfleri birbirine karıştırmaması gerekmektedir. Görme algısı okumayı etkileyen fonksiyondur. Ancak uygun gözlükler kullanıldığı takdirde çocuğun okuma yaparken görme kusurlarından kaynaklanan okuma bozuklukları ortadan kaybolmaktadır (Razon, 1982).

Öğretmenlerin bilhassa ilkokul öğretmenlerinin sınıflarındaki öğrencileri dikkatle gözlemlemesi, onlarda farkına vardığı görme kusurlarını vakit geçirmeden ailelerine bildirmesi kusurların erken teşhis ve tedavisinde etkili olabilmektedir.

İşitme

Okuma eyleminde etkili olan duylardan biri de işitme duyusudur. Sözcükleri okuyabilmek için öncelikle her harfin sesini doğru duyup çıkarabilmek gerekmektedir. Ses Temelli Cümle Öğretim Yönteminin ilk basamağı çocuğun sesi hissetmesini ve tanımasını sağlamaktır. Çocuğun işitme duyusunda oluşabilecek birtakım bozukluklar harflerin seslerini doğru duyamamasına, benzer sesleri karıştırmasına dolayısıyla okuma yaparken zorlanmasına sebep olabilecektir.

Öğrencinin okumayı öğrenebilmesi, sesleri birbirinden ayırt etmesiyle, seslere karşılık gelen harfleri tanımasıyla mümkündür. Tüm bunların gerçekleşmesi de işitme duyusunun normal gelişmişliği ile ilgilidir (Razon, 1982).

Bir çocuk sınıfta öğretmenin veya arkadaşlarının söylediklerini yüksek bir ses tonuyla ve devamlı tekrarlıyorsa, başını öğretmenin bulunduğu yöne doğru çeviriyorsa, devamlı olarak öğretmenin gözlerini iyice açarak takip ediyorsa çocuğun işitme duyusunda bir bozukluk olabilir (Akyol, 2005). Sınıflarda bu veya buna benzer işitme algısıyla ilgili sorunları

bulunan öğrencilerin velileriyle vakit kaybedilmeden irtibata geçilmeli, uzman kişilere yönlendirilmelidir.

Dil ve Konuşma Bozuklukları

Bir çocuğun okumayı öğrenmeden önce sahip olması gereken bazı dil özellikleri bulunmaktadır. Bunlar; yeterli kelime dağarcığına sahip olma, kendisini ifade ederken zorlanmama, insanlarla rahat iletişim kurma becerisidir. Çocuğun kelime dağarcığının iyi düzeyde olması okuma becerisinin de iyi yönde gelişeceğini bir göstergesi olacaktır. Çünkü okunacak kelimelerin bilinmesi, tanınması metnin kolay okunmasını sağlayacaktır.

Gecikmiş dil, dil gelişimde görülen bir geriliktir. Akranlarına göre geç konuşmaya başlayan çocuklar, kendilerini ifade etmede sıkıntı yaşayabilir, yeterli kelime dağarcığına sahip olamayabilir, okurken çokça telaffuz hatası yapabilir. Tüm bunlar okuma öğrenimini yavaşlatabilmekte, geciktirebilmektedir. Dil-dudak-damakta oluşan veya oluşabilecek bozukluklar, çocuğun kekeme olması da konuşmasını, okumasını etkilemektedir. Bu durumda bulunanlar okuma alışkanlığını geç kazanmaktadırlar (Razon, 1982). Sınıf öğretmenleri konuşma bozukluğu bulunan öğrencilerin velileriyle iletişime geçerek onları uzman kişilere yönlendirmelidir.

Zekâ

Okuma öğreniminde kişinin belirli bir zihinsel yeterliğe sahip olması gerekmektedir. Zihinsel olgunluğa ulaşamamış olma durumu okuma başarısını da engellemektedir. Zekâ yaşı akranlarından biraz düşük seviyede olanlar okumayı biraz daha geç kazanabilmektedirler. Tabi bu öğrenciler için bireyselleştirilmiş okuma öğretim programı uygulanmalıdır. “Embesil” adı verilen zihinsel yetersizliğe sahip olan bireyler sadece ezberlemiş oldukları kelimeleri okuyabilirler. Hatta bunları kopya edebilirler. “İdyo” lar zekâ seviyesinin çok düşük olduğu bireylerdir ve onlarla bireysel çalışmalar yapılsa bile okumayı öğrenemezler (Razon, 1982).

Okul Ortamı

Öğrenci okul ortamındaki bazı sorunlar nedeniyle de okuma başarısızlığı gösterebilmektedir. Kavcar vd. (2004), sınıf mevcutlarının fazla olması, öğretmenin öğretim sürecinde öğretim yöntem ve tekniklerini doğru seçememesi, metinlerin seviyeye uygun olmayışı gibi sebeplerin okuma başarısını düşürebileceğinden söz etmektedir.

Çevresel Koşullar

Öğrencinin okuma alışkanlığını kazanmasında, okumasındaki durumun düzelmesinde çevrenin önemli rolü bulunmaktadır. Aile ortamında, yetiştiği çevrede Türkçenin doğru konuşulmaması çocuğun okumada başarı gösterememesine neden olmaktadır. Bunların yanı sıra aile bireyleri arasındaki tartışmalar, gergin bir ev ortamı, ekonomik problemler de çocuğun okuma becerisinin gelişmesine engel olabilmektedir. Okuma yetersizliği bulunan çocuklara yönelik olarak alınabilecek bazı önlemlerden bahsedilmektedir. Bu önlemler; öğretmenlerin bu tür öğrencilerle birebir ilgilenmeleri, onlara masal, hikâye okumaları, içerisinde bolca resim bulunan kitapların verilerek okunanlar üzerinde tartışmalar yaptırılmaları öğrencide okumaya karşı ilgi ve istek uyandırılabilir. Bunların yanı sıra öğrencinin okuduğu kitaplar, izlenen veya dinlenen televizyon ve radyo programları ile ilgili öğrenciler düşüncelerini hazırlanan tartışma ortamında sunmaları sağlanabilir (Kavcar vd., 2004).

Okuma yetersizliğine neden olan faktörlerden biri de çevresel faktörlerdir. Herhangi bir konuda fikirleri alınan, söz hakkı tanınan, ilgili, çalışma ortamının düzenli olduğu huzurlu bir aile ortamında büyüyen bir çocuğun okul başarısının artması kaçınılmaz olmaktadır. Tersine bir ortamda yetişen çocuğun okuma öğrenimi de olumsuz çevre şartlarından ötürü gecikebilmektedir.

Aile ortamında iki dilin konuşulması okumayı öğrenmeyi geciktirmektedir. Çünkü aynı anda iki dilin kullanımı çocuğun sözcük dağarcığını ve ifade gücünü geliştirmesini engeller (Razon, 1982).

Duygusal ve Psikolojik Etmenler

Okuma güçlüğü'nün bir diğer nedeni duygusal bozukluklardır. Ebeveynleri tarafından aşırı koruma altına alınan, devamlı baskı altında olan, üzerinde otorite kurulmak istenen çocuğun okumayı öğrenmesi gecikebilir. Yine ebeveynleri tarafından aşırı denetimsiz bırakılan çocukların okuma becerisini kazanmaları ve bunu geliştirmeleri gecikebilmektedir. Sosyal yönden gelişmemiş olmak okumayı etkileyebilmektedir. İnsanlarla ilişki kuramayan, okulda mutlu olmayan, geçirdiği hastalık sebebiyle uzun süre okula gidemeyen, sık hastalanan, okul değiştirmek zorunda kalan çocukta okumayı öğrenmeye karşı bir isteksizlik görülebilir. Bu isteksizlik okuma öğrenimini geciktirebilir. Duygusal ve sosyal yönden yeterince gelişmemiş çocuklar okula gitmek için hazır değildirler. Böyle çocukların okumayı öğrenmeleri aksamaktadır. Daha önce okul öncesi kurumuna gitmemiş, okula başladığında anneden ilk defa ayrılacak olmaları çocukların öğrenmeye hazır durumda olmamalarına sebep olmaktadır. Erken yaşta çocuğa zorla okuma öğreten aileler bulunmaktadır. Bu durumda çocuk birinci sınıfta öğrenmeye karşı isteksiz olmaktadır. Öğrenmeye karşı isteksiz olan çocuğun okuma başarısı olumsuz yönde gelişmektedir (Razon, 1982).

Öğrencinin okuma konusunda kendine güven duymaması, isteksiz olması, utangaç olması da okuma yetersizliğine neden olan psikolojik unsurlar arasında sayılabilir. Yılar (2024), bu unsurlara ek olarak aile içerisinde yaşanan sorunları, karamsarlığı, kararsızlığı, iç disiplin eksikliğini, can sıkıntısını, stresi de etkili okumayı engelleyen psikolojik nedenler arasında göstermektedir.

Sınıfta öğretmenlerin öğrencilerine yönelik sert bir tutum takınması öğrencilerin utangaç, içe kapanık olmalarına neden olur ki bu da onların okuma güçlüğü yaşamalarına neden olur. Öğretmenin bu tutumunun yanında öğrencilerin okumak için hazır durumda bulunmamaları, okumaya yönelik istek duymama, yaşanan gerginlikler, duygusal problemler, bilgi bakımından eksiklik gibi sebepler de okuma güçlüğüne yol açmaktadır (Gündüz & Şimşek, 2011).

Okuma güçlüğü yaşayan çocukların bu durumlarının beyindeki ve sinir sistemindeki hasarlardan kaynaklandığını tespit eden araştırmalar mevcuttur. Ancak bu hasarların yanı sıra yaşanan duygusal buhranlar, depresyonlar, başka psikolojik problemler birçok çocukta okuma güçlüğüne yol açmaktadır (Özdoğan, 1997).

Bloom'dan aktaran Senemoğlu'na (2001) göre çocuğun başarılı olması, içinde yaşadığı çevrenin ve ona sunulan eğitimin niteliği ile ilgilidir. Çocukluğun ilk yıllarında içinde bulunulan ortam ve yaşantı yetersizliği çocuğun anadilini yeterli kullanmadığı, sayısal alandaki yeteneğinin gelişmediği, başarılı olma güdüsünün olmadığı, eksikliği, çalışma alışkanlığının gelişmediği, öğrenme düzeyinin azaldığı yapılan araştırmalarda görülmektedir.

Nörolojik Sorunlar

Merkezi sinir sisteminin fonksiyonlarında görülebilecek bir bozukluk okuma güçlüğüne yol açabilir. Beynin sol lobunda bulunan iki alan okuma esnasında önemli roller üstlenmektedir. Bu alanlardan “broca” alanı konuşma, “wernicke” alanı anlama ile ilgili alanlardır. Birtakım sebeplerden ötürü “broca” alanında bir hasar olduğu takdirde kişinin okuması etkilenmektedir; ancak okuduğundan anlam çıkarması bundan etkilenmemektedir. “Wernicke” alanı hasar görürse kişi okuduğundan anlam çıkaramaz hâle gelir (Harris & Sipay, 1990). Morgan (1999), wernicke alanının hasar görmesi durumunda kişinin konuşmasında bir problem olmadığını ancak sözcükleri yanlış kullandığı için konuşmasının anlamlı olmadığını ifade etmektedir.

Akıcı Okuma

Okumanın akıcılığıyla ilgili çalışmalar yapan ilk araştırmacılardan biri Huey' dir ve o akıcı okumayı metnin doğru, hızlı, tonlama ile sesli okunması şeklinde tanımlamaktadır (Baştuğ, 2012).

Akıcı okuma “geri dönüş, tekrar, heceleme ve gereksiz duruşlar yapmadan, noktalama işaretlerine, vurgu ve tonlamalara dikkat ederek, doğru, hızlı ve okumaktan zevk alarak uygun bir ses tonuyla konuşurcasına yapılan okumadır” (Zutell & Rasinski, 1991).

Keskin ve Akyol (2014), akıcı okumayı kişinin uygun hızda, prozodiye dikkat ederek doğru okuması şeklinde tanımlamaktadırlar.

Uluslararası Okuma Paneli (NRP) akıcı okumayı şu şekilde tanımlamıştır: “Akıcı okuma; parçayı, hızlı, doğru ve uygun ifadeyle okuma kabiliyetidir.” Kelimeleri doğru seslendirme kabiliyetine dayanan akıcı okuma doğru, anlamlı, hızlı okuma şeklinde tanımlanır (Pikulski & Chard, 2005).

Laberge ve Samuels'e (1974) göre akıcı okuma, okurun az zihinsel çaba göstererek sözcükleri seslendirmesidir. Okur, zihinsel çabayı daha çok okunan materyalin anlamına ulaşmak için kullanacaktır. Akıcı okuma; hızlı, çaba göstermeden, anlamlı bir şekilde gerçekleştirilen okumadır. Akıcı okuyucular düzgün tonlama yaparlar. Okumaları otomatikleştiğinden kelimeleri tanımada zorlanmazlar. Böylece dikkatlerini metnin anlamına yoğunlaştırırlar (Rasinski, 2003).

Akıcı okuyamayan kişilerin en belirgin özelliği kelime kodlama yeteneklerinin yetersizliğidir. Böyle okurlarda kodlama çok yavaştır. Bu durum da kavramanın önünde bir engeldir. Dikkatlerini devamlı olarak kodlamaya verdiklerinden anlamı kavrayamazlar. Akıcı okuyanlar ise kelime kodlamayı daha hızlı, doğru yaptıklarından dikkatlerini kavramaya yöneltirler (Baştuğ & Akyol, 2012; Hudson vd., 2005; Laberge & Samuels, 1974; Ulu & Başaran, 2013). Bir metnin doğru ve hızlı okunması olan akıcı okumada otomatikleşme gerçekleşmektedir. Okuyucuda otomatikleşmenin gelişmesi onun okurken kelime tanıma için harcayacağı zamanın azalmasını sağlayacak ve böylece okuyucu metnin anlamına yönelecektir (Kaman, 2012).

Hızlı okumayla akıcı okuma birbirine karıştırılmaması gereken iki kavramdır. Akıcı okuma, okumanın otomatik hâle gelmesidir. Okumanın otomatik olması okurun kelimelere takılmaksızın metnin anlamına dikkat ederek okumasıdır. Hızlı okumada metnin anlamından ziyade metnin okunduğu süre önemlidir (Samuels, 1979). Noktalama işaretlerine ve vurguya dikkat edilmeden yapılan hızlı okuma, akıcı okuma değildir. Bazı öğrenciler, prozodi ve metnin

anlamına dikkat edilmeden yapılan hızlı okumaların iyi okuma özelliği olduğunu düşünmektedirler. Böyle okumada hız yüksektir ancak kavrama düzeyi, akıcı okuma oranı ile ölçüldüğü zaman yetersiz olacaktır. Bu tip okuyucuların iyi okuyucu olduklarını söylemek mümkün olmamaktadır (Rasinski vd., 2009).

Metni kelime kelime yavaş okuyan öğrencilerde akıcı okuma becerisi gelişmemiştir. Öğrencilerin kelime kelime okuması metnin vurgu ve tonlama olmadan okunmasına sebep olmaktadır (Güneş, 2007b). Vurgu ve tonlama olmadan yapılan okuma dinleyicilere zevk vermemektedir. Karasu (2011), akıcı bir şekilde okuyan okuyucuların metinleri ifadeli bir biçimde, uygun hızda, doğru tonlama ile sanki konuşuyormuş gibi okuduklarını ifade etmektedir. Rasinski (2004), okuyucunun noktalama işaretlerine dikkat etmeden okumasının, okurken sesinde duygu, anlam ve ifadenin bulunmamasının metnin anlamını sağlayamayacağını belirtmektedir.

Öğrencilerin okuma becerisinin takip edilerek akıcı okuma becerisi kazanmalarına ilkokuldan başlanmalıdır. Özellikle birinci sınıfta akıcı okumadaki yetersizlik, yapılan okuma hataları ve bunların düzeltilmesi için müdahalede bulunulmaması hataların sonraki sınıflarda da devam etmesine yol açmaktadır. Sınıfta yapılacak akıcı okuma uygulamalarında bazı ilkelerin göz önünde bulundurulması gerektiğine işaret edilmiştir. Bunlar;

- Öğretmenlerin öğrencilere iyi model olması
- Okuma çalışmaları yapmaları için öğrencilere fırsat verilmesi
- Okuma çalışmalarında öğretmenlerin öğrencilere yardımcı ve rehber olması
- Kelime gruplarıyla çalışmaların yapılması (Rasinski, 2003).

Akıcı okuma okuduğunu anlamının ön koşuludur. Okuduğunu anlayan bir öğrencinin akademik başarısı da bundan olumlu etkilenecektir. Akıcı okuma ve okuduğunu anlama ilköğretim yıllarında kazanılan becerilerdir. Anlamın yapılandırılması için akıcı okuma şarttır. Öğrenciler metni akıcı okuduklarında anlama ve okunanlardan çıkarım yapma daha kolay gerçekleşecektir (Kaman & Şahin, 2013). Akıcı okuyan okuyucular metni doğru yorumlayabilmektedirler. Aynı zamanda okuma hataları yapmadıklarından okuduklarından zevk almaktadırlar ve okuma alışkanlığını sürekli hale getirebilmektedirler (Akyol & Baştuğ, 2015).

Öğrencilerde akıcılığı geliştirmek için öğretmenlerin dikkat etmeleri gereken bazı hususlar bulunmaktadır. Bunlar;

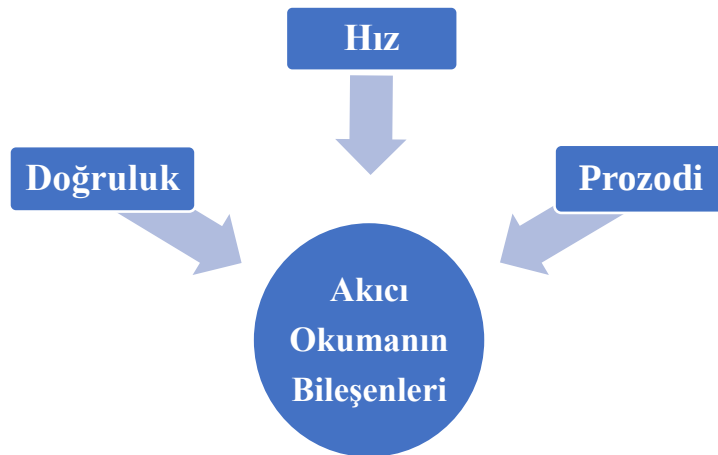
- Öğrenci seviyesine uygun okuma materyali seçilmeli

- Öğrencilere ara ara sesli okuma çalışmaları yaptırılmalı, okuma sırasındaki hatalar düzeltilerek gerekli dönütler verilmelidir.
- Okurken hem hıza hem anlama dikkat etmeleri gerektiği belirtilmelidir.
- Öğrencinin kelimeyi hatalı okuması veya çok da önemli bir hata yapmaması durumunda okuması kesilmemelidir.
- Sessiz okurken de akıcı okumaları öğrencilerden istenmelidir.
- Okurken dikkatin metne verilmesi gerektiği hatırlatılmalıdır.
- Akıcı okuma konusunda öğretmen model olmalıdır.
- Öğrencide akıcı okuma becerisi gelişmemişse çalışmalara kolay ya da daha önce okunan okuma parçalarıyla başlanmalıdır.
- Öğrenciden kendi okuma düzeyine göre metin seçmesi istenmeli ve bu konuda ona rehber olunmalıdır.
- Öğrencilere anlamlı kelimelerden ve anlamsız kelimelerden oluşan iki ayrı liste verilip bunları okumaları istenir. Bu iki liste arasındaki farkı bulmaları sağlanmalıdır (Allington, 2006; Pikulski & Chard, 2005).

Akıcı okuma pratik yapmayı gerektirir. Bir spor dalında ustalaşmak, bir enstrümanı akıcı bir şekilde çalabilmek için çalışmak şarttır. Akıcılıkta da ustalaşmak için pratik yapmak gerekir. Akıcı okuyabilmek ancak pratik yapılarak kazanılmaktadır (Rasinski vd., 2009). Zira akademisyenler, öğretmenler, okuma uzmanları akıcı okuma becerisinin devamlı ve doğru bir uygulama ile kazanılacağını ifade etmişlerdir (NRP, 2000).

Akıcı okumanın 3 bileşeni bulunmaktadır. Bu bileşenler Şekil 2’de verilmiştir:

Şekil 2. Akıcı Okuma Bileşenleri



Kelime Tanıma (Doğruluk)

Kelime tanıma (doğruluk), okunan materyaldeki sözcüklerin doğru seslendirilmesidir. Okumada önce kelime tanınmalıdır (Rasinski, 2004; Ulusoy vd., 2011). Akıcı bir şekilde okumanın en temel bileşeni kelimelerin doğru okunmasıdır. Esasen kelimenin doğru okunması, doğru tanınması ile ilişkilidir. Kelime tanıma; kelimeyi oluşturan harflerin tanınması, bu harflerin seslerinin doğru çıkarılması demektir. Kişinin kelime tanıma becerisi ne kadar iyi ise kelimeyi seslendirmesi de o oranda iyi olacak, anlamlandırmayı daha doğru gerçekleştirecektir.

İlk okuma sürecinde öğrencilere sırasıyla harf, hece ve kelime öğretilmektedir. Öğrencinin kelimeleri yanlışsız okuyabilmeleri için onlara önce harf öğretilir, harflerden heceler sonra da hecelerden anlamlı kelimeler oluşturulur (Baştuğ, 2012). Kelime tanıma becerisi sesin, harfin, hecenin veya kelimenin görüldüğü andan itibaren tanınması, doğru seslendirilmesi ve anlamlandırılmasıdır. Sözlü tanıma ve yazlı tanıma olmak üzere iki türlü kelime tanıma bulunmaktadır. Sözlü tanıma; kişinin kelimeleri duyup onları belirlemesidir. Yazılı tanıma ise harflerin şeklinin, yönünün, uzantılarının, dizilişinin, kelimeler arası boşlukların, kelimelerin anlamının bilinmesine dayanır (Güneş, 2013). Hudson vd. (2005), kelimeleri doğru tanıyabilmek için okuyucuların yapmaları gerekenlerden bahsetmişlerdir. Bunlar; harflerin ve harflerden meydana gelen hecelerin tanınması, seslerin birleştirilebilmesi, hecelerin okunabilmesi, kelimelerin okunup anlamının bilinmesidir.

Okuma, başarılı okuyucuların kişisel gelişimlerini sağlamada kullandıkları bir araçtır. İyi bir okuyucu olabilmek metnin doğru ve hızlı okunması ile gerçekleşir. Doğru ve hızlı okumak ise akıcı okumanın boyutlarından (Ulu & Başaran, 2013). Kelime tanıma becerisi yavaş olanlar sıklıkla geriye dönmeler ve düzeltme yapmaktadırlar. Bu, onların okuma hızını düşürmektedir. Yanlış kelime okuma, metnin yanlış anlaşılmasına yol açmaktadır (Başaran, 2013).

Doğru kelime tanıma, kelimeyi ayırt etmenin temelini oluşturmaktadır. Kelime ayırt etme, kelime tanımayı içine alır. Anlamın oluşmasında kelime tanıma şarttır. Tabi bu tanımının hızlı olması anlama da hızlı ulaşmayı sağlayabilecektir. İyi bir okur kelime tanıma ve anlama becerisi hızlı gelişenlerdir. Bu kişiler okurken zamanlarını kelimeyi tanımakla geçirmezler, bunu otomatik bir şekilde yapıp hemen anlama yönelirler.

Okuma Hızı (Otomatikleşme)

Okumaya henüz geçmiş bir öğrenci, kelime çözümlemesini yavaş yapacak ve okuma hızı düşük olacaktır. Bu normal bir durumdur. Ancak sonraki dönemlerde yavaş okumalar devam ediyorsa öğrencinin kelime tanımada sorunları olduğu düşünülebilir. Kelime tanımadaki

sorunlar okumanın duraksayarak ve yavaşlayarak gerçekleşmesine neden olmaktadır. Böyle gerçekleştirilen okumalar otomatikleşmemiştir.

Akıcı okuma bileşenlerinden biri de okumanın otomatikleşmesidir. Baştuğ'a (2012) göre kişinin kelimeleri doğru tanınması yeterli değildir. Aynı zamanda kelimeleri uygun hızda okuması gerekmektedir. Hız (otomatiklik), okunan materyaldeki sözcüklerin belli bir sürede okunmasıdır. Metin okunurken kelimelerin kısa sürede tanınması gerekir (Akyol, 2006; Rasinski, 2004). Okumanın otomatikleşmesi kelimelerin hızlı, çok fazla zihinsel çabanın gösterilmeden metnin dikkatlice okunması ve anlamın oluşup oluşmadığının zihinde takibinin yapılmasıdır. Anlamın oluşması, anlam ünitelerine dikkat edilmesiyle gerçekleşir. Yani metin kesik kesik okunmamalıdır (Başaran, 2013).

Akıcı okumada okuma hızı büyük önem taşımaktadır. Okuma hızının geliştirilmesi sözcüklerin doğru okunması ile ilgilidir. Nitelikli okuma ve anlama becerisi, okumanın otomatikleşmesi ile kazanılır (Keskin & Akyol, 2014).

Akıcı okuma becerisi için okuma hızı önemli bir yere sahiptir. Fakat sözü edilen hız, metnin hemen bitirilmesi için yapılan, anlamı ve prozodiyi dikkate almayan okuma hızı değildir (Armut, 2017). Çocuklarda hızlı okumanın en iyi okuma biçimi olduğu düşüncesi hâkimdir. Yani anlam ve prozodiden ziyade hız daha önemlidir. Böyle çocukların hızlı okumalarına rağmen anlamada yetersiz kaldıkları görülmektedir. O halde okumayı bu tarz yapanların iyi okuyucu olduklarını söylemek mümkün görünmemektedir (Kaya & Doğan, 2016).

Sınıf bazında öğrencilerin okuma hızlarına ait belirlenmiş normlar yoktur. Araştırmacıların, yaptıkları çalışmalardan yola çıkarak geliştirdikleri ölçütler mevcuttur. Güneş'in (2013) dakikada okunmasını öngördüğü kelime sayıları aşağıdaki Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1. *Sınıf Bazında Okuma Hızları*

Sınıf Düzeyi	Kelime Sayısı
1.sınıf	60 kelime (yıl sonuna kadar)
2.sınıf	80 kelime
3.sınıf	100 kelime
4.sınıf	120 kelime

Akyol vd. (2014) de uluslararası araştırmaların sonuçlarından elde ettikleri değerleri aşağıdaki gibi tablolastırmışlardır.

Tablo 2. *Sınıf Bazında Hedeflenen Okuma Oranları*

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

Birçok faktör okuma hızını etkilemektedir. Akyol (2006), bu faktörlerin okuyucudan, metinden ve okuma amacından kaynaklandığını açıklamakta ve şu şekilde tablolastırmıştır:

Tablo 3. *Okuma Hızını Etkileyen Faktörler*

Metnin özellikleri	Okuyucu özellikleri	Okuma amacı
Yazım şekli	Kelime bilgisi	Zevk için 250-400 kel./dak.
Cümle uzunluğu	Anlama yeteneği	Sınav için 150-250 kel./dak.
Kelimeler	Fiziksel durum	Özel bir bilgi için 600 kel./dak.
Fikirler ve kavramlar	Materyale olan ilgi	
	Ön bilgiler	
	Okumaya hazır oluşluk	

Okuma hızı, çok çaba göstermeden metindeki kelimeleri hızlı olarak tanıyabilmektir. Kelimeleri hızlı tanımak okuduğunu anlamayı çabuklaştırmaktadır. Çünkü okuyucunun

kelimeleri tanımayı otomatik hale getirmesi okurken zamanının büyük kısmını anlama ayırmasını sağlayacaktır. Dökmen (1994), “hızlı okuyan az anlar, yavaş okuyan iyi anlar” yargısının yanlış olduğu gibi “yavaş okuyan kötü, hızlı okuyan iyi okuyucudur” yargısının da yanlışlığı üzerinde durmuş, her okuma parçasının, o parçanın gerektirdiği hız ile okunması gerektiğini ifade etmiştir (s. 26). Okuma hızını artırmada şunlar yapılabilir:

1. Okuyucu, metni hızlı okuyacağına dair kendini motive etmeli, normal okuma hızını biraz daha artırarak metni okumaya çalışmalıdır.
2. Okuyucu, evde okuma zamanı belirlemelidir. Her gün uygun bir zamanda 15-20 dakika okuma etkinliği yapılmalıdır.
3. Okuyucu ilgili olduğu konularda yazılmış metinleri okumalıdır.
4. Okuyucu, metin okuduktan sonra özetlemeler yapmalı, okunanlarla ilgili kendine sorular sormalı, böylece anlama durumunu kontrol etmelidir.
5. Okuyucu, metni ne kadar sürede okuduğunu belirlemeli ve bu hızı kontrol altında tutmalıdır.
6. Okuyucu, okuduğu metinlerin güçlük düzeyini zaman ilerledikçe yükseltmelidir.
7. Okuyucu, okuduklarıyla ilgili yargılayıcı kararlar vermelidir.
8. Okuyucu, okuma önceliğini belirlemelidir.
9. Okuyucu, okuduğu materyalden konuyu anlayamadıysa başka kaynaklara başvurmalı, böylece paralel okumalar yapmalıdır.
10. Okuyucu ilk olarak özet bölümü okumalıdır.
11. Okuyucu, okuma esnasında satırlar üzerinde karartma yapmamalıdır.
12. Okuyucu metinde yer alan alt başlıkları soruya dönüştürmelidir.
13. Okuyucu okuma etkinliğini uygun bir mekanda gerçekleştirmelidir.
14. Okuyucu göz atarak okuma tekniğini zaman zaman kullanmalıdır.
15. Okuyucu okuma çalışmasını günün erken saatlerinde yapmalıdır.
16. Okuyucu zamanla yarışarak okumasını gerçekleştirmelidir (Akyol, 2006).

Prozodi

Akıcı okumanın bir başka bileşeni prozodidir. Esasen akıcı okumanın başta sayılan unsurları (doğruluk, okuma hızı), metni prozodik okumanın da ön koşuludur (Rasinski, 2004). TDK (2023), Güncel Türkçe Sözlüğünde prozodi şöyle tanımlanmıştır: “Bir şiirin bestelenmesinde, şiirin hece vurgularının müzik vurgu ve yükselişleriyle iyice uyuşmuş olması ve bunu sağlayan müzik kurallarının tümü.” Okuyucunun bir metni vurguyu, tonlamayı, anlam gruplarını göz önünde bulundurarak seslendirmesi için kelimeleri doğru tanıması ve uygun bir hızda okuması gerekmektedir.

Akyol vd. (2014), akıcı okumanın okuma hızı ve sözcük tanımanın dışında bir de prozodiyi içerdiğini, prozodinin ise “etkili bir ifade ile metni yorumlayabilme” olduğunu ifade etmişlerdir. Burada sözü edilen “etkili ifade”, metnin tonlama, vurgulama, duraklama ve zamanlama (sözcüğü seslendirme süresi) gibi özelliklere özen gösterilerek okunmasıdır. Prozodi, metnin doğal sesle ahenkli biçimde okunmasıdır. Metnin uygun bir ifadeyle vurguya, tonlamaya, ritme, anlatıma dikkat ederek okunması sesteki doğallığı sağlamaktadır. Metni anlamamanın göstergelerinden biri prozodidir (Başaran, 2013). Okuduğunu anlamada başarılı olanlar prozodik okumada başarılı olanlardır (Keskin & Baştuğ, 2013).

Prozodi ile okuma, okuduğunu anlamayı kolaylaştırır, dinleyenlerin okunanı daha iyi anlamalarını sağlar (Hudson vd., 2005). Yine benzer şekilde Rasinski (2004) de vurgu, tonlamayla bir metnin etkili bir şekilde anlaşıldığını, yorumlandığını ifade etmektedir. Yapılan birçok araştırmada (Aytaç, 2017; Başaran, 2013; Baştuğ, 2012; Baştuğ & Akyol, 2012; Baştuğ & Keskin, 2012; Çetinkaya vd., 2016; Kaya & Yıldırım, 2016; Yıldırım, 2013; Yıldırım & Ateş, 2012; Yıldız vd., 2014) akıcı okuma bileşenlerinden olan prozodinin diğer bileşenlere nazaran okunanı anlamada daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Prozodik okumanın kazanılmasında öğretmenlere önemli görevler düşmektedir. Öğretmenler, metinleri prozodik unsurları göz ardı etmeden okumalı, bu anlamda öğrencilere model olmaları gerekmektedir.

Akıcı Okuma Yöntemleri

Tekrarlı Okuma

Okuma yetersizliği yaşayan çocukların bir metni akıcı okuyuncaya kadar tekrar etmesi tekrarlı okuma olarak adlandırılmaktadır. Bu yöntem öğrencilerin yanlış okuduğu sözcüklerin doğru okunmasını sağlayarak onların akıcı okumalarına katkıda bulunmaktadır. Tekrarlı okumada öğrencinin okuma düzeyine uygun metinler seçilmelidir. Çünkü düzeye uygun olmayan metinler öğrencinin okuma hızını azaltmakta, okumadan zevk almamasına neden olmaktadır (Akyol, 2006).

Bir metnin tekrarlanarak okunması öğrencilerin;

- kelimeleri tahmin etme becerilerini geliştirmektedir.
- okuma hızlarını artırmaktadır.
- okuma sırasında kendilerine daha fazla güven duymalarını sağlamaktadır (Support to Basic Education Project-Temel Eğitime Destek Projesi, 2004).

Eşli Okuma

Eşli okuma yöntemi, ilk başta, öğrencilerin ev ortamında aile bireyleriyle birlikte okuma etkinliği gerçekleştirmeleri için geliştirilmiştir, ardından bu yöntem sınıf ortamına uyarlanmaya çalışılmıştır (Topping, 1989). Eşli okuma, okuyucuların kelime tanıma becerisini dolayısıyla da okuma akıcılığını geliştirmekte kullanılan etkili bir yöntemdir. Yöntemin uygulanma öncesinde uygun eşler belirlenmelidir. Eşlerin okuma düzeyleri aynı olmamalıdır. Biri, okuma güçlüğü yaşıyorken diğerinin daha iyi okuyucu olmasına dikkat edilmelidir. Eşler belirlendikten sonra metnin seçimi yapılır. Metnin zorluk seviyesi az profesyonel okuyucunun okuma seviyesinden biraz üstte olmalıdır. Okuma seviyesi düşük olan okuyucu tarafından seçilen metnin görselleri, başlığı üzerinde konuşulur, ardından eşler metni birlikte sesli olarak okumaya başlarlar. Okuma devam ederken akıcı okuyamayan okuyucu bazen tek başına okuma isteğinde bulunabilir. Bu durumda ona müsaade etmek doğru olacaktır (Topping, 1989). Okuma performansı az olan okuyucu eşli okurken zorluk yaşıyorsa okumaya hemen ara vermeli, öğrenci okumaya motive edilmelidir. Bu sorun aşıldıktan sonra okumaya devam edilmelidir. Okuma sırasında iyi okuyucu diğer okuyucunun okuma hızından daha yüksek hızda okumamalı, yeri geldiğinde olumlu geri bildirimlerle onu okuma konusunda istekli hâle getirmelidir (Yılmaz & Kadan, 2019). Eşli okumada öğretmenler okuma yetersizliği olan öğrencilere sesli okuma becerisi kazandırmada model olurlar. Öğretmen, öğrencilerin okuma hatalarını düzeltmek, cümleleri kelime-kelime okumalarını engelleme konusunda onlara yardımcı olur. Eşli okuma yönteminin uygulaması zor değildir. Çeşitli öğrenme durumlarında kullanılabilir (Sidekli, 2010). Rasinski (2014), teknolojik araçlardan yararlanılarak da eşli okumanın gerçekleştirilebileceğini ifade etmektedir. Öğretmen veya akıcı okuma becerisi gelişmiş bir kişi, bir metni akıcı okuyup bu okumasını ses kayıt cihazına kaydedip öğrencinin bu kaydı dinlemesi, dinlerken okuması sağlanabilir.

Arkadaşla Okuma

Akıcı okumayı geliştirmede kullanılan bu yöntem okuma seviyeleri aynı olan, ancak yaşları aynı olmak zorunda olmayan öğrencilerin birlikte gerçekleştirdikleri okuma faaliyetini kapsamaktadır (Kaman, 2012). Akyol ve Sever (2019), bu öğrencilerin akademik başarı ve beceri bakımından aynı niteliğe sahip olduklarını ifade etmektedirler. Bu yöntemde öğrenciler aynı metni okuyabildikleri gibi farklı sayfaları da okuyabilirler. Öğrenciler metni sessiz okumalarının ardından okuduklarıyla ilgili olarak tartışma yapabilirler. Arkadaşla okuma yönteminde okuma sayfaları evde okunmak üzere ödev olarak verilebilir. Öğrenciler okudukları bölümü sınıfta arkadaşlarına sunabilirler. Bu şekilde yapılan okuma faaliyetinde öğretmenin öğrencilerin birbirlerini aşağılayıcı davranışlarda bulunmalarına izin vermemesi gerekir

(Akyol, 2006). Öğretmen süreci iyi yöneten kişi olmalıdır. Arkadaşla okuma yöntemi, eşli okuma yönteminden farklıdır. Arkadaşla okuma yönteminde benzer okuma düzeyinde olan öğrenciler birlikte çalışırken, eşli okumada eşlerden biri diğerine göre daha profesyoneldir.

Okuyucu Tiyatroları

Öğrencilerin hikâyeleri, şiirleri dramatize etmesine dayanır. Bu yöntemde her öğrenciye kendi rolüne ait metinler verilir. Öğrenciler bu metinleri ezberlemeleri için zorlanmaz. Ancak birkaç kere okunur. Metinlerin tekrar edilmesi öğrencilerin okuma hızlarını artırdığı gibi okuduğunu anlama becerilerini de geliştirir (Akyol, 2006). Ayrıca bir sahneye, rollere uygun kostümlere de ihtiyaç yoktur. Burada esas olan okuma hızını artırmak, metnin anlamı üzerinde öğrencileri düşündürmek, okumaya motive olmalarını sağlamaktır. Ayrıca öğrenciler okuyucu tiyatrosunda karakterleri canlandıracakları için “konuşmuş gibi” yaptıkları okuma ile akıcı okuma becerilerini geliştireceklerdir (Kieff, 2002).

Okuyucu tiyatrosu çalışması yaptırırken öğretmenlerin şu hususlara dikkat etmeleri istenmiştir:

- Öğretmen önce düzeye uygun senaryo seçmeli ve yazmalı, rol sayısınca çoğaltmalı.
- Yazılan senaryo öğrencilere tanıtılmalı, görev alacaklar belirlenmeli (Roller gönüllü öğrencilere verilmeli).
- Provalar yapılmalı. Öğretmen öğrencilerle ayrı çalışabileceği gibi gruplarla beraber de çalışabilir. Öğrenciler evde de çalışabilirler.
- En son okuyucu tiyatrosu uygulaması yapılmalı (Rasinski, 2003).

Yankılı (eko) Okuma

Bir öğretmen veya okuma becerisi gelişmiş bir öğrenciyle gerçekleştirilir. Yankılı okumada öğretmen bir kelimeyi veya cümleyi okur, ardından iyi okuyamayan öğrenci tekrar eder. Bu yöntemde öğrenci, öğretmenin metni hangi ifade tarzıyla okuduğunu görür, onu model alarak okumasını gerçekleştirir. Grupça yapılabildiği gibi sınıfça da yapma imkânı tanır. Yankılı okuma okuyucuya okumayı sevdirebilir ve kendine güven duymasını sağlar (Güneş, 2007b). Eko okuma yönteminde öğrenci okurken sesini nasıl kullanacağını öğrenir. Öğretmen bu yöntemi kullanırken şu sırayı takip etmelidir:

- Bir cümleyi okumak
- Cümledeki ifadeleri vurgulu ve akıcı okumak
- Okuma sırasında bir taraftan da takip etmek

- Kendi okuması bittikten sonra öğrenciye okutmak (Support to Basic Education Project, 2004).

Duran ve Sezgin (2012) de yankılı okuma yöntemini uygularken öğretmenlerin şu yolu takip etmesi gerektiği üzerinde durmuşlardır:

- Okuma yetersizliği bulunmayan kişi kelime veya cümleyi okur. Okuma yetersizliği bulunan kişi de bu sırada okunanları kalem ya da parmağıyla izler.
- Tecrübeli okuyucu okumasını yaptıktan sonra okuduklarının zayıf okuyan kişi tarafından tekrarlanmasını sağlar. Hata yapıldığında tecrübeli okuyucu doğrusunu söyler, diğeri ise tekrar eder.

Kelime Tekrar Yöntemi

Akıcı okumayı geliştiren yöntemlerden olan kelime tekrar yöntemi, öğrencilerin metinde hatalı okudukları kelimelerin tekrarlanarak okunması şeklindedir. Yöntem literatürde “word drill” olarak geçmektedir (Yılmaz, 2008). Bu yöntem okuma hatalarını anında düzeltme imkânı sağlamaktadır. Böylece metin daha doğru bir şekilde okunmaktadır (Uzunkol, 2013).

Bir metni okurken kelimeleri yeterli düzeyde tanıyamayan öğrencilerin sıklıkla okuma hataları yaptıkları görülmektedir. Okuma hataları okuduğunu anlamamanın, okunandan anlamın çıkarılamaması da öğrenmenin önünde bir engel durumundadır. Bu sebeple öğretmenlerin kelimeleri yeterince tanıyamayan öğrencilerle özel olarak ilgilenmeleri, onlarla bireysel çalışmalar yapmaları gerekmektedir. Yılmaz (2008), öğrencilerin kelime tanıma becerisinin kazandırılmasında ve artırılmasında yani kelime bilgilerinin inşasında kelime tekrar yönteminin önemli sonuçlar verdiğini açıklamaktadır. Böylece okuması istenen düzeye gelen öğrencilerin, çoğunlukla okumaya dayalı olan öğrenme düzeyleri de istenen düzeye gelebilecektir.

Kelime tekrar yöntemi dört aşamadan oluşmaktadır:

1. Öğrenci bir metni okur. Öğrencinin okuması bittikten sonra okuma hatası yaptığı her bir kelime 5×7 cm’ lik kartlara yazılır.
2. Öğrenci kartta gösterilen her kelimeyi beş saniyede okumalıdır. Aksi takdirde bu süreden sonra okunan kelimeler yanlış okunmuş sayılmaktadır. Doğru okunan kelime kartları masadan kaldırılır.
3. Yanlış okunan kelimelerin doğru okunuşu öğretmen tarafından seslendirilir, ardından öğrenciye birkaç kere tekrar ettirilir. Doğru okunan kelime kartları öğrenciye sonradan okutulmak üzere masadan kaldırılır. Hatalı okunan kelimelerse tekrar okutulmak için masanın altına konulur.

4. Öğrenci tarafından yanlış okunan kelime kartları doğru okununcaya kadar öğrenciye gösterilir. Öğrenci, yanlışlarını düzelttikten sonra bütün kartlar öğrenciye yeniden sunulur. Art arda gelen 2 kelime kartını hatalı okursa işlemlere baştan başlanır. Bu yöntem sesli okuma hatalarından yanlış okuma, tekrar, telaffuz, duraklama, atlama yanlışlarını düzeltmede oldukça yararlı bir yöntemdir (Jenkins & Larson, 1979; Rosenberg, 1986). Yapılan hatalar giderilerek anlamlı okuma gerçekleşir.

Yılmaz (2008), akıcı okuma yöntemleri arasında sesli okuma yanlışlarını düzeltmede kelime tekrar yönteminin diğer yöntemlere nazaran daha iyi sonuçlar verdiğini ifade etmektedir.

Nörolojik Etki Yöntemi

Bu yöntem eşli okuma, yankılı (eko) okuma, koro okumaya benzer özellikler gösterir. Öğrenci ve öğretmenin birlikte ve aynı anda okuma yapmasına dayanır. Fakat öğretmenin okuma hızı öğrenciye göre biraz hızlıdır. Aynı zamanda öğretmen metni öğrenciye göre daha sesli okur. Bu şekilde yapılan okuma çalışmaları okuması yetersiz öğrencinin zihnine etki ederek doğru ve akıcı okumalarına yardımcı olur. Bu yöntemde öğretmen, öğrenci için iyi bir model okuyucudur. Öğrenci de kendisine model olanı takip ederek kelimelerin, cümlelerin prozodiye uygun nasıl okunduğunu görür, okumasını ona göre şekillendirir. Nörolojik etki yöntemi Heckelman'ın akıcı okuyamayan öğrenciler için geliştirdiği bir yöntemdir. Özellikle kekeme olan öğrencilerin bu dil problemlerini çözmek amacıyla geliştirdiği bu yöntemde birden çok duyu organı kullanılarak öğrencilerde akıcı okuma sağlanmıştır. Çünkü öğrenciler metindeki kelime/kelime gruplarını görmekte, öğretmen okuduğunda duymakta, kendisi sesli olarak okumakta, bir taraftan da parmağıyla okunanları takip etmektedir. Fakat öğrencinin okuması geliştikçe parmakla takip etme bırakılmalıdır. Bu yöntemde seçilecek metin öğrenci düzeyine uygun, ilgi çekici olmalıdır. Nörolojik etki yöntemi okuyucuların okumaya karşı ilgilerini artırmaktadır. Öğrenci, öğretmenin önünde oturur. Öğretmen öğrencinin sol kulağına doğru okuma yapar. Buradaki amaç beynin sol bölümünde bulunan dil becerilerine etki etmektir. Öğrenci okunanları kaybetmesin diye öğretmen okuduklarını parmağı ile takip eder. Bu şekil okumada öğrencinin zorlandığı kısımlarda öğretmen ona yardımcı olmalıdır. Uygulamanın süresi başlarda kısa olmalı, öğrenci kendini geliştirdikçe süre on beş dakikaya çıkarılmalıdır (Baştuğ & Kaman, 2013).

Bu yöntem okuma güçlüğü bulunan öğrencileri desteklemek amacıyla geliştirilmiştir. Yöntem, anne-babaların çocuklarıyla beraber kullanabileceği en etkili yöntemlerden biridir. Nörolojik etki yöntemi öğrenciyi destekleyerek onun akıcı okumasını geliştiren bir yöntemdir (Townsend, 2002). Burada çocuk birden çok duyusunu kullanmaktadır.

Nörolojik etki yönteminde öğretmenin “aferin, oluyor, gayret” sözleri ile öğrenciyi cesaretlendirmesi, teşvik etmesi yani ona duyuşsal yönden destek vermesi öğrencinin kendine güven duymasını, okumaya karşı daha istekli olmasını sağlamaktadır. Nörolojik etki yönteminin duyuşsal destekli okuma ile birlikte uygulanması daha etkili sonuca ulaşılması bakımından önemlidir (Arslan & Dirik, 2008).

Boşluk Doldurma Yöntemi (Cloze Technique)

Taylor tarafından 1953 yılında geliştirilmiştir (Isaac, 2002). Öğrencilerin okuduklarını hangi düzeyde anladıklarını belirlemek üzere başvurulmuş bir yöntemdir. Yöntemin ilköğretim 3. sınıf itibarıyla kullanılması daha uygundur (May, 1986, Akt., Akyol, 2005). Boşluk doldurma yöntemi bireysel uygulanmasının yanında grupla da uygulama imkânı tanır. Bu yöntem sesli okuma yapılmadan uygulanır. Yöntemin uygulaması şöyledir:

- Okutulacak metin seçilir.
- Metinden her 5. ya da 10. sözcük çıkarılır.
- Öğrencinin çıkarılan sözcüğü ya da eş anlamlısını bulması sağlanır (Akyol, 2005).

Yöntem öğrencinin okuma düzeyini belirlemede kullanılmasının yanında metinlerin zorluk seviyelerinin belirlenmesinde de başvurulmuş bir yöntemdir. Bu yönüyle de öğretmenlere ders ortamında okutacakları metinleri seçmelerinde yardımcı olan bir yöntemdir. Yöntemin dezavantajları da bulunmaktadır. Örneğin; öğrenciler boşluk doldurmanın zor olduğunu düşünerek uygulamalara katılmak istemeyebilirler (Uyanık, 2011). Bir başka dezavantajı ise öğrencilerin buldukları kelimeleri yazmalarında yaşanabilecek sorunlardır. Öğrenci kelimeyi doğru yazamayabilir. Bu durumda “maze” tekniğinden yararlanılır. “Maze tekniği”nde öğrenci boşluklara gelecek kelimeleri çoktan seçmeli olarak verilen kelimeler arasından bulup yazar. Fakat bu da öğrencinin tahmin gücünü sınırlandırmaktadır (Akyol, 2005).

Fernald Yöntemi

Bu yöntem Grace Fernald tarafından geliştirilen bir yöntemdir. Fernald yöntemi kelimelerin bütün halinde öğretilmesini sağlar. Öğrenci, duyduğu kelimenin anlamını biliyor, bu kelimeyi yazmakta güçlük çekiyor ve kelimenin biçimini bilmiyorsa Fernald yöntemi, bu durumdaki öğrencilere uygulanabilecek en iyi yöntemdir. Öğrenci duyduğu kelimeyi yazarken onu tanıyor ve diğer kelimelerden ayırt edebiliyorsa kelimenin biçimini biliyor demektir. Yöntemin aşamaları şöyledir:

- İlk olarak öğretmen kartlara birer kelime yazar.
- Öğrenci herhangi bir kartı seçer.

- Öğretmen seçilen karttaki kelimeyi yazı tahtasına yazar. Renkli kalem kullanması öğrencinin daha çok dikkatini çekecektir.
- Öğrenci parmağı ile tahtaya yazılan kelimenin üzerinden gider. Bu sırada üzerinden gittiği her harfi seslendirip ismini söyler.
- Öğrenci bir kâğıda kelimeye bakarak yazar. Yanlış yaparsa parmakla kelimenin üzerinden gitme uygulaması tekrarlanır.
- Öğrenci bu kez kelimeye bakmadan yazar. Kelimeyi doğru yazabiliyorsa bu kelime öğrencinin kelime hazinesine yerleşmiş demektir. Öğrencinin bundan sonraki kelimeleri parmağıyla takip etmesine gerek kalmamıştır.
- Öğrenci kelimeleri okuyup ezbere yazabiliyorsa artık gördüğü her kelimeyi okuyup yazabilme olgunluğuna ulaşmış demektir (Yangın & Sidekli, 2006).

SQ3R Yöntemi

İngilizce “survey-question-read-recite-review” sözcüklerinin ilk harflerinden oluşmaktadır (Doğanay vd., 2000). Türkçe kaynaklara “İSOTEG (incele-sorgula-oku-tekrar et-gözden geçir)” olarak geçmiştir. Yöntem beş aşamadan oluşmaktadır. Bunlar;

- Ana hatlarıyla metin incelenir. (S)
- Ana ve alt başlıklardan yola çıkarak sorular üretilir. (Q)
- Metin okunur. (R1)
- Hazırlanan sorulara cevaplar bulunur. (R2)
- Son kez metin gözden geçirilir. (R3)

“İncele” ve “sorgula” aşamalarındaki etkinliklerle öğrencinin dikkati okunan materyale kanalize edilir, ön bilgiler harekete geçirilir; “gözden geçir” ve “tekrar et” aşamalarındaki etkinlikler de öğrenilenlerin uzun süreli hafızaya depo edilmesini sağlar, böylece bilgilerin hatırlanma oranı artmış olur (Senemoğlu, 2010).

3P Yöntemi (Pause-Prompt-Praise) (Duraksama-Yöneltme-Övme)

Öğrencinin öğretmeni, anne-babası veya akranlarından biriyle bire bir gerçekleştirilen bir yöntemdir. 3P yöntemi boşluk tamamlama (cloze) yönteminde kullanılan çalışmalarla desteklenen yöntemdir. Yöntemde iki unsur bulunmaktadır. Bunlar;

- Öğrenci düzeyine uygun metinlerin bulunması
- İyi okuyucunun “duraksama-yöneltme-övme” şeklinde öğrenciye verdiği dönüttür.

Duraksama (pause) aşamasında öğrencinin bağlama uygun kelimeyi bulması, okurken yaptığı hatayı düzeltmesi istenir. Bunun için öğrenciye beş saniyelik süre verilir. Bu

duraksamada çocuk uygun kelimeyi bulamaz veya yanlış okuduğu kelimeyi düzeltemezse bir sonraki aşamaya geçilir. Bu aşama yöneltme aşamasıdır. Yöntemin bu aşamasında öğretici, cevabı direkt olarak vermez. Öğrenciye ipuçları verir ve kendini düzeltmesini sağlar. Yöneltme aşamasından sonra övme aşaması gelir. Övme aşaması son aşamadır. Bu aşamada öğrencinin kelimeyi doğru okuması durumunda “aferin, çok güzel” gibi sözel olarak motive edilmesi, övülmesi söz konusudur (Burns, 2006).

Yapılandırılmış Akıcı Okuma Yöntemi

Keskin (2012) tarafından geliştirilmiştir. Akıcı okumayı kazandırmada kullanılan yöntemlerin tek bir uygulama altında yapılandırılması esasına dayanır. Öğrencilerin metni hem anlam üniteleriyle okuması hem de onlara doğru okuma modeli sunması amaçlanmıştır. Doğru okuma modeli, sesli kitaplar aracılığıyla öğrencilere sunulmaktadır. Yöntem şu aşamalardan oluşmaktadır:

1. Metin noktalama işaretleri olmaksızın yazıya aktarılır. Ardından öğrenciye dağıtılır.
2. Okuma öncesinde öğrencilerle metnin konusu ve yazarı hakkında konuşulur. Bu şekilde öğrencide ön bilgi oluşturulur.
3. Metin iki kere sesli kitaptan dinlenir.
4. Dinleme esnasında metin kopyasının üzerine okuyucunun yavaşladığı, bağlaçların bulunduğu kısımlara kesme işareti (/) konulur. Yani anlam grupları belirlenir. Metin dinlenirken aynı zamanda noktalama işaretleri yerleştirilir. Metin bitene kadar bu çalışmalara devam edilir.
5. Tekrar başa dönülür. Metin cümle cümle dinlenir. Öğrencilerden anlam gruplarına, sesli kitaptaki gibi vurgulara, tonlamalara dikkat edilerek okumaları beklenir.
6. Bir öğrenci sesli kitaptaki okunuşa yakın okuyamazsa sonraki öğrenciye okutulur.
7. Okuma bittiğinde metinle ilgili sorular hazırlanır ve cevaplanır (Keskin, 2012; Keskin & Baştuğ, 2011).

Koro Okuma

İki ya da ikiden fazla okurun bir metni ahenkli bir şekilde seslendirmelerine dayalı bir okuma şeklidir (Cunningham & Allington, 2007). Akıcı okuma becerisini geliştiren koro okuma, farklı okuma düzeyindeki okurları bir araya getirmektedir. Koro okuma çalışmalarında okuyucular birbirlerinin yaptıkları okumaları takip etmelidirler. Zira grup içindeki bir öğrencinin gruptaki diğer arkadaşlarının okumalarına uyum göstermeden okumaya devam etmesi durumunda korodan çıkan aykırı sesler dikkati çekebilir ve birlikte yapılan okuma etkinliğindeki uyum bozulabilir (Keskin, 2012). Bu yüzden koroda yer alan öğrenciler

arasındaki iş birliği ve ahenk, başarılı ve etkin bir koro okuma uygulaması için önem arz etmektedir. Öğrencilerin birbirlerine uyum sağlamaları korodaki sesin kalitesini artırmaktadır, grup performansını yükseltmektedir.

Koro okuma akıcı okuma becerisi gelişmiş bir öğrenci ya da öğretmen liderliğinde gerçekleştirilmektedir (Poore & Ferguson, 2008). Öncü olan öğrenci veya öğretmenin model okuma yapması diğer öğrencilere nasıl telaffuz etmeleri, metni nasıl bir hızda ve prozodiyle okumaları gerektiğini öğretmektedir. Böylelikle çocukta akıcı okuma becerisi geliştirilmeye çalışılır. Paige (2011), koro okumada önce öğretmenin, öğrencilere model olarak metni birkaç defa okuduğunu, öğrencilerin öğretmeni dinledikten sonra metni onun gibi okumaya çalıştıklarını ifade etmektedir.

Koro okuma, okurun bireysel olarak gerçekleştirdiği bir okuma değil, grup halinde ya da topluca yapılan bir okuma biçimidir. Okuma seviyesi zayıf öğrenciler hatalı okuma yapma kaygısı nedeniyle tek başlarına sesli okuma yapmaktan çekinebilmektedirler. Bu noktada koro okuma, akıcı okumada zorlanan öğrenciler için kritik bir öneme sahip olabilmektedir. Kelime tanıma becerisi yeterli olmayan öğrenciler koro okuma etkinliği esnasında akıcı okuyan öğrencilerin kelimeleri nasıl okuduklarını görme fırsatı elde ederek onların okuma tarzını takip ederek okuma eylemini onlar gibi yapma gayreti içine girmektedirler. Bu durum zayıf okurların doğru okuma becerilerini geliştirmelerine imkân sağlamaktadır. Tüm bunlar ise koro okumanın etkili bir yöntem olduğunu göstermektedir.

Koro okuma belli metin türlerinde uygulanan bir yöntem değildir. Bilgi verici, öyküleyici metinlerle yapılabildiği gibi şiir türü metinler bu okuma etkinliğinde kullanılabilir. Rasinski (2010), bilhassa içerisinde tekrarlı yapıların bulunduğu şiir, şarkı gibi metinlerin koro okuma uygulamalarında yararlanılabilecek en uygun metinler olduğunu ifade etmektedir. Benzer şekilde Akyol (2006) ve Richek vd. (2002), koro okuma yöntemi uygulamasında ritim ve hece uyumunun olduğu şiir türü metinlerden yararlanılmasının ideal olduğunu belirtmektedirler. Bir şiirin birden fazla tekrar ettirilerek okutulması okuma yetersizliği yaşayan öğrencilere fayda sağlamaktadır. Bu okuma, farklı şekillerde yapılabilir. Sınıfça okunabilir, bir okuyucunun okumasının ardından diğerleri tekrar edebilir, farklı okuma grupları oluşturularak da okunabilir (Akyol, 2006).

Koro okuma tek başına kullanılabilecek bir yöntem olmasının yanı sıra akıcı okumada başvuru olan diğer yöntemlerle birleştirilerek de etkili bir şekilde uygulanabilir (Paige, 2011). Bu, öğrencilere farklı okuma becerilerini geliştirme fırsatı sunmaktadır.

Koro okuma çalışmalarında öğrencilerin metni birlikte okumaları öğrenme ortamını eğlenceli hale getirerek yapılan etkinlikten keyif alınmasını sağlamanın yanında onlara

öğretici bir deneyim de sunmaktadır. Eğlenceli bir okuma uygulaması olarak görülen koro okuma, okumaya karşı isteği artırmakta (Çankal, 2018; Kodan, 2015; Richek vd., 2002), grupla yapılan bir etkinlik olduğundan takım ruhunun gelişmesini sağlamaktadır.

Koro okuma yöntemi için metin türlerinin hepsinden yararlanılmasının yanında derslerle ilişkili metinlerden de yararlanılabilir. Sınıftaki tüm öğrenciler aynı anda metni okumadan önce öğretmenin model okuma yapması önemlidir. Okumadan önce metin üzerinde işaretler konularak uygun prozodik okuma sağlanabilir (Paige, 2011). Koro okuma, prozodi modellemesi içermektedir. Dolayısıyla öğrenciler prozodi becerisini kazanıp geliştirmede ilerleme sağlarlar (Rasinski vd., 2010).

Koro okuma, okuyucuların prozodik özelliklere uygun okuma becerisini geliştirmesine, kelime tanıma konusundaki sıkıntılarını kolayca aşmalarına yardımcı olmaktadır. Koro okuma yönteminden ikinci dil öğretimi için de yararlanılabilir. Özellikle kelime telaffuzlarındaki zorlukları aşmada öğrenciye kolaylıklar sunmaktadır (Poore & Ferguson, 2008). Tüm bunlara ek olarak koro okuma, kekemeliği %90 oranında azaltan bir yöntem olarak bilinmektedir (Freeman & Armson, 1998).

Kimi öğrenciler topluluk karşısında sesli okuma yapmaktan çekinebilmektedir. Bu öğrenciler, daha çok, okumada yetersizlik yaşayan öğrenciler olabilmektedir. Koro okuma bu noktada okurken hata yapmaktan korkan, hatalı okuma endişesi taşıyan öğrenciler için sesli okuma pratiği sunmaktadır. Bu pratikler öğrenciyi okumaya karşı istekli kılar, kendine güveni geliştirir.

Koro okuma değişik biçimlerde uygulanabilmektedir. Rasinski (2010), en sık kullanılan koro okuma uygulamalarını şöyle açıklamaktadır:

1. Nakarat Koro Okuma: Koro okumanın bu çeşidinde okunacak olan metin bölümlerinin büyük bir kısmı tek bir öğrenci tarafından seslendirilir. Geride kalan öğrenciler ise metnin yalnızca nakarat bölümlerini seslendirirler. Nakarat bölümlerinin tüm öğrencilerin rahatça görebileceği bir yere yazılması koro okumanın kolay bir biçimde sürdürülebilmesini sağlayacaktır.
2. Bir Satır, Bir Çocuk: Bilhassa şiir türündeki metinlerde kullanılır. Metindeki her bir satır, bir ya da iki öğrenciye okuma görevi olarak verilmektedir. Sınıftaki öğrenci sayısına, metinde yer alan satır sayısına göre farklı biçimlerde uygulanabilmektedir. Okumaların tamamlanmasının akabinde tüm öğrenciler metnin tamamını beraber okurlar.
3. Koro Halinde Şarkı Söyleme: Bu uygulama özellikle henüz okumayı öğrenmiş öğrenciler için faydalı bir yöntemdir. Uzun olmayan şiirler, beraber koro halinde birkaç kez okunduğunda şiir ezberlenir. Koro halinde şarkı söyleyen öğrenciler koronun melodisinden

ayrı olarak ezberlemiş oldukları metinleri okuyabilirler. Satırlardaki cümleler kelimelere ayrılarak öğrencilere okutulabilir.

4. **Diyalog:** Bu yöntemin uygulanması karşılıklı konuşma içeren metinlerle yapılmaktadır. Öğrenciler sırayla diyalogdaki karakterler için görevlendirilebildiği gibi karakterlerin konuşmaları gruplara ayrılan öğrenciler tarafından da okunabilir.

Okuduğunu Anlama

Okumak eylemi okuyucunun ön bilgilerinin okuma ortamına getirilerek yazının anlamlandırılması sürecidir (Ulu & Başaran, 2013). Ateş ve Yıldız (2011), okumayı kelimeleri doğru tanımak olarak açıklamışlar ve okumaktan nihai hedefin anlam kurmak olduğunu ifade etmişlerdir. Diğer türlü kelimeleri seslendirmekten başka bir şey olmayacaktır.

Anlamak “bir şeyin ne demek olduğunu, neye işaret ettiğini kavramaktır” (TDK, 2023). Okuduğunu anlama becerisinin ilköğretim yıllarında kazanılması beklenmektedir. Bu yıllarda kazanılamayan okuma-anlama becerisinin sonraki yıllarda kazanılması zor görülmektedir. Ayrıca derslerdeki başarı, okuduğunu anlamaktan geçmektedir. Okuma-anlama becerisi yeterince gelişmemiş öğrencilerin akademik başarılarının gelişmesi de pek mümkün görülmemektedir.

Robinson ve Good (1987) okuduğunu anlamayı üç kategoriye ayırmaktadırlar. Bunlar;

1. Basit Anlama: Aşağıda sıralanan beceriler basit anlama ile ilgili becerilerdir.

- Metin içinde bilginin yerinin bulunması
- Metindeki bilgilerin toplanması
- Metindeki karakterlerin tespit edilmesi
- Basamakların takip edilmesi
- Metindeki olayların nerelerde gerçekleştiğinin belirlenmesi
- Metindeki yönergelerin izlenmesi
- Metin yazarının metnin yapısal plânının belirlenmesi

2. Yorumlayıcı Anlama: Aşağıda sıralanan beceriler yorumlayıcı anlama ile ilgili becerilerdir.

- Metnin ana fikrinin belirlenmesi
- Metindeki önemli fikirlerin tespit edilmesi
- Fikirlerin düzenlenmesi
- Metnin özetlenmesi
- Kavramların geliştirilmesi
- Metnin kişi üzerindeki etkilerinin hipotez edilmesi

- Metin içinde açık olarak belirtilmeyen anlamlara ulaşılması
- Metindeki düşüncelerden genellemelere varılması
- Bilgilerin karşılaştırılması
- İleriye yönelik tahminlerde bulunulması
- Metindeki ilişkilerin belirlenmesi
- Yapılacak uygulamaların belirlenmesi
- Uygulamaların gerçekleştirilmesi
- Yazarın amacının ne olduğunun bulunması
- Metnin okunurken zevk alınması
- Yazarın eğiliminin belirlenmesi
- Metin yazarına ait düşüncenin tamamlanması
- Metindeki ortamın farklı ortamlarla kıyaslanması
- Metindeki ortamı okuyucunun kendi yaşantısıyla birleştirmesi
- Metnin yeniden yapılandırılması
- Duygusal imajların oluşturulması
- Duygusal yanıtların oluşturulması
- Metnin yazım kurallarına dikkat ederek okunması
- Metinden çıkarımlar yapılması

3. Eleştirel (Sorgulayıcı) Anlama: Aşağıda sıralanan beceriler eleştirel (sorgulayıcı) anlama ile ilgili becerilerdir.

- Okunanlarının doğruluk, kalite, gerçeklik, değer, tutarlılık, tarafsızlık, yeterlilik, ilgililik, gerçek ya da fikir bakımından karşılaştırılması
- Okuma amacının belirlenmesi
- Yazarın amaçlarının tespit edilmesi
- Ortamın genel yapısının değerlendirilmesi
- Konunun ortam bakımından değerlendirilmesi
- Ortamdaki dilin değerlendirilmesi
- Bilgi kaynaklarının değerlendirilmesi
- Metin yazarının yetkinliğinin değerlendirilmesi

Anlama durumunun belirlenmesine yönelik olarak sorulan sorulara büyük oranda doğru cevapların verilmesi öğrencinin metni anlama inşasında başarılı olduğunu göstermektedir. Kısacası öğrenci başarı düzeyinin belirlenmesinde anlama etkinliklerinin payı büyük önem taşımaktadır. Birinci devre öğrencilerine anlama becerisini kazanmaları için şu etkinliklere yer verilmelidir:

- Görselleri yorumlama
- Masala veya öyküye farklı başlık bulma
- Masaldaki veya öyküdeki kahramanların özelliklerini belirleme
- Masaldaki veya öyküdeki olayların yer ve zamanını belirtme
- Masalın veya öykünün sonucunu kavrama (Kavcar vd., 2004).

Okuma başarısının en önemli göstergelerinden biri okunandan anlam çıkarmadır. Öğrencilere okudukları anlattırılarak onların anlama becerisinin ne düzeyde olduğu hakkında bir fikir edinilebilir. Okuduğunu anlamada güçlük çeken öğrenciler için öğretmenlere şu önerilerde bulunmaktadır:

- Öğretmen öğrencilere metni okutmadan önce metinle ilgili ön bilgilerini yoklayabilir. Bunun için öğrencilere metnin konusuyla ilgili sorular sorabilir, onlara beyin fırtınası yaptırabilir, okunacak metinle ilişkili başka materyalleri okuyarak ön bilgilerini artırabilir, metnin konusu ile ilgili uzman kişileri sınıf ortamına getirebilir.
- Bilgilendirici ve hikâye edici metinlerin yapıları öğrenciye öğretilmelidir. Çünkü farklı yapıdaki metinleri öğrenmiş olmak metni anlamayı kolaylaştırmaktadır.
- Okuduğunu anlamayı geliştirmek için öğretmenler metin haritalarından ve grafiklerinden yararlanabilir. Okuma tamamlandıktan sonra boş veya kısmen boş bir grafik veya harita verilerek bunların tamamlanması sağlanabilir.
- Öğretmenler, metin okunduktan sonra metinle ilgili öğrencileri tartışmaya yönlendirebilir. Tartışmalar, metinde yer alan bilgilerin tartışılması şeklinde olabileceği gibi metinde direkt verilmeyen çıkarıma dayalı bilgilerin de tartışılması şeklinde olabilir.
- Okuma sırasında olayların ileride nasıl şekilleneceği ile ilgili tahminler yaptırılabilir.
- Metinle ilgili okuma öncesi, sırası, sonrasında sorular geliştirmeleri sağlanabilir. Metni tartışırken bu sorular kılavuz olabilir.
- Öğretmenler öğrencilerden okunan metinleri zihinlerinde canlandırmalarını ve resmetmelerini isteyebilir.
- Metin okunurken kısa notlar alınabilir. Öğrenciler bu notlarla metni özetleyebilir, metni tartışırken bunlardan yararlanabilirler.
- Öğretmenler, öğrencilere okudukları ile ilgili günlük tutturabilir. Öğrenciler bu günlüklere metni beğenme durumlarını, ilginç gelen bölümleri, önemli kişileri, fikirleri yazabilirler.
- Öğrencilerin metnin ana fikrini farklı biçimlerde sunması, sergilemesi istenebilir (Akyol vd., 2014).

Okuduğunu anlama geliştirilebilir bir beceridir. Anlama becerisi ilkökul yıllarında kazanılır ve sonraki öğrenmelerin temelini oluşturmaktadır. Okuyucunun okuduğundan anlam

ıkarabilmesi için Şu  Őartın kendinde bulunması zorunludur: Birinci Őart; metni düzgün okuması, ikinci Őart; metinde bulunan kelimelerin anlamlarını bilmesi, nc Őart; anlam parçalarını kullanarak sonuca ulaŐabilmesidir (elenk, 2007). Öğrencilerin ilk okuma-yazma sürecinde anlama becerilerini geliştirmede Şu etkinliklere yer verilebilir:

- Okuduğu metne başlık bulma
- Yarıda bırakılmıŐ metni tamamlama
- Okunmadan önce metinle ilgili sorular yöneltme, okuma sonrasında bu soruları yeniden sorma
- Okuma bittikten sonra metnin kahramanlarının, olayın yeri ve zamanının sorulması
- Metnin zetlenmesi
- Metnin canlandırılması
- Metnin baŐlıėından yola çıkarak olayların tahmin ettirilmesi
- Metinde anlatılanların resmettirilmesi (elenk, 2007).

Kişi, okumayı çözümleme boyutunda gerçekleştirdiği takdirde sadece harfleri seslendirmiŐ olmaktadır. Fakat gerçek anlamda okuma yapması, harfleri seslendirmesinin yanı sıra seslendirdiklerinden yaŐantılarını da işe koşarak anlam çıkarması ile gerçekleşmektedir (zmen, 1999). Metinde yer alan kelimelerin anlamının bilinmemesi, paragraflar arasında bütünlüğün kavranmaması okunandan anlam çıkarmayı zora sokacaktır. Okuma yazılı materyali anlamaktır. Bunun için de bilişsel becerilerin kazanılmış olması Şarttır. Aksi takdirde ğrenci okuduğunu anlayamamaktadır. Okuduğundan anlam çıkaramayan ğrenci akademik başarı elde edememektedir (ifti & Temizyürek, 2008).

Öğrenci metnin analizini yapabiliyor, metni kendi cümleleriyle ifade ediyor, yorumlayabiliyorsa okunanı anlamış demektir. Okunandan anlam çıkarmak için bazı becerilerin okuyucuda bulunması gerekir. Bunlar;

- Metindeki kelimeleri tanımak
- Kelimelerin anlamlarını bilmek
- Metnin savunduğu düŐünceye karşı uygun tepkiyi vermek
- Metinde öğrenilen bilgileri, düşünceleri kendi hayatında uygulamak (ifti & Temizyürek, 2008).

Bireyin bir metni düzgün okuyabilmesi gl kelime bilgisine sahip olmasıyla ilgilidir. Ne kadar çok anlamını bilmediği kelime varsa bireyin okuma hızı o oranda azalacak, yaptığı okuma hataları artacaktır. Kelimeleri okumada zorlanmayan okuyucu bu kez anlama yönelecektir. Okunandan anlamın kolayca çıkarılması ve okuma hızının artırılmasını sağlayan

unsur, kelimelerin anlamlarını tam isabetle tahmin etmektir. Paragrafların her birinden çıkarılacak anlamlar birlikte bir anlam bütünlüğü oluşturacak böylece metnin ana fikrine ulaşılmış olunacaktır (Çelenk, 2007). Okuyucunun metindeki kelimeleri tanınması okumanın gerçekleşmesinin ilk koşuludur. Okuyucu var olan zihinsel sözlüğünden yararlanarak kelimeyi tanımakta ve anlamı belirlemektedir. Kelimelerin anlamlandırılmasında ön bilgilerin kullanılması kaçınılmazdır. Okuyucu kelimeyi/kelimeleri yetersiz, yanlış bir şekilde tanıdıysa o zaman cümleleri de paragrafları da anlayamayacak bu da tüm metni anlamasına engel olacaktır (Akyol, 2005).

Şengül ve Yalçın'a (2004) göre okuyucunun metinde geçen kelimeleri seslendirmesi, ezberlemesi okuduğunu anladığını göstermemektedir. Okuduğunu anlama, okuyucunun kelimeleri, cümleleri, paragrafları işlevsel hâle getirebilmesi demektir. Okuyucunun anlamlandığı her kelime, cümle önce kısa süreli belleğe yerleşir. Ön bilgiler, okuyucunun ilgileri bütünü anlamlandırılmasını ve anlamın uzun süreli belleğe yerleşmesini sağlamaktadır. Böylelikle okuma ve anlama gerçekleşmiş olmaktadır (Akyol, 2005).

Yazıdaki anlamın bulunması, yazılanların sebeplerinin araştırılması, sonuçlarının bulunması ve sonuçların değerlendirilmesi metnin anlamlandırıldığına işaret eder. Bunlardan başka "inceleme, seçim yapma, karara varma, çevirme, yorumlama, öteleme, analiz-sentez yapma ve değerlendirme" gibi bilişsel beceriler de okuduğunu anlamının içine giren becerilerdir (Güneş, 2004).

Okuduğunu anlama sürecinde bazı aşamalar bulunmaktadır. Bunlar;

- 1. Anlamı Bulma:** Bu aşama diğer aşamalara temel teşkil etmektedir. Anlamı bulma aşamasının alt basamakları bulunmaktadır:
 - Sözcüğün anlamını tespit etme
 - Mecazi sözcüklerin, cümlelerin anlamını tespit etme
 - Cümlelerin, paragrafların anlamını tespit etme
 - Dil bilgisi, yazım, noktalama işaretlerinin rollerini tespit etme
- 2. Anlamı Kavrama:** Bu aşamanın da alt basamakları bulunmaktadır. Bunlar;
 - Resim, kroki, şekil, sembol kullanarak metni anlatma (Anlamı çevirme)
 - Okuyucunun kendi cümleleriyle metindeki anlamı açıklaması (Anlamı Yorumlama)
 - Okuyucunun metinden sonuç çıkarması, anlamı genişletmesi, metni özetlemesi (Öteleme)
- 3. Anlamı Değerlendirme:** Son aşamadır. Aşağıdaki basamakları içerir:
 - Metindeki kaynakların, delillerin analizinin yapılması (Anlamı analiz etme)

- Metne yönelik sentezin yapılması (Anlamı sentezini yapma)
- Metinde ortaya konulan fikirle okurun fikirlerinin karşılaştırılması, sonuca ulaşılması (Anlamı Değerlendirme) (Güneş, 2004).

Okuma süreci içerisinde yapılabilecek bazı etkinlikler okuduğunu anlamayı kolaylaştırmaktadır. Bu etkinlikler şunlardır:

1. Okuma Öncesi Etkinlikleri

(a) Göz gezdirme

- i. Başlığın okuması
- ii. Giriş paragrafının okunması
- iii. Ana ve alt başlıkların okunması
- iv. Görsel okumanın yapılması
- v. İtalik ya da koyu renkte yazılmış yazıların okunması
- vi. Çözüm paragrafının ya da özet bölümünün okunması
- vii. Ön ve arka kapakta yer alan bilgilerin okunması
- viii. Varsa yazar hakkındaki bilgi bölümünün okunması
- ix. İçindekiler bölümünün incelenmesi
- x. Dizin bölümünün incelenmesi
- xi. Varsa sözlük bölümünün incelenmesi ve kitabın basım tarihine bakılması

(b) Okuma amacı oluşturma

- i. Metin hangi türdedir?
- ii. Konusu ne hakkındadır?
- iii. Bu metni okuma amacım nedir?

(c) Okuma ortamına ön bilgileri aktarma

(d) Tahminlerde bulunma

2. Okuma Sırasında Yapılacak Etkinlikler

(a) Akıcı okuma

(b) Anlamın kontrol edilmesi

- i. Tahminlerin gözden geçirilmesi
- ii. Kendini sorgulama
- iii. Zihinsel imajların kullanılması
- iv. Anlam ünitelerinin oluşturulması
- v. Anlamı açıklığa kavuşturma
- vi. Yardımcı stratejilerin kullanılması

3. Okuma Sonrasında Yapılacak Etkinlikler

- (a) Özetlemelerin yapılması
- (b) Metnin değerlendirilmesi (Akyol, 2006).

Akyol'un (2006) yukarıda açıklanan okuduğunu anlama için yapılacak etkinliklerini Güngör ve Açıköz (2006) şu şekilde tablo haline getirmiştir:

Tablo 4. *Okuma Öncesi, Sırası ve Sonrasında Kullanılabilecek Okuduğunu Anlama Stratejileri*

Okuma Öncesi	Okuma Sırası	Okuma Sonrası
Harekete geçme	Hedefe yoğunlaşma	Özet çıkarma
Güdülenme	Bağ kurma	Soruları cevaplama
Hedef belirleme	Yordama	Sentez yapma
Ön bakış, tarama	Not alma	Yansıtma
Beyin fırtınası	İrdeleme	Resim çizme
Öngöründe bulunma	Gözünde canlandırma	Haritalama

Bir metin ister sesli ister sessiz okunsun buradaki temel amaç okunandan anlam çıkarmadır. Anlama, metinde yer alan bilgilerin algılanması, kavranmasıdır. Birey metnin anlatmak istediğini anlamış ise okuma başarıyla sonuçlanmış demektir (Soysal, 2015). Okuma ve anlamayı iki farklı çabaymış gibi görmek doğru değildir. Çünkü bu iki beceri birbirlerine sebep-sonuç ilişkisiyle bağlı bulunmaktadır. Kişinin okumadaki amacı okuduğunu anlamasıdır (Demirel, 2000).

Türkçe Öğretim Programı

Ülkelerin birbirleriyle her anlamda rekabet edebilmeleri için nitelikli insan gücüne ihtiyaçları vardır. Nitelikli insan, sorumluluklarını bilen, problem çözme yeteneğine sahip, karar verme ve eleştirel düşünme becerisi gelişmiş olan, farklı fikirler üreten insandır. Nitelikli bireyin yetişmesinde nitelikli eğitim önemli rol oynamaktadır. Eğitim; kişinin bilgi, beceri kazandığı, bunları geliştirdiği, değerlerini öğrendiği süreç olarak ifade edilebilir. Bu süreçte kullanılan öğretim programları çağa uygun, işlevsel olma gibi özellikleri taşımalıdır. 2019 yılında geliştirilen Türkçe dersi öğretim programında eğitim sisteminin temel amacının, yetiştirilecek bireylerde değerlerle bütünleşmiş bilgi, beceri, davranış kazandırma olduğu

açıklanmaktadır. Aynı öğretim programında Türkçe dersinin özel amaçları ise şu şekilde belirtilmiştir:

Öğrencilerin;

- dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesi,
- Türkçeyi, konuşma ve yazma kurallarına uygun olarak bilinçli, doğru ve özenli kullanmalarının sağlanması,
- okuduğu, dinlediği/izlediğinden hareketle, söz varlığını zenginleştirerek dil zevki ve bilincine ulaşmalarının; duygu, düşünce ve hayal dünyalarını geliştirmelerinin sağlanması,
- okuma yazma sevgisi ve alışkanlığını kazanmalarının sağlanması,
- duygu ve düşünceleri ile bir konudaki görüşlerini veya tezini sözlü ve yazılı olarak etkili ve anlaşılır biçimde ifade etmelerinin sağlanması,
- bilgiyi araştırma, keşfetme, yorumlama ve zihinde yapılandırma becerilerinin geliştirilmesi,
- basılı materyaller ile çoklu medya kaynaklarından bilgiye erişme, bilgiyi düzenleme, sorgulama, kullanma ve üretme becerilerinin geliştirilmesi,
- okuduklarını anlayarak eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirmelerinin ve sorgulamalarının sağlanması,
- millî, manevi, ahlaki, tarihî, kültürel, sosyal değerlere önem vermelerinin sağlanması, millî duygu ve düşüncelerinin güçlendirilmesi,
- Türk ve dünya kültür ve sanatına ait eserler aracılığıyla estetik ve sanatsal değerleri fark etmelerinin ve benimsemelerinin sağlanması amaçlanmıştır (MEB, 2019, s. 8).

Bireylerin okuduklarıyla ilgili düşünmesi, onları anlaması, sorgulaması, aralarında ilişki kurması, değerlendirmesi, analiz ve sentez yapması vb. bilişsel becerileri kazanması ancak nitelikli okuma becerisini kazanması ile olur. Bu nedenle ilk okuma-yazma çalışmalarını hassasiyetle gerçekleştirmek gerekir (MEB, 2019).

Araştırmanın yapıldığı eğitim-öğretim yılında uygulanmakta olan 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda 4. sınıf akıcı okuma kazanımları şöyle açıklanmıştır:

T.4.3. OKUMA

Akıcı Okuma

T.4.3.1. Noktalama işaretlerine dikkat ederek sesli ve sessiz okur.

T.4.3.2. Vurgu, tonlama ve telaffuza dikkat ederek okur.

T.4.3.3. Şiir okur.

Öğrencilere kısa şiir ve İstiklâl Marşı'nın ilk on kıtasını okuma ve ezberleme çalışmaları -zorlamamak kaydıyla- yaptırılır.

T.4.3.4. Metinleri türün özelliklerine uygun biçimde okur.

Hikâye edici ve bilgilendirici metinler ile şiir okutulur.

T.4.3.5. Farklı yazı karakterleri ile yazılmış yazıları okur.

T.4.3.6 Okuma stratejilerini uygular.

Öğrencilerin sesli, sessiz, tahmin ederek ve soru sorarak okuma yapmaları sağlanır (s. 31).

Okuma Motivasyonu

Fransızca kökenli olan motivasyon kelimesini TDK (2024) “isteklendirme, güdüleme” şeklinde tanımlamaktadır. Kılıç’a (2021) göre motivasyon bireyin harekete geçmesini sağlayan temel bir itici güçtür. Selçuk’un (2000) tanımına göre motivasyon, organizmanın davranışlarını yönlendiren ve ona enerji sağlayan temel bir güçtür. Bu güç, bireyin hedeflerine ulaşmasını sağlarken aynı zamanda ilgilerini, ihtiyaçlarını, isteklerini, arzularını ve dürtülerini kapsayan geniş bir kavramdır. Bozgün ve Akın-Kösterelioğlu (2019) ise motivasyonu bireyin davranışlarını başlatan, sürdürmesini sağlayan ve düzenleyen içsel faktörlerden oluşan bir kavram olarak tanımlamaktadırlar. Bu içsel güç, bireyin belirli hedeflere ulaşmasını sağlarken aynı zamanda onun eylemlerine anlam kazandırmaktadır. Esentürk'e (2014) göre bireyin ödül, ceza veya dışarıdan gelen teşviklerle, övgülerle motive olması mümkün olduğu gibi kişinin kendi iç dünyasında gelişen merak, ilgi ve hedeflerle de motive olması söz konusudur. Bu da motivasyonun hem dışsal hem de içsel etkilerle şekillenen bir süreç olduğunu göstermektedir. İçsel güdülenme, kişinin kendi içinden gelen etkilerle ortaya çıkan motivasyon türüdür. İlgi, merak, öğrenme, anlama, ihtiyaç ve yeterlilik duygusu gibi faktörler içsel güdülenmeyi şekillendirmektedir. Bireyin düşüncelerinde ve eylemlerinde kendisinin belirleyici olması, içsel güdülenmenin varlığını göstermektedir. Örneğin, matematik dersine ilgi duyan bir öğrenci, dışarıdan herhangi bir yönlendirme olmaksızın kendi isteğiyle çalışmaya başlar. Aynı şekilde, bir kişi kendi arzusu doğrultusunda ders çalışıyor veya kitap okuyorsa, bu içsel güdülenmeye dayalı bir davranıştır (Dilekmen & Ada, 2005). İçsel motivasyon, bireyin kendi içsel ihtiyaçları doğrultusunda geliştirdiği ve tamamen kendi isteğiyle harekete geçmesini sağlayan bir güdülenme türüdür. Öğrenciler içsel yönden motive olmuşlarsa bilinçli ve istekli bir şekilde çalışmaya yönelirler (Akbaba, 2006). Bireyi bir hedefi gerçekleştirmek için harekete geçiren güç dışarıdan geliyorsa bu, dışsal motivasyondur. Dışsal güdülenme, bireyin dışarıdan gelen pekiştireçler aracılığıyla motive olmasıyla ortaya çıkar. Örneğin, bir öğrencinin öğretmenin olumsuz tepkisinden kaçınmak veya öğretmenin takdirini kazanmak için ders çalışması,

ödevlerini yerine getirmesi dışsal güdülenmeye örnek olarak gösterilebilir (Akbaba, 2006). Dışsal güdülenme, bireyin dış çevreden gelen ödül, ceza, baskı veya teşvikler sonucu motive olmasıdır. Genel olarak tercih edilmesi gereken güdülenme türü içsel güdülenmedir. Ancak, bireyin içsel olarak motive olamadığı durumlarda dışsal güdülenme bir destekleyici faktör olarak devreye girebilir (Dilekmen & Ada, 2005). Temel'e (2003) göre, bireyin hedeflerine ulaşabilmesi ve istenen başarıyı elde edebilmesi için içsel olarak güdülenmiş olmalıdır. İçsel motivasyonu yüksek olan bireyler, dışsal faktörlerden bağımsız olarak öğrenme sürecinde daha aktif olurlar ve uzun vadeli başarı elde ederler.

Motivasyon, başarıyı ve verimi artırmada önemli bir rol oynamaktadır. Bilhassa öğrenme ortamlarında motivasyon eksikliği, öğrencilerin akademik performansını olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Güçlü motivasyona sahip öğrenciler derslere aktif olarak katılır, konuya daha iyi odaklanabilir ve anlatılanları dikkatle dinlerler. Bunun aksine, düşük motivasyona sahip öğrenciler derslere düzenli olarak devam etmeme, derse/konuya odaklanamama ve öğrenme süreçlerine yeterince ilgi göstermeme eğilimindedir (Dilekmen & Ada, 2005). Öğrenme sürecinde önemli rolü bulunan motivasyon okuma sürecini de benzer şekilde etkileyebilmektedir. Okuma motivasyonu, bireyin okuma süreçlerine, okumanın sonuçlarına ve ele alınan konulara yönelik kişisel amaçları, değerleri ve inançları doğrultusunda şekillenen bir kavramdır (Wigfield & Guthrie, 1997). Okuma motivasyonu bireylerin düzenli okuma alışkanlığı edinmesini sağlayan önemli bir unsurdur. Uysal-Dede (2019), okuma eyleminin sürekli olmasını sağlamak ve bireyleri okumaya teşvik etmek açısından motivasyonun büyük önem taşıdığını, bu sayede bireylerin okuma sürecine daha fazla ilgi gösterdiğini ve okuma alışkanlığı geliştirdiğini ifade etmektedir. Okuma motivasyonu, bireyin düzenli ve istekli bir şekilde okuma alışkanlığı edinmesini sağlayan içsel ve dışsal faktörlerin toplamı olarak tanımlanabilir. Araştırmalara göre, okuma motivasyonu yüksek olan bireyler, akademik başarı yönünden daha iyi performans gösterirken aynı zamanda bilgi edinme ve düşünsel gelişim açısından da daha avantajlıdır (Gambrell, 2011). Kitap okumayı sevmeyen üniversite öğrencileriyle yapılan bir araştırmada öğrenciler okumayı sevmemelerine sebep olarak; kitapları pahalı bulduklarını, kitap okumayı sıkıcı gördüklerini, kitap okumaya ayıracak boş zamanlarının olmadığını, ilkokuldayken aileleri tarafından kitapla tanıştırılmadıklarını, televizyon izlemenin, film seyretmenin, internetin kitap okumaya göre daha eğlenceli olduğunu göstermişlerdir (Arıcı, 2008). Okuma motivasyonu, bireyin okumaya karşı duyduğu ilgi, istek ve devamlılık hissi olduğundan okuma motivasyonunu artırmak için ilgi çekici kitaplar seçmek, düzenli okuma saatleri belirlemek ve okuma sürecini eğlenceli hale getirmek etkili yöntemler arasında yer almaktadır. Üst düzey bilişsel becerilere sahip bir birey dahi yeterince motive olmadığında okumaya fazla zaman ayırmayabilir. Bu nedenle, okuma motivasyonunu artırmak

için bireysel ilgi alanlarına uygun materyaller seçmek ve okuma sürecini destekleyici stratejiler geliştirmek büyük önem taşımaktadır (Wigfield vd., 2004). Okuma sürecinin keyifli hale getirilmesinde, okuma motivasyonunun artırılmasında akıcı okuma yöntemleri olumlu sonuçlar vermektedir (Aşıkcı, 2019; Gürses, 2024; Öncü, 2023; Özgür, 2025; Tekinözdemir, 2024).

Beceri Temelli Sorular

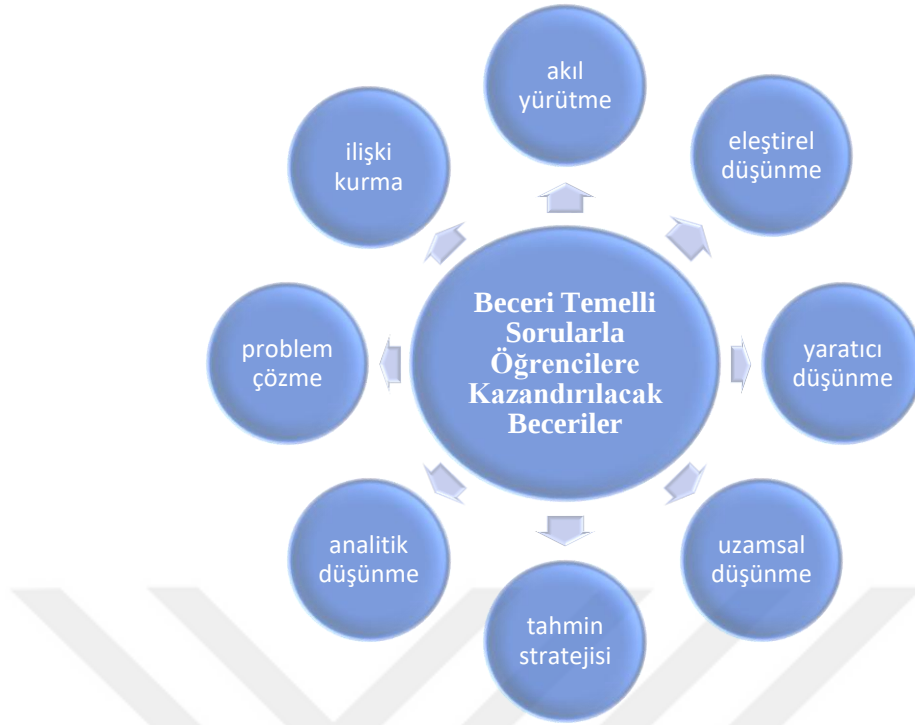
Öğretim programlarının temel öğelerinden biri ölçme ve değerlendirmedir. Ölçme ve değerlendirme öğrenenlerin programda öngörülen öğrenme çıktılarına ulaşma durumlarını belirlemede kullanılmaktadır. Geleneksel eğitim anlayışında ölçme değerlendirme ezberlenen bilginin hatırlanmasını ölçmekteydi. Konuya ait daha fazla bilgi, formül ezberleyen öğrencinin başarılı olduğu geleneksel ölçme değerlendirmede yazılı sınavların yanı sıra çoktan seçenekli soru formundan oluşan sınavlar da yapılmaktaydı. Bu sınavlarda bilişsel basamakların ilki olan bilgi basamağına dayalı sorular yer almaktaydı. Öğrencilerin yorumlama, analiz, sentez yapma, değerlendirme becerilerini ortaya koymasına imkân tanımayan, günlük hayatta karşılaşılabilecek sorulardan uzak olan bu ölçme değerlendirme yaklaşımı 21. yüzyıl eğitim anlayışına uygun bulunmamaktadır. 21. yüzyıl öğretim programları çağa uygun bireyler yetiştirmeyi hedeflemektedir. Bu bireyler edindikleri bilgileri beceriye dönüştüren, okuduğunu anlayan, analitik düşünen, mantık yürüten, yorum yapan, problem çözen bireylerdir. Yapılacak ölçme değerlendirmeye ait sorular bu üst düzey becerileri ölçen sorular olmalıdır. Yani bilgi odaklı değil, Bloom'un bilişsel alan basamaklarından kavrama, uygulama, analiz, sentez, değerlendirme basamaklarına uygun sorularla ölçme yapılmalıdır. Bu sorular “beceri temelli sorular” olarak isimlendirilmektedir (Demir, 2024; Güneş-Topal, 2024; İkiz, 2024; Yamaç, 2022). Bu ad dışında “yeni nesil sorular” (Şahan & Şahin, 2023; Uzun, 2021), “bağlam temelli sorular” (Sak, 2018), “rutin olmayan sorular” (Yılmaz, 2020) adlarıyla da kullanıldıkları görülmektedir. Beceri temelli sorular bilginin anlaşılması ve farklı bağlamlarda kullanılmasına dayalıdır. Türkiye’de uygulanan ve merkezi bir sınav olan LGS’de beceri temelli soruların kullanımı ilk olarak 2018 yılında gerçekleşmiştir. MEB bu sınavda öğrencilerde ölçülecek becerileri açıklamış ve sınav öncesi “beceri temelli sorular” ismi ile örnek sorular yayımlamıştır.

Beceri temelli sorular, belirlenen hedef kazanımın yanında, disiplinler arası bağlantılar oluşturup birden fazla kazanımı bütünleştiren ve bu kazanımları gerçek hayat senaryolarıyla bağlantılandıran yapılandırılmış soru türleridir. Bu sorular, problem çözme sürecinde öğrenenin kendi bilişsel deneyimlerini kullanmasını teşvik ederken, analitik, eleştirel düşünme, değerlendirme gibi üst düzey zihinsel becerileri geliştirmeyi amaçlamaktadır (Kılcan, 2021).

Öğrencilerin günlük yaşamla bağlantı kurmasını sağlayan beceri temelli sorular, ezberden uzak, yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme, muhakeme, analiz, tahmin yapma ve yorum yapma gibi ileri düzey bilişsel beceriler geliştirmeyi hedefleyen soru yapıları olarak tanımlanmaktadır. 2023 Eğitim Vizyonu'nda eğitim sisteminde yer alan sınavların amacının, içeriğinin, soru yapısının yeniden düzenlenerek bilgi ezberleme, formül odaklı öğrenme yerine mantık yürütme, yorumlama, eleştirel düşünme, tahmin etme gibi bilişsel becerilerin ölçülmesinin öne çıkarılacağı vurgulanmaktadır. Eğitimde kaliteyi artırmayı hedefleyen bu vizyona göre ifade edilen becerilerin ölçülmesinde yeni değerlendirme yöntemlerinin uygulanması gerekli görülmektedir (MEB, 2018).

Beceri temelli sorular, öğrencilerin anlayarak okuma, akıl yürütme, etkili iletişim, problem çözme, günlük yaşamla bağlantı kurma, tahmin stratejileri geliştirme ve yaratıcı düşünme gibi becerilerini bütüncül bir şekilde destekleyen yapılar olarak öne çıkmaktadır. Bu sorular, öğrencinin farklı bilişsel yetkinliklerini geliştirmesine katkı sağlayarak akademik ve gündelik yaşamda karşılaştığı durumları daha etkin bir şekilde analiz etmesine yardımcı olmaktadır (Sanca vd., 2021). Beceri temelli sorular, tablolar, çizelgeler, diyagramlar, posterler, haritalar, şekiller, resimler ve yazılı materyaller gibi çeşitli görsel ve metinsel kaynaklarla desteklenen, öğrencilerin okuma ve anlama becerilerini geliştirmelerine, yorumlama, bağlantılar kurma, eleştirel düşünme, bilimsel süreç becerileri, akıl yürütme, analiz yapma, problem çözme ve değerlendirme yetkinliklerini etkin bir şekilde kullanmalarına olanak tanıyan sorgulama yapılarıdır (Kablan & Bozkuş, 2021; Sanca vd., 2021). Yamaç (2022), beceri temelli sorular vasıtasıyla öğrenenlere kazandırılan becerileri şöyle ifade etmektedir:

Şekil 3. Beceri Temelli Sorularla Öğrencilere Kazandırılacak Beceriler



Matematik eğitiminde önemli bir role sahip olan beceri temelli sorular, öğrencilerin yalnızca matematiksel işlemleri ezberlemeleri yerine, gerçek yaşam problemleriyle bağlantı kurarak matematiği anlamalarını sağlamaktadır. Matematik eğitiminde beceri temelli sorular, öğrencilerin düşünme, analiz yapma, akıl yürütme, anlama ve problem çözme gibi yüksek seviyeli bilişsel becerilerini kullanmalarını gerektiren soru türleri olarak öne çıkmaktadır. Bu sorular, öğrencilere sadece bilgi aktarmak yerine, bilgiyi etkin bir şekilde kullanma, yorumlama ve uygulama fırsatı sunarak onların matematiksel düşünme becerilerini geliştirmeyi amaçlamaktadır (Kedikli & Katrancı, 2022; Tortop vd., 2022). Yapılan bir araştırmaya göre MEB'in yayımladığı matematik dersi beceri temelli soruların büyük bir kısmı (%90) anlama, uygulama ve çözümleme basamaklarında yoğunlaşırken, yalnızca %10'u değerlendirme ve yaratma düzeyinde yer almaktadır (Ergün, 2021). Benzer şekilde Ünal ve Eroğlu'nun (2021) da yaptıkları araştırmanın bulguları, LGS'de yer alan matematik sorularının genellikle kurgusal bağlamda oluşturulduğunu, sözel ifadeler içerdiğini ve orta seviyede bir zorluk düzeyine sahip olduğunu göstermektedir. Ayrıca, bu soruların büyük ölçüde öğrencilerin yorumlama, uygulama ve değerlendirme becerilerini ölçmeye yönelik hazırlandığı belirlenmiştir. Beceri temelli soruların, Bloom taksonomisi çerçevesinde uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme gibi yüksek bilişsel düzeyleri hedeflediği ifade edilebilir. Buna rağmen öğretmenlerin okul ortamında gerçekleştirdikleri sınavlarda kullanılan ölçme değerlendirme sorularının ağırlıklı olarak bilgi ve kavrama düzeyine odaklandığı bilinmektedir (Dilekçi & Çiçek, 2022; Karatay & Dilekçi, 2019). Bu durum, eğitim sisteminde öğrencilerin üst düzey bilişsel becerilerini

geliştirmeye dönük soru tasarımlarının artırılması gerekliliğini, beceri temelli soruların öğrenme yaşantılarındaki önemini ortaya koymaktadır.

İlgili Araştırmalar

Alanyazında akıcı okuma yöntemlerinin akıcı okuma becerisi (kelime tanıma, okuma hızı, prozodi) üzerindeki etkisinin incelendiği çalışmalara rastlanmaktadır. Bu çalışmaların bazılarında tek bir akıcı okuma yöntemi kullanılmış iken bazılarında birden fazla akıcı okuma yöntemlerinin kullanıldığı görülmektedir. Yangın ve Sidekli (2006), fernald tekniğinin kelime tanıma ve okuma becerilerini geliştirmedeki etkisini incelemişlerdir. İlköğretim 5. sınıf öğrencisinin okuma düzeyini belirlemek adına iki alt sınıf düzeyinde bulunan metin okutulmuş, seviyesi “endişe düzeyi” nde bulunmuştur. Okuma ve kelime tanıma becerisini geliştirmek için fernald tekniğiyle öğretim yapılmış, uygulama sonunda öğrencinin okuma beceri düzeyi “öğretim düzeyi” ne çıkmıştır. Yılmaz (2006) ise fiziksel ve zihinsel bir engeli olmayan ilköğretim üçüncü sınıf öğrencileri üzerinde tekrarlı okuma yönteminin sesli okuma hatalarının giderilmesi ve anlama becerisinin geliştirilmesindeki etkisini incelemiştir. Çalışma dört öğrenciyle gerçekleştirilmiş ve hepsinde okuma güçlüğü bulunmaktadır. Öğrencilerin okuma seviyelerinin 2. sınıf endişe düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Her öğrenciyle haftada 4 saat tekrarlı okuma çalışması yapılmış ve çalışma üç ay devam etmiştir. Öğrencilerle yapılan her çalışma sonrasında masal kitabı verilmiş ve anne babalarıyla birlikte tekrarlayarak okumaları istenmiştir. Tekrarlı okuma yöntemiyle yapılan öğretimin sonunda öğrencilerin seviyeleri 3. sınıf öğretim düzeyine çıkmıştır. Newsome (2008), okumada güçlük yaşayan ilköğretim üçüncü sınıf öğrencilerinin bu güçlüğü gidermede tekrarlı koro okuma yöntemini kullanmıştır. Yöntem uygulanırken şiirlerden yararlanılmıştır. Uygulama sonunda öğrencilerin akıcı okuma becerisinde gelişmelerin olduğu tespit edilmiştir. Kelime tekrar tekniğinin ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin okuma ve anlama becerileri üzerindeki etkisini inceleyen Yılmaz (2008), öncelikle öğrencinin okuma hatalarını belirlemiştir. Okuma seviyesinin 5. sınıf “endişe düzeyi” nde olduğu görülmüştür. Öğrenciye kelime tekrar tekniğiyle öğretim yapılmıştır. Öğretimin sonunda okuma düzeyi 5., 6., 7. sınıf düzeyinde şöyle şekillenmiştir: 5. sınıf seviyesinde “bağımsız düzey”, 6. sınıf ve 7. sınıf seviyelerinde “öğretim düzeyi” ne çıkmıştır. Sidekli (2010), yaptığı araştırmada zihinsel ve fiziksel yönden bir sorunu olmayan, fakat sesli okumada güçlükler yaşayan öğrencilerin bu güçlüklerinin yapılandırıcı okuma ile ortadan kaldırılıp kaldırılamayacağını incelemiştir. Çalışmanın başında öğrencilerin okuma düzeylerinin endişe düzeyinde olduğu görülmüştür. Ardından öğrencilerle yapılandırıcı okuma etkinlikleri yapılmış ve öğrencilerin okuma becerilerinde gelişmelerin ve bazı sesli okuma hatalarında düzeltilmelerin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Uyanık’ın (2011) akıcı okuma tekniklerinden boşluk tamamlama

tekniklerinin öğrencilerin okuma ve anlama becerileri arasındaki ilişkiyi bulmaya yönelik çalışmasının örnekleme, 365 5. sınıf öğrencisidir. 5. sınıf Türkçe ders kitabındaki bilgilendirici metinler ve okuduğunu anlama soruları kullanılmıştır. Yapılan çalışmaların ardından şu sonuca ulaşılmıştır: Boşluk tamamlama tekniği öğrencilerin okuma ve okuduğunu anlama becerilerini geliştirmiştir. Duran ve Sezgin (2012), bir akıcı okuma yöntemi olan yankılı okumanın akıcı okuma becerisine etkisini inceledikleri araştırmalarının sonunda öğrencilerin okuma hatalarında azalma, kelime tanıma düzeylerinde yükselme görülmüştür. Kaman (2012), tekrarlı okuma stratejisinin öğrencilerin okuma becerisi üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırma neticesinde tekrarlı okuma stratejisinin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin diğer gruba nazaran okuma becerilerini geliştirdikleri, sesli okuma hatalarını azalttıkları görülmüştür. Yıldırım vd. (2012), ilkökul 3. sınıfta öğrenim gören öğrencilere uygulanan akıcı okumayı geliştirme dersinin akıcı okuma becerisine olan etkiyi incelemişlerdir. Uygulanan yöntemin okuma hızını artırmada, akıcı okumayı geliştirme etkili olduğu, buna karşın okuma prozodisini geliştirmede etkili olmadığı sonucu ortaya çıkmıştır. Baştuğ ve Kaman'ın (2013) gerçekleştirdikleri araştırmada akıcı okuma üzerinde nörolojik etki yönteminin etkisi incelenmiştir. Öğrenci okumaları kameraya kaydedilmiş, prozodik okumalarını ölçmek için “Prozodik okuma ölçeği” kullanmışlardır. Çalışmada düşük, orta ve üst okuma düzeyine sahip dokuz ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin nörolojik etki yöntemi ile öğrencilerin akıcı okuma becerilerini geliştirdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Akyol (2014), araştırmasında akıcı okuma becerileri üzerinde yapılandırılmış akıcı okuma yönteminin etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Uygulama sonunda yapılandırılmış akıcı okuma çalışmalarının kelime tanıma ve prozodik okuma becerilerini geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır. Dündar ve Akyol (2014), tekrarlı okuma yönteminin okuma-anlama üzerindeki etkisini incelemişlerdir. Çalışmalarını ilkökul 2. sınıf öğrencisi üzerinde yürütmüşlerdir. Öğrencide okuma güçlüğü bulunmaktadır. Tekrarlı okuma yöntemiyle 11 hafta süren çalışma neticesinde öğrencinin okuma düzeyi “öğretim düzeyi” ne çıkmıştır. Gürbüz (2015), öğrencilerin akıcı okuma becerileri üzerinde altı dakika yönteminin etkisini incelemiştir. İlkokul 4. sınıf öğrencileriyle çalışılan araştırmada öğrencilerde zihinsel ve fiziksel yönden bir sorun bulunmamaktadır. Okuma güçlüğü yaşayan öğrencilere Türkçe ders kitaplarından metinler okutulmuş, okuma sonunda öğrencilerin okuma seviyelerinin 1. sınıf “endişe düzeyi” nde olduğu görülmüştür. Ardından öğrencilere üç ay boyunca altı dakika yöntemiyle öğretim uygulanmıştır. Öğretim sonunda sesli okuma hataları azalmış, “endişe düzeyi” nde bulunan akıcı okuma ve anlama becerileri “öğretim düzeyi” ne çıkmıştır. Bulut (2016), yaptığı çalışmada tekrarlı okuma çalışmasının öğrencilerin hem sesli hem de sessiz okuma akıcılıkları üzerindeki etkisini incelemiştir. Deney grubuyla on hafta tekrarlı okuma çalışmaları yapılmıştır. Çalışmada dördüncü sınıf öğrencilerinin sesli ve sessiz okuma

akıcılıklarını geliştirmede tekrarlı okuma çalışmalarının etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Pircioğlu (2016), fiziksel ve zihinsel olarak bir sorunu olmayan fakat okumada ve anlamada sorunları bulunan ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin bu becerilerini geliştirmede tekrarlı okuma çalışmasının etkisini incelemiştir. Tekrarlı okuma yöntemi ile okuma öğretimi yapılmış ve sonunda bu yöntemin öğrencilerin sesli okuma hatalarını azalttığı, okuma beceri düzeylerini yükselttiği sonucuna ulaşılmıştır. Akyol (2020), ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin okuma prozodisine ve anlam ünitelerine dayalı yaptıkları okuma etkinliklerinin akıcı okumalarına ve becerisine olan etkisini incelemiştir. Prozodik modellemenin sesli kitaplarla sağlandığı çalışmada hikâyeler önce cümle olarak dinletilmiş, sonra metnin bütünü dinletilmiş, anlam ünitelerine dikkat etmeleri sağlanmıştır. Uygulama sonunda yapılan etkinliklerin öğrencilerin akıcı okumanın tüm bileşenleri üzerinde etkili olduğu belirlenmiştir. Altundal ve Bilge (2023), çalışmalarında iki dilli sekizinci sınıf öğrencilerinin okuma güçlüğü gidermede yankılayıcı okuma yönteminin etkisini araştırmışlardır. Yapılan uygulama sonrası öğrencilerin 1. sınıf endişe düzeyinde olan okuma düzeylerinin 2. sınıf öğretim düzeyine çıktığı, diğer sınıf seviyelerindeki metinlerde ise önemli bir gelişmenin olmadığı tespit edilmiştir. Bunun nedenini ise araştırmacılar uygulama süresinin kısa oluşuna bağlamaktadırlar. Köseoğlu (2023), ortaokul öğrencilerinin akıcı okuma becerilerini geliştirmede nörolojik etki yönteminin etkisi incelenmiştir. Dört öğrenci ile gerçekleştirilen çalışmanın sonunda, kullanılan akıcı okuma yönteminin öğrencilerin akıcı okuma becerilerini geliştirdiği belirlenmiştir. Buraya kadarki kısımda sadece bir akıcı okuma yönteminin kullanıldığı araştırmalara yer verilmiştir.

Alanyazında birden çok akıcı okuma yönteminin akıcı okuma becerisine olan etkisinin incelendiği araştırmalar da mevcuttur. Morra ve Tracey (2006), birden çok akıcılık müdahalesinin bir ilkokul üçüncü sınıf öğrencisinin okuma akıcılığı üzerindeki etkisini araştırmışlardır. Uygulama bölümü sekiz hafta sürmüştür. Bu süre boyunca öğrenci koro, yankılayıcı, tekrarlayıcı okuma, sesli kitap modelleme ile öğretmen modelleme müdahalelerine tabi olmuştur. Bahsi geçen yöntemlerin dönüşümlü olarak uygulandığı çalışmanın sonunda öğrencinin sesli okuma akıcılığında iyileşme görülmüştür. Ellis (2009), ilkokul 3. sınıf öğrencilerinin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin gelişimine koro, eşli, yankılayıcı yöntemlerinin ve metin performansının etkisinin olup olmadığını incelemiştir. Uygulama öncesinde ve sonrasında öğrenciler okuma envanteri ve akıcılık ölçeğine tabi tutularak okuma hızı, prozodik okuma, doğru okuma becerileri ölçülmüştür. Deney grubundaki öğrencilere akıcılık müdahale programı sıralı olarak sunulurken. Çalışmanın sonunda öğrencilerin doğruluk, prozodi ve okuma hızında da olumlu gelişmeler kaydedilmiştir. Dağ (2010), 3p metodu ve boşluk tamamlama tekniğinin okuma güçlüğü gidermedeki etkisini incelemiştir. Araştırma amacına uygun olarak ilköğretim 5. sınıftan bir öğrenci seçilmiştir.

Boşluk tamamlama ve 3p metodu ile yapılan çalışmalar sonunda ilköğretim 5. sınıf öğrencisinin okuma düzeyi “öğretim düzeyi” ne çıkmıştır. Özkara (2010) çalışmasında tekrarlı okuma ve birlikte okumanın etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Çalışma öncesi okuma güçlüğü bulunan bir ilköğretim 3. sınıf öğrencisinin okuma düzeyi belirlenmiş ve “endişe düzeyi” nde olduğu görülmüştür. Tekrarlı ve birlikte okuma yöntemleriyle yapılan öğretim sonucunda öğrencinin okuma düzeyi “öğretim düzeyi” ne yükselmiştir. Ekiz vd. (2012), okuma güçlüğü yaşayan birinci sınıf öğrencisinin okuma becerisinin geliştirilmesinde “Kelime Tekrar Tekniği” ve “Paragrafın Önceden Dinlenmesi Stratejisi” nin etkisine bakmışlardır. Otuz gün süren çalışma sonucunda her iki yöntemin okuma güçlüğü sorununu düzeltmede etkili olduğu görülmüştür. Keskin (2012), ilköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma becerileri üzerinde akıcı okuma yöntemlerinin etkisini incelemiştir. Araştırmacının örnekleme dahil ettiği 39 öğrenci okuma-anlama yönünden endişe düzeyinde bulunmaktadır. Örneklemdaki öğrencilerin üç ayrı deney grubuna dağılımları yapılmış, 1 grup ise kontrol grubunu oluşturmuştur. Her bir deney grubuna farklı akıcı okuma yöntemi uygulanmıştır. Bu yöntemler; eşli okuma, koro okuma, yapılandırılmış okumadır. Süreçte tüm gruplara ön test, 2’şer ara test ve son test uygulamaları yapılmıştır. Bu uygulamalarla öğrencilerin doğru okuma, okuma hızı, prozodik okumaları ve okuduğunu anlama becerileri ölçülmüştür. Ölçüm sonunda elde edilen verilerin analizlerinde akıcı okumanın doğruluk ve okuma hızı boyutları üzerinde araştırmada kullanılan tüm akıcı okuma yöntemlerinin etkili olduğu, prozodi alt boyutunda koro okumanın ve yapılandırılmış okuma yönteminin etkili olduğu, okuduğunu anlama becerisi üzerinde söz konusu yöntemlerin etkili olmadığı, yöntemlerin karşılaştırmalı analizinde ise yapılandırılmış okuma yönteminin prozodi ve okuma hızı üzerinde etkili olduğu, eşli okuma yönteminin doğru okuma becerisi üzerinde daha etkili olduğu tespit edilmiştir. Kontrol grubu öğrencilerinin ne akıcı okumanın alt boyutlarında ne de anlama becerisinde herhangi bir gelişme görülmemiştir. Yıldırım vd. (2012), ilkokul 3. sınıfta öğrenim gören öğrencilere uygulanan akıcı okumayı geliştirme dersinin akıcı okuma becerisine olan etkiyi incelemişlerdir. Okuma hızını artırmada akıcı okumayı geliştirme dersinin etkili olduğu, buna karşın okuma prozodisini geliştirmede etkili olmadığı sonucu ortaya çıkmıştır. Uzunkol (2013), “kelime tekrar, tekrarlı, paylaşarak, eşli ve eko okuma”nın sesli okuma hatalarını gidermedeki etkisini incelemek amacıyla yaptığı çalışmayı ilköğretim 3. sınıftan seçtiği bir öğrenciyle yürütmüştür. Öğrencinin uygulamadan önceki okumasına bakılmış, heceleyerek, yavaş okuduğu gözlenmiştir. Okuma seviyesi “endişe düzeyi” ndedir. Yapılan çalışma sonucunda bahsedilen akıcı okuma yöntemlerinin öğrencinin okuma hatalarını azalttığı ve düzeyi “öğretim düzeyi” ne çıkardığı bulunmuştur. Çayır (2014), yaptığı çalışmada ilkokul 2. sınıf öğrencilerinin akıcı okuma becerisi üzerinde akıcılığı geliştirme programının etkisinin olup olmadığını incelemiştir. Önce araştırmaya katılan 36

öğrencinin okuma ve anlama becerilerinin hangi durumda olduğuna bakılmış, ardından akıcılığı geliştirme programı uygulanmıştır. Okuma akıcılığını ölçmede bilgilendirici metinler, anlama becerisinin ölçümünde hikâye edici metinler kullanılmıştır. Sonunda öğrencilerin sesli okuma hatalarını düzeltmede, okuma hızlarını artırmada, okuduğunu anlamada, prozodik okumada akıcılığı geliştirme programının olumlu etkisi gözlenmiştir. Aktepe ve Akyol (2015), okuma güçlüğü bulunan bir öğrenci üzerinde yürüttükleri çalışmada tekrarlı ve eko okumanın bu güçlüğü gidermedeki durumuna bakmışlardır. Uygulama öncesinde öğrencinin okuması ses kayıt cihazına kaydedilmiştir. Çalışmanın sonunda okuma ve anlamada yaşanan sorunlar düzelmiştir. Çeliktürk-Sezgin ve Akyol (2015), yaptıkları araştırmada eşli, tekrarlı okumanın ve okuyucu tiyatrolarının okuma güçlüğü gidermedeki etkisini incelemişlerdir. Çalışmalarını bir öğrenci ile yürütmüşlerdir. Öğrenci ilköğretim 4. sınıf öğrencisidir. Akıcı okuma tekniklerini uygulamadan önce öğrencinin okuma ve anlama düzeyine bakılmış, sonuç “endişe düzeyi” nde çıkmıştır. Bahsedilen akıcı okuma teknikleriyle uygulamalar yapılmış ve sonunda bu tekniklerin öğrencinin okuma, anlama düzeyini “öğretim düzeyi” ne çıkardığı görülmüştür. Akyol ve Kodan (2016), tekrarlı, yankılayıcı, eşli okumanın okuma güçlüğü gidermedeki etkisini inceledikleri araştırma 4. sınıf öğrencileriyle yürütülmüş, araştırma sonunda söz konusu akıcı okuma yöntemlerinin okuma becerilerini geliştirdiği gözlenmiştir. Doğuyurt ve Bilgin-Doğuyurt (2016), “Paragrafın Önceden Dinlenmesi Stratejisi” ile “3P Metodunun” okuma becerisini geliştirmedeki katkısını incelemişlerdir. 3. sınıftan seçilen iki öğrencinin uygulama sonunda okuma düzeylerinde gelişmeler olduğu görülmüştür. Kodan ve Akyol (2018), akıcı okuma yöntemlerinin okuma performansı zayıf düzeyde olan öğrencilerin okuma-anlama becerilerine olan etkisini incelemişlerdir. Çalışmalarında kullandıkları akıcı okuma yöntemleri koro okuma, tekrarlı okuma ve yardımcı okumadır. Öğrencilerin okuma-anlama düzeyi endişe düzeyindedir. Süreçte kullandıkları metinler hikâye edici ve bilgilendirici metinlerdir. Araştırmacılar uygulama sonunda bilgilendirici metinlerde akıcı okuma yöntemlerinin öğrencilerin kelime tanıma yüzdeleri, okuma hızları, hatalı okunan sözcük sayısı, anlama becerilerini geliştirdiği, hikâye edici metinlerde ise okuma hızlarında bir farklılık meydana getirmemiş, kelime tanıma, sesli okuma hatalarında azalma kaydettiği belirlenmiştir. Aşıkcan (2019), araştırmasında akıcı okuma yöntemlerine dayalı olarak hazırlanmış etkinliklerin ilköğretim üçüncü sınıf öğrencilerinin akıcı okuma becerilerine olan katkısını belirlemeyi amaçlamıştır. Uygulama sonunda elde edilen bulgular, akıcı okuma stratejilerinin okuma hatalarını azaltmada, okuma hızlarını artırmada, prozodik okumayı iyileştirmede olumlu katkılar sağladığı yönündedir. Kanık-Uysal ve Akyol (2019), yedinci sınıf öğrencisinin yaşadığı okuma güçlüğü gidermede tekrarlayıcı, yardımcı, model, koro ve yankılayıcı okuma yöntemlerini kullandıkları araştırma 12 hafta devam etmiştir. Süreçte önce araştırmacılar, katılımcı

öğrencinin yaptığı sesli okuma hatalarını nedenleriyle birlikte tespit ederek bu anlamda kullanacakları metinleri belirlemişlerdir. Metinler, öğrencinin yaşayabileceği korku ve kaygıyı azaltma adına kolaydan zora doğru belirlenmiştir. Yapılan uygulamalardan öğrencinin endişe düzeyinde olan okuma düzeyinin öğretim düzeyine çıktığı görülmüştür. Aşıkcan ve Saban (2021) gerçekleştirdikleri araştırmalarında akıcı okuma yöntemlerinden yararlanarak akıcı okuma becerilerini geliştirmeyi amaçlamışlardır. Katılımcı öğrenciler, ilkokul üçüncü sınıfa devam etmektedirler. Öğrencilerin doğru okuma, hız ve prozodi becerilerine yönelik ön ölçümleri yapıldıktan sonra tüm metin türlerini, farklı teknolojik araç-gereçlerini, çeşitli öğretim yöntemlerini, koro okuma ve okuma tiyatrosunu içeren bir eylem planını uygulamışlardır. Araştırma sonunda akıcı okuma bileşenlerinin gelişiminde olumlu sonuçlar alındığı sonuçlarına ulaşılmıştır. Şahin ve Melanlıoğlu (2021), akıcı okuma yöntemlerinin sesli okumada güçlük yaşayan öğrencilerin sesli okuma hatalarına olan etkisini incelemişlerdir. “Eşli okuma, koro okuma ve yankılayıcı okuma” yöntemlerinin kullanıldığı araştırmanın sonunda tüm katılımcıların okuma seviyelerinde yükselme görülmüştür. Seslendirme hatalarında iyileşmeler olduğu ancak bazı sesli okuma hatalarında beklenen düzeyde azalmaların olmadığı sonucuna varılmıştır. Erbasan ve Erbasan (2022), bir ilkokul ikinci sınıf öğrencisinin akıcı okuma becerisini geliştirmede tekrarlı okuma ve kelime tekrar yöntemlerinin etkililik düzeyini incelemişlerdir. Çalışma için seçilen öğrenci okuma güçlüğü yaşamaktadır. Öğrenci sıklıkla okuma hatası yapmaktadır. Çalışma öncesinde “Yanlış Analiz Envanteri” ile öğrencinin okuma seviyesi (endişe düzeyi) belirlenmiştir. Ayrıca okuma hızı ölçülmüş, sesli okuma hataları belirlenmiştir. Sadece hikâye edici metinlerle gerçekleştirilen çalışmanın sonunda öğrencinin okuma seviyesinin öğretimsel düzeye çıktığı, okuma hızının arttığı, sesli okuma hatalarının azaldığı tespit edilmiştir. Khasawneh ve Fallatah (2022), tekrarlayıcı ve koro okuma stratejilerinin ilkokul 3. sınıf öğrencilerinin akıcı okuma becerilerini (telaffuz, ifade edici okuma, okuma doğruluğu, okuma hızı) geliştirmedeki etkisini incelemişlerdir. Uygulama sonunda deney ve kontrol gruplarının akıcı okumanın tüm alt becerilerinde ve toplam puanlarında deney grubu lehine anlamlı farklılıkların olduğu tespit edilmiştir. Tekrarlayıcı ve koro okuma stratejileri okuma akıcılığını önemli ölçüde iyileştirmiştir. Cenik-Avşaroğlu (2024), akıcılığı geliştirme uygulamalarının okuma akıcılığına etkisini araştırmıştır. Söz konusu uygulamalar şiir türü metinlerle hazırlanmıştır. Sekiz haftalık uygulama sürecinde kullandığı akıcı okuma yöntemleri, okuyucu tiyatrosu, tekrarlı okuma, koro okuma, arkadaşla okuma ve prozodik modellemedir. Araştırma sonucunda okuma hızı hariç diğer akıcı okuma bileşenlerinin gelişiminde artış gözlenmiş, okuma hataları azalmıştır.

Alanyazında okuduğunu anlama becerisi üzerinde akıcı okuma yöntemlerinin etkisini inceleyen araştırmalara da rastlamak mümkündür. (Acar-Çetin, 2024; Babacan, 2020; Gözcü,

2024; Sarı, 2024; Satılmış, 2021). Temizkan (2007), yaptığı araştırmada okuma stratejilerinin anlama üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırması deneyseldir ve deney grubuyla okuma stratejileriyle düzenlenen Türkçe dersi yedi hafta boyunca işlenmiştir. Uygulamadan elde edilen sonuç ise; okuma stratejilerinin bilgi verici metinleri anlama düzeyini artırmasıdır. Ayçin (2009), İstoteg yönteminin okuduğunu anlama başarısı üzerindeki etkisini incelediği çalışmanın sonunda okuduğunu anlama açısından deney grubu lehine anlamlı bir farklılık bulunmuş, ayrıca öğrenciler bu yöntemle okuduklarını daha iyi anladıklarını ifade etmişlerdir. Kırmızı (2010), tekrarlı okuma yönteminin Almanca dersinde okuduğunu anlama üzerindeki etkisini lise 11. sınıf öğrencileri üzerinde incelemiştir. Uygulamadan önce seçilen altı öğrencinin okuma-anlama durumlarına bakılmış ve bunun için 10. ve 11. sınıf Almanca ders kitaplarındaki metinler kullanılmıştır. Uygulama süreci ve sonrasında da yine Almanca ders kitaplarındaki metinler kullanılmıştır. Her öğrenciyle bireysel olarak çalışmalar yürütülmüştür. Araştırmanın sonunda tekrarlı okuma yöntemi okuduğunu anlama becerisinde artış göstermiştir. Aktaş ve Çankal (2019), okuduğunu anlama becerisi üzerinde akıcı okuma stratejilerinin etkisini incelediği çalışmalarını dördüncü sınıf öğrencileriyle yürütmüşlerdir. Çalışmada kullanılan akıcı okuma stratejileri, eşli okuma, eko okuma, koro okuma, okuyucu tiyatrosu, tekrarlı okuma ve paylaşarak okumadır. Araştırmacı, her hafta bir strateji ile deney grubunda uygulamalar yaparak toplamda altı haftada süreci tamamlamıştır. Uygulamada akıcı okuma stratejilerinin okuduğunu anlamayı artırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Keleş (2020), ilkokul ikinci sınıfta öğrenim gören öğrencilerin okuduğunu anlama becerisi üzerinde ebeveyn destekli okuma müdahale programının etkisini incelemiştir. Araştırmada uygulanan programı, son test puanları yönünden gruplar arasında anlamlı farklılık oluşturmamıştır.

Alanyazın incelendiğinde akıcı okuma yöntemlerinin zihinsel yönden yetersizlik yaşayan öğrencilerin de akıcı okuma becerileri, anlama becerileri üzerindeki etkisinin sınındığı araştırmalara rastlanmaktadır. Çetrez-Arıcan vd. (2017), eşli, paylaşarak ve koro okuma yöntemlerinin birlikte kullanıldığı bir eylem araştırmasında bu yöntemlerin zihinsel yetersizlik yaşayan öğrencilerin okuma-anlama becerilerini geliştirmedeki etkisini incelemişlerdir. Uygulamada hikâye edici ve bilgilendirici metinlerle çalışılmış ve çalışma sonunda kullanılan yöntemlerin iki öğrencinin akıcı okuma ve anlama becerilerini geliştirdiği, bir öğrencinin ise anlama seviyesinin uygulamanın başlangıcındaki seviyesi olan endişe seviyesinde kaldığı gözlenmiştir. Akın (2020), zenginleştirilmiş okuma becerileri müdahale paketinin öğrenme güçlüğü riski bulunan ilkokul ikinci sınıf öğrencilerinin akıcı okuma, anlama becerileri üzerindeki etkisini araştırmıştır. Müdahale paketi deney grubu öğrencilerine (n=12) yirmi oturum boyunca uygulanmış. Araştırmanın sonunda zenginleştirilmiş okuma becerileri müdahale paketi uygulamalarının deney grubunun okuma hatalarının azalmasında, okuma

hızının artmasında, prozodik okuma becerisi ve anlama becerisinin gelişmesinde olumlu etkilerinin olduğu tespit edilmiştir. Öncü (2023), akıcı okumayı geliştirmek üzere hazırlanan bir müdahale programının etkisini incelemiştir. Çalışma grubunda üç ilkokul öğrencisi bulunmaktadır. Öğrencilerin birinde özel öğrenme güçlüğü tanısı bulunmaktadır ve okumada zorluk yaşamaktadır. Diğer iki öğrencide özel öğrenme güçlüğü bulunmamaktadır ancak okumada güçlük yaşamaktadırlar. Akıcı okumayı geliştirme müdahale programının uygulanması sonrasında fonolojik farkındalık becerisi, hece-kelime-metin düzeyinde akıcı okuma becerisi, prozodik okuma becerisinin üç öğrencide de gelişim gösterdiği bulgulanmıştır. Tekinözdemir'in (2024) araştırmasında özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilere uygulanan yankılı, eşli, tekrarlı okuma, model olma etkinliklerinin okuma hızı, doğru okuma yüzdeleri, prozodik okuma puanları üzerinde olumlu sonuçlar verdiği bulgulanmıştır. Küçükbayrak (2023), zihinsel yetersizlik yaşayan ortaokul öğrencilerinin okuma becerilerini geliştirmede akıcı okuma ve okuduğunu anlama destek programının etkisini incelemiştir. Uygulanan program, öğrencilerin kelime tanıma yüzdesini, okuma hızını, okuduğunu anlama miktarını artırmıştır. Kayahan (2011), yaptığı araştırmada kelime öğretim etkinliklerinin anlamaya etki edip etmediğini incelemiştir. Seçilen öğrenciler eğitilebilir zihinsel engellidir. Kelime öğretim etkinliğinde kelime tekrar tekniği, resim-kelime kartları kullanılmıştır. Kelime tekrar tekniği, sesli okuma hataları yüzünden meydana gelen anlama sorununu ortadan kaldırmak için, resim kelime kartları ise anlamı bilinmeyen kelimelerden dolayı görülen anlama sorununu ortadan kaldırmak için kullanılmıştır. Öğretim sonunda zihinsel engeli olan öğrenciler üzerinde kelime öğretim etkinliğinin başarılı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Vural (2019), zihinsel yetersizliği bulunan öğrencilerin okuduğunu anlama ve akıcı okuma becerileri üzerinde okuma stratejilerinin etkisini belirlemeyi amaçlamış, uygulamanın sonunda öğrencilerin okuma hataları azalmış, okuma hızlarında artış tespit edilmiş, anlama becerilerinde iyileşmeler olmuştur.

Alanyazında bulunan bazı araştırmalarda akıcı okuma yöntemlerinin duyuşsal özellikler (tutum, kaygı, motivasyon) üzerindeki etkisinin incelendiği de görülmektedir (Aktaş & Çankal, 2019; Aşıkcan & Saban, 2021; Cenik-Avşaroğlu, 2024; Ceyhan, 2019; İlhan, 2014; Kaya-Tosun, 2018; Özgür, 2025; Sirem & Baş, 2021; Şahin & Melanlıoğlu, 2021). Aktaş ve Çankal (2019), akıcı okuma yöntemlerinin dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonu üzerindeki etkisini inceledikleri çalışmalarının sonunda yöntemlerin (eşli okuma, eko okuma, koro okuma, okuyucu tiyatrosu, tekrarlı okuma ve paylaşarak okuma) okuma motivasyonunu artırdığı sonucuna ulaşmışlardır. Aşıkcan ve Saban (2021) koro okuma ve okuyucu tiyatrosu yöntemlerini kullandıkları araştırmalarında bahsi geçen yöntemlerin ilkokul üçüncü sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonlarını yükselttiği sonucuna ulaşmışlardır. Okuyucu tiyatrosu,

tekrarlı okuma, koro okuma, arkadaşla okuma ve prozodi modelleme yöntemlerinin okuma tutumu üzerindeki etkisini de inceledikleri araştırmasında Cenik-Avşaroğlu (2024), kullandığı akıcı okuma yöntemlerinin okuma tutumunu geliştirmede etkili olduğunu tespit etmiştir. İlhan (2014), SQ3R akıcı okuma yönteminin dördüncü sınıf öğrencilerinin fen tutumu üzerinde anlamlı farklılığa yol açmadığını bulgulamıştır. Sirem ve Baş (2021), okuma güçlüğüne sahip olan ilkokul üçüncü sınıf öğrencilerinin okuma tutumu ve okuma motivasyonu üzerinde akıcı okuma yöntemlerinin etkisini incelediği araştırmasının sonunda kullandığı yöntemlerin okumaya yönelik tutumda iyileşmeler sağladığını ancak okuma motivasyonunda gelişme gözlenmediğini tespit etmişlerdir. Şahin ve Melanlıoğlu (2021), akıcı okuma yöntemlerinin okumaya yönelik tutumlarına, kitap okuma motivasyonlarına olan etkisini incelemişlerdir. “Eşli okuma, koro okuma ve yankılayıcı okuma” yöntemlerinin kullanıldığı araştırmanın sonunda okuma tutum ve okuma motivasyonunda anlamlı bir farklılığın oluşmadığı sonucuna varılmıştır. Köseoğlu (2023), bir akıcı okuma yöntemi olan nörolojik etki yönteminin okuma kaygısını azalttığını bulgulamıştır. Özgür (2025), akıcı okuma yöntemleri ile desteklenen süreçsel anlama modelinin dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonu ve okuma tutumunu olumlu etkilediği sonucuna varmıştır.

Alanyazında okuma akıcılığını geliştirmede sadece şiir türü metinlerden yararlanan çalışmaların da varlığı göze çarpmaktadır (Cenik-Avşaroğlu, 2024; Newsome, 2008; Polat, 2024; Razgatlıoğlu, 2019; Sekeres & Gregg, 2007). Söz konusu araştırmalarda şiir türü metinlerle gerçekleştirilen akıcı okuma uygulamalarının, akıcı okuma becerileri (kelime tanıma, hız, prozodi) üzerinde etkili sonuçlar verdiği tespit edilmiştir. Razgatlıoğlu’nun (2019) etkinlik temelli şiir çalışmalarının etkisini incelediği araştırmasının bağımlı değişkenleri yaratıcı yazma becerisi, şiire yönelik tutum ve akıcı okuma becerileridir. Şiir temelli etkinliklerle meşgul olan deney grubunun aksine kontrol grubu müfredat programına uygun öğretimlerine devam etmişlerdir. 18 haftalık sürecin sonunda etkinlik temelli şiir çalışmalarının deney grubu öğrencilerinin okuma hatalarını azaltmada, okuma hızını artırmada ve prozodik okuma becerilerini geliştirmede, yaratıcı yazma, şiire yönelik tutum puanlarını artırmada anlamlı düzeyde etkili olduğu görülmüştür. Bu süreçte kontrol grubu öğrencilerinin sesli okuma hatalarında bir azalma yaşanmazken okuma hızlarında artış olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yılmaz-Alkan (2019), tekerlemelerin akıcı okuma becerilerini geliştirmedeki etkisini incelemiştir. Ön test-son test yarı deneysel desenli araştırmasının çalışma grubunu ilkokul dördüncü sınıf öğrencileri oluşturmuştur. Uygulama 15 hafta devam etmiştir. Grupların doğru okuma, okuma hızı, prozodi becerilerine ait ön ve son ölçüm verileri grup içinde ve gruplar arasında karşılaştırılmıştır. Buna göre tekerlemelerin kullanıldığı etkinliklerin uygulandığı

deney grubu öğrencileri akıcı okumanın tüm alt becerilerinde kontrol grubundan daha iyi performans sergilemişlerdir.

Alanyazında akıcı okuma yöntemlerinin çoğunlukla Türkçe dersi okuduğunu anlama becerisi üzerindeki etkisinin incelendiği, problem çözme başarısı üzerindeki etkisini inceleyen araştırma sayısının ise az oluşu göze çarpmaktadır. İlhan (2014), kullandığı akıcı okuma yönteminin dördüncü sınıf öğrencilerinin fen dersi problemlerini çözmede etkili sonuçlar vermediği sonucuna ulaşmıştır. Yılmaz (2020), akıcı okuma düzeyi ile rutin olmayan matematik problemlerini çözme başarısı arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmasında doğru okuma düzeyi ile rutin olmayan matematik problemlerinin çözme başarısı arasında negatif yönlü bir ilişki, prozodi ve okuma hızı ile rutin olmayan matematik problemlerini çözme başarısı arasında pozitif yönlü bir ilişkinin olduğunu bulmuştur. Şahin (2022) yaptığı çalışmada koro okuma, eşli okuma, eko okuma ve okuyucu tiyatrosu akıcı okuma yöntemlerinin öğrencilerin akıcı okuma (doğru okuma, hız, prozodi) düzeylerinin gelişiminde olumlu sonuçlar verdiği, akıcı okuma uygulamalarının matematik problemlerini çözme başarılarını artırdığı sonucuna ulaşmıştır.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

Yöntem

Araştırma Yöntemi

Bu araştırmada dördüncü sınıf öğrencilerinin akıcı okuma becerisi, okuma motivasyonu, beceri temelli matematik sorularını çözme başarısı üzerinde koro okuma yönteminin etkisi incelenmiştir. Bu sebeple araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden deneysel desen kullanılmıştır. Üç tür deneme modeli bulunmaktadır. Bunlar; deneme öncesi, gerçek deneme, yarı deneme modelidir. Bu araştırmada kullanılan deneme modeli ise yarı deneysel modeldir. Yarı deneysel desenler, gerçek deneysel desenlerin uygulanamadığı durumlarda değerli olabilmektedir. Bu model, kontrol grubu ve deney grubu içerir, deneysel araştırmalara benzer şekilde bağımlı ve bağımsız değişkenler arasındaki neden-sonuç ilişkisini incelemeye çalışır. Ancak, tam deneysel tasarımlardan farklı olarak, katılımcılar rastgele atanmaz. (Creswell, 2012; Mcmillan & Schumacher, 2006). Yansız oluşturulmuş gruplara (deney-kontrol) deneme öncesinde ön test, deneme sonunda son test uygulanmaktadır. Gruplar arasındaki farkın görülebilmesi için tercih edilen bir yöntemdir (Büyüköztürk vd., 2020). Bağımsız değişkenin (koro okuma yöntemi) bağımlı değişkenler (akıcı okuma becerisi, okuma motivasyonu, beceri temelli matematik sorularını çözme başarısı) üzerindeki etkisine bakılan bu araştırmada gruplar evrenden rastgele seçilmemiş, araştırmanın yapıldığı okulun daha önceden oluşturduğu, mevcut dördüncü sınıf şubeleri arasından seçildiği için rastgele grup ataması söz konusu olmadığından, hem grup içi hem de gruplar arasında karşılaştırmaların yapılması sebebiyle yarı deneysel desen kullanılmıştır.

Tablo 5. *Araştırma Modelinin Sembolik Gösterimi*

Grup	Ön test	İşlem	Son test
D	O ₁	X	O ₃
K	O ₂		O ₄

Not. D: Deney grubu, K: Kontrol grubu, O₁: Deney grubuna uygulanan ön testler, O₂: Kontrol grubuna uygulanan ön testler, X: Koro okuma çalışmaları, O₃: Deney grubuna uygulanan son testler, O₄: Kontrol grubuna uygulanan son testler

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2023-2024 eğitim-öğretim yılı Erzurum ili Yakutiye ilçesine bağlı bir resmi ilkokulda öğrenim görmekte olan dördüncü sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Okul, üst sosyo-ekonomik çevrede bulunmaktadır. Çalışmanın yapıldığı ilkokul ve sınıf, seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden uygun örnekleme yöntemi kullanılarak seçilmiştir. Uygun örnekleme, gruplardaki öğrencilerin kolaylıkla gözlenmesi, gerektiğinde müdahale etmeyi kolaylaştırması adına araştırmacıya yakın örneklemden verilerin toplanması süreci şeklinde ifade edilmektedir. Ayrıca bu örnekleme yöntemi iş gücü, para ve zaman kaybını önlemede araştırmacıya kolaylık sağlamaktadır (Büyüköztürk vd., 2020). Bu sebeple araştırmacının okuttuğu sınıf deney grubu (n=26) olarak belirlenmiştir. Araştırmacının görev yaptığı ilkokulda dört tane dördüncü sınıf bulunmaktadır. Geriye kalan üç şubeden birinin kontrol grubu olarak belirlenmesi seçkisiz olarak gerçekleştirilmiştir (n=24). Araştırmacı her iki gruptaki öğrenci velilerini araştırmanın kapsamı, amacı hakkında bilgilendirmiş ve “Veli Onam Formu” (Ek-3) ile olurlarını almıştır. Araştırma sürecinde son testlerin yapıldığı hafta deney grubu öğrencilerinden biri rahatsızlığı nedeniyle yıl sonuna kadar okula devam edememiştir. Dolayısıyla bu öğrenciye ait veri toplama araçları veri analizlerine dahil edilmemiştir. Çalışma grubunu oluşturan öğrencilere ait bilgiler Tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 6. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Cinsiyete Göre Dağılımı

	Kız		Erkek		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
Deney grubu	11	42.31	15	57.69	26	100
Kontrol grubu	17	70.83	7	29.17	24	100

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmanın verileri, Okuma Prozodisi Ölçeği, Beceri Temelli Matematik Testi (BTMT), Okuma Motivasyon Ölçeği ile toplanmıştır. Ayrıca öğrencilerin kelime tanıma becerileri ve okuma hızları da ölçülmüştür.

Akıcı okumanın bileşenlerinden olan kelime tanıma (doğruluk) yüzdesi hesaplanırken doğru okunan kelime sayısı toplam kelime sayısına bölünür ve çıkan sonuç 100 ile çarpılır. Elde edilen değer kelime tanıma yüzdesi olarak ifade edilir. Akıcı okumanın bir diğer bileşeni olan okuma hızının hesaplanmasında metindeki sözcük sayısı metnin okunma süresine (saniye cinsinden) bölünmüş çıkan sonuç 60 ile çarpılmıştır. Okuma hataları belirlenirken “tekrar, atlama, ekleme, öğretmen tarafından verilen kelimeler, yanlış okuma, ters çevirme” hataları dikkate alınmıştır (Akyol, 2006).

Araştırmada kullanılan diğer veri toplama araçları aşağıda açıklanmıştır.

Okuma Prozodisi Ölçeği

Araştırmada çalışma grubuna dahil edilen öğrencilerin akıcı okuma becerisinin alt boyutlarından biri olan prozodik okuma becerisini ölçmek amacıyla “Okuma Prozodisi Ölçeği” kullanılmıştır. Zutell ve Rasinski (1991) tarafından geliştirilmiş olan bu ölçeğin Türkçeye uyarlaması Yıldız vd. (2009) tarafından yapılmıştır. Ölçeğin dört boyutu bulunmaktadır. Bunlar; “ifade ve ses düzeyi, sözcük öbekleri, pürüzsüzlük ve hız” dır. Bu boyutların her biri 1 ila 4 arasında puanlanmaktadır. Dolayısıyla ölçekten en fazla 16, en az 4 puan alınabilmektedir. Alınan toplam puan 8’den az ise okuma prozodisinin yetersiz olduğuna, 8 ve üstü puanların ise okuma prozodisinin yeterli gelişim düzeyinde olduğuna işaret etmektedir (Akyol vd., 2014). Çalışma grubuna dahil olan öğrencilerin prozodik okuma becerileri değerlendirilirken ölçme sonuçlarına tesadüfi hatanın karışmasını önlemek amacıyla ön test okuma metni örnekleme bulunmayan beş dördüncü sınıf öğrencisine okutulmuştur. Öğrenci okumaları, biri araştırmacı diğeri deneyimli bir sınıf öğretmeni tarafından prozodi ölçeğine göre değerlendirilip puanlanmıştır. Puanlayıcılar arasındaki tutarlığı incelemek üzere yapılan korelasyon analizinde iki puanlayıcının puanlamaları arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($r=.918$, $p<.05$). Bu sonuç değerlendiriciler arasındaki tutarlığın yüksek olduğuna işaret etmektedir.

Okuma Motivasyon Ölçeği

Araştırmada deney ve kontrol grubu öğrencilerinin uygulama öncesi ve sonrasındaki okumaya yönelik motivasyonlarını ölçmek amacıyla “Metinlere Yönelik Okuma Motivasyon Ölçeği” kullanılmıştır. Bu ölçek İleri-Aydemir ve Öztürk (2013) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek sahipleri ölçeğin kapsam ve görünüş geçerliğini belirlemek üzere 12 uzmandan, 20 sınıf öğretmeninden, 40 öğrenciden görüş almışlardır. Görüşmeler sonrasında taslak halindeki ölçekten çıkarmalar, ölçeğe eklemeler yapılmıştır. Düzeltmelerle ölçek, 4 alt faktörlü 22 maddelik bir ölçek haline getirilmiştir. Ölçeğin “okuma zorluğunun algılanması” olarak adlandırılan birinci faktördeki yük değerleri 0.62-0.80 arasında, “okuma yeterliği” olarak adlandırılan ikinci faktördeki yük değerleri 0.41-0.67 arasında, “okumaya yönelik çaba/takdir edilme” olarak adlandırılan üçüncü faktördeki yük değerleri 0.54-0.74 arasında, “okumanın sosyal yönü” olarak adlandırılan dördüncü faktördeki yük değerleri 0.56-0.70 arasında, ölçeğin tüm maddelerinin faktörlerdeki yük değerleri ise 0.41-0.80 arasında değişmektedir. 5’li likert tipinde düzenlenen ölçekteki kategoriler ise şöyledir: “Bana çok uygun (5)”, “Bana uygun (4)”, “Kararsızım (3)”, “Bana uygun değil (2)”, “Bana çok uygun değil (1)” Ölçeğin puanlanmasında olumsuz maddeler (6 tane) tersten kodlanmıştır. Motivasyon ölçeğinin güvenilirliğini belirlemek

için iç tutarlık katsayısı hesaplanmıştır. Buna göre toplam madde iç tutarlık katsayısı .81 bulunurken dört alt faktörün iç tutarlık katsayıları ise “okuma zorluğunun algılanması” .81, “okuma yeterliği” .72, “okumaya yönelik çaba/takdir edilme” .61, “okumanın sosyal yönü” .82 olarak hesaplanmıştır. Bulunan bu değerlerin ölçeğin güvenilir olduğunu göstermede yeterli görülebilecek değerler olduğu ifade edilmektedir.

Beceri Temelli Matematik Testi

Bu araştırmada dördüncü sınıf öğrencilerinin beceri temelli matematik sorularını çözme başarısını ölçmek amacıyla iki farklı BTMT hazırlanmıştır (Ek-6, Ek-7). Bu testlerden biri deney ve kontrol grubuna ön test şeklinde, diğeri de son test şeklinde uygulanmıştır. Testlerin hangi uygulamada kullanılacağı rastgele belirlenmiştir. Hazırlanan her iki test 10’ar sorudan oluşmaktadır. Sorular, klasik soru türündedir. Cevaplayıcıların şansa bağlı doğru cevap vermelerini engellemek için test, bu soru türünde hazırlanmıştır.

BTMT, MEB Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğünce hazırlanan dördüncü sınıf matematik çalışma fasikülleri içerisinde yer alan sorulardan seçilerek oluşturulmuştur. Araştırma uygulaması 2023-2024 eğitim-öğretim yılının ikinci döneminde gerçekleştirildiğinden ve oluşturulan testlerin pilot uygulamasının aynı eğitim-öğretim yılının birinci döneminin sonuna doğru yapılmasından dolayı testlerdeki her bir sorunun dördüncü sınıf matematik dersi birinci dönemi kazanımlarını kapsamaya dikkat edilmiştir. Bu sebeple araştırmacı yukarıda ifade edilen fasiküllerden ilk üç tanesini incelemiştir. Araştırmacı incelediği sorular arasından beceri temelli olarak oluşturulmuş yirmi soruyu seçerek matematik testlerini hazırlamıştır. BTMT’de yer verilen sorulardan bazıları matematik fasiküllerinde seçeneklidir. Ancak araştırmada çoktan seçenekli sorular kullanılmadığından bu sorular seçeneksiz olarak BTMT’ye alınmıştır. Beceri temelli matematik testi gruplara uygulanmadan önce birinci dönem kazanımlarını karşılama durumu, soruların beceri temelli olma durumu konusunda uzman görüşüne başvurularak testin geçerliği sağlanmaya çalışılmıştır. Bunun için sınıf eğitiminde öğretim üyesi olan bir uzmanın ve alanlarında deneyimli üçü başöğretmen, ikisi uzman sınıf öğretmenin görüşlerinden faydalanılmıştır. Testle ilgili görüşleri alınan uzmanlar testlerdeki maddelerin dördüncü sınıfın birinci dönem matematik konuları kazanımlarını içerdiğini, mantıksal akıl yürütme, analitik düşünme, yorumlama gibi üst düzey bilişsel becerilere yönelik sorular olduğunu ifade etmişlerdir. Bu işlemin ardından soruların okunaklılığı, cevaplama süresinin (1ders saati) uygunluğu özellikleri açısından BTMT ön testi 26, son testi 28 dördüncü sınıf öğrencisine uygulanmıştır. Pilot uygulama sonunda öğrenciler soruların okunaklılığı ve verilen sürenin yeterli olduğuyula ilgili olumlu dönütler vermişlerdir. BTMT’nin asıl uygulamasından önce güvenirlik incelemesi de yapılmıştır. Güvenirlik, ölçme sonuçlarına

hataların karışmaması durumudur (Büyüköztürk vd., 2020). Ölçme sonuçlarını etkileyebilecek hatalardan biri de puanlayıcılardan kaynaklanmaktadır. Güvenirliği artırmak için ölçme sonuçlarına karışabilecek hataların azaltılması gerekmektedir. Puanlayıcıdan kaynaklanan hataları en aza indirmek için puanlayıcı güvenirliliği çalışmaları yapılabilir. Bu çalışmalardan biri puanlayıcılar arası güvenirliliktir (Jonsson & Svingby, 2007). Puanlayıcılar arası güvenirliliği belirleme yöntemlerinden biri de korelasyon katsayısının hesaplanması yöntemidir (Goodwin, 2001, Tekindal, 2019). Bu doğrultuda BTMT ön test ve son test, araştırma yapılan okulun çalışma grubunda olmayan ve matematik dersi birinci dönemi konularını işlemiş dördüncü sınıf öğrencilerine uygulanmıştır. Pilot ön teste ve son teste ait sınav kâğıtları arasından 5'er toplamda 10 sınav kâğıdı rastgele seçilerek önceden hazırlanan cevap anahtarlarına (Ek-10, Ek-11) göre biri araştırmacı, diğeri sınıf öğretmenliği alanında deneyimli olan bir öğretmen tarafından puanlanmıştır. Ardından puanlayıcılar arasındaki güvenirlilik hesaplaması için korelasyon analizi yapılmıştır. Yapılan analiz sonucuna göre iki puanlayıcının pilot ön test puanlamaları arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ($r=.995$, $p<.05$). Benzer şekilde puanlayıcıların pilot son test puanlamaları arasında da pozitif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ($r=.959$, $p<.05$). Elde edilen bu sonuçlar puanlayıcılar arası güvenirliliğin oldukça yüksek olduğunu göstermektedir.

Süreç

Deney Grubu Uygulama Süreci

Uygulama sürecine başlamadan önce deney grubu öğrencileri araştırma süreciyle detaylı olarak bilgilendirilmiş, sürece dair sorular cevaplanmıştır. Sürecin ilk haftasında öğrencilerin akıcı okuma becerileri (kelime tanıma-okuma hızı-prozodi), okuma motivasyonları, beceri temelli matematik testi başarılarına ilişkin ön ölçümler yapılmıştır. Akıcı okumanın bileşenleri olan kelime tanıma (doğruluk), okuma hızı ve prozodik okuma becerilerine ait ön ölçümler için MEB yayınları ilkökul dördüncü sınıf ders kitabında yer alan “Şifa Niyetine” metni kullanılmıştır. Söz konusu ders kitabı araştırmanın yapıldığı eğitim-öğretim yılında okutulan ders kitabı değildir. Dolayısıyla öğrenciler ölçüm için kullanılan metni daha önce okumamışlardır. Ön test metni 135 kelimeden oluşan hikâye edici bir metindir. Metin her bir öğrenciye sesli olarak okutulmuş, okuma esnasında öğrencilere müdahale edilmemiş ve okumalar ses kayıt cihazına kaydedilmiştir. Araştırmacı kaydedilen sesli okumaları birden fazla kez ve dikkatle dinleyerek öğrencilerin okuma hızlarını, kelime tanıma yüzdelerini ve prozodik okuma becerilerini ölçmüştür. Yine sürecin ilk haftasında deney grubu öğrencilerinin okumaya yönelik motivasyonları, okuma motivasyon ölçeği kullanılarak; beceri temelli matematik sorularını çözme başarıları, BTMT kullanılarak ön ölçümler tamamlanmıştır. Öğrencilerin

başarı testine verdikleri cevaplar, cevap anahtarına göre puanlanarak başarı puanları belirlenmiştir. Ön ölçümlerin yapılmasının ardından deney grubu öğrencileriyle uygulama aşamasına geçilmiştir. Uygulama sekiz hafta sürmüştür. Haftada iki ders saati toplamda 16 ders saati koro okuma yöntemiyle okuma çalışmaları yapılmıştır. Koro okuma çalışmalarında şiir türü metinlerle çalışılmıştır. Bu tür metinlerin koro okumada kullanılacak en uygun metin türü oldukları ifade edilmektedir (Rasinski, 2010; Richek vd., 2002). Her hafta iki farklı şiirle koro okuma yapılmıştır. Şiirler daha önceki yıllarda okutulan MEB tavsiyeli Türkçe ders kitaplarından ve araştırmanın yapıldığı eğitim öğretim yılında araştırma yapılan okulda kullanılan müzik ders kitabından seçilmiştir. Araştırmacı her hafta çalışılacak metinleri ders öncesinde hazırlamış ve ders zamanında öğrencilere dağıtmıştır. Öğrenciler metinlerdeki kıta sayısı kadar gruplara ayrılmış, kıtalar gruplara paylaştırılmıştır. Araştırmacı metni örnek okuma olarak seslendirmiştir. Ardından şiir, her kıtası farklı gruplarca koro okuma şeklinde seslendirilmiştir. Gruplar kıtaları dönüşümlü olarak koro halinde okumuşlardır. Böylece her bir grubun şiirin her bir kıtasını koro okuma ile okumaları sağlanmıştır. Şiirler, grup halinde koro okumanın yanında tüm sınıf koro okuma şeklinde de seslendirilmiştir. Müzik ders kitabından seçilen şarkı aynı zamanda nakarat koro okuma şeklinde de seslendirilmiştir. Sekiz hafta süren uygulamanın akabinde son ölçümler yapılmıştır. Öğrencilerin kelime tanıma yüzdeleri, okuma hızları ve prozodik okuma becerileri son ölçümleri için MEB yayınlarına ait dördüncü sınıf yardımcı kaynaklardan olan “Öğrenmeye Hazırım” kitabında bulunan 143 kelimeden oluşan “Kurt ile Leylek” adlı hikâye edici metin kullanılmıştır. Metin, her bir öğrenciye sesli olarak okutulmuş ve okumalar kaydedilmiştir. Araştırmacı ses kayıtlarını birden fazla kez ve dikkatle dinleyerek öğrencilerin akıcı okuma becerilerini ölçmüştür. Okuma motivasyonları ile ön testten farklı bir ölçme aracı kullanılarak beceri temelli matematik sorularını çözme başarıları ölçülerek deney grubu için süreç tamamlanmıştır. Deney grubuna ait süreç Tablo 7’de gösterilmiştir.

Tablo 7. Deney Grubu Uygulama Süreci

Hafta/tarih	Oturum	Kullanılan metin	Etkinlik
1.hafta (11-15 Mart)	-	-	Ön test uygulamaları
2.hafta (18-22 Mart)	Oturum 1	Başkomutan Mustafa Kemal	Grup ve tüm sınıf koro okuma uygulamaları
	Oturum 2	Sağlığını Korurum	Grup ve tüm sınıf koro okuma uygulamaları
3.hafta (25-29 Mart)	Oturum 3	Bayrak	Grup ve tüm sınıf koro okuma uygulamaları
	Oturum 4	Anadolu Sevgisi	Grup ve tüm sınıf koro okuma uygulamaları

Tablo 7 (Devamı)

4.hafta (02-05 Nisan)	Oturum 5	Sevdiklerim	Grup ve tüm sınıf koro okuma uygulamaları
	Oturum 6	Hepsi Haklı	Grup ve tüm sınıf koro okuma uygulamaları
5.hafta (15-19 Nisan)	Oturum 7	Gökyüzünde Bir Yarış	Grup ve tüm sınıf koro okuma uygulamaları
	Oturum 8	Sözcükler	Grup ve tüm sınıf koro okuma uygulamaları
6.hafta (22-26 Nisan)	Oturum 9	Geldi 23 Nisan	Grup ve tüm sınıf koro okuma uygulamaları
	Oturum 10	Bir Dünya Bırakın	Grup, tüm sınıf koro, nakarat koro okuma uygulamaları
7.hafta (29 Nisan-03 Mayıs)	Oturum 11	Palyaço	Grup ve tüm sınıf koro okuma uygulamaları
	Oturum 12	Arkadaşlık	Grup ve tüm sınıf koro okuma uygulamaları
8.hafta (06-10 Mayıs)	Oturum 13	Sevgi Çelengi	Grup ve tüm sınıf koro okuma uygulamaları
	Oturum 14	İyi Dilekler Günü	Grup ve tüm sınıf koro okuma uygulamaları
9.hafta (13-17 Mayıs)	Oturum 15	Kurtuluş	Grup ve tüm sınıf koro okuma uygulamaları
	Oturum 16	Akıl Aydınlığında	Grup ve tüm sınıf koro okuma uygulamaları
10.hafta (20-24 Mayıs)	-	-	Son test uygulamaları

Kontrol Grubu Uygulama Süreci

Kontrol grubu öğrencilerine sürecin ilk haftasında ön ölçümler yapılmıştır. Kelime tanıma (doğruluk) becerileri, okuma hızları ve prozodik okuma becerileri için deney grubuna uygulanan ön test metni (Şifa Niyetine) kullanılmıştır. Öğrenci okumaları kaydedilmiş, kaydedilen her bir ses kaydı birden çok kez ve dikkatle dinlenerek okuma hızları, prozodik okuma becerileri ve kelime tanıma yüzdeleri hesaplanmıştır. Bu ölçümlerin yanı sıra okuma motivasyon ölçeği ve BTMT, ön test şeklinde kontrol grubuna da uygulanmıştır. Bundan sonraki sekiz haftalık süreçte deney grubu öğrencileriyle koro okuma yönteminin kullanılarak gerçekleştirildiği etkinlikler kontrol grubunda uygulanmamıştır. Müdahalede bulunulmayan kontrol grubu öğrencileri deney grubunun koro okuma uygulamalarını yaptığı Türkçe ders saatlerinde ders kitabında yer alan okuma metinlerine ait etkinlikleri yapmışlardır. Sekiz haftanın ardından son ölçümler yapılmıştır. Akıcı okuma bileşenlerine ait son ölçümler için deney grubunda da kullanılan son test okuma metni (Kurt ile Leylek) kullanılmıştır. Okuma motivasyon ölçeği ve ön testten farklı olarak oluşturulan beceri temelli matematik testi son test

olarak uygulanarak kontrol grubu için süreç tamamlanmıştır. Kontrol grubuna ait süreç Tablo 8’de gösterilmiştir.

Tablo 8. *Kontrol Grubu Uygulama Süreci*

Hafta/tarih	Etkinlik
1.hafta (11-15 Mart)	Kelime tanıma yüzdesi, okuma hızı, prozodik okuma, okuma motivasyonu, BTMT’ye ait ön ölçümler
2. hafta (18-22 Mart)	Müdahale yok
3.hafta (25-29 Mart)	Müdahale yok
4. hafta (02-05 Nisan)	Müdahale yok
5.hafta (15-19 Nisan)	Müdahale yok
6.hafta (22-26 Nisan)	Müdahale yok
7.hafta (29 Nisan-03 Mayıs)	Müdahale yok
8.hafta (06-10 Mayıs)	Müdahale yok
9.hafta (13-17 Mayıs)	Müdahale yok
10.hafta (20-24 Mayıs)	Kelime tanıma yüzdesi, okuma hızı, prozodik okuma, okuma motivasyonu, BTMT’ye ait son ölçümler

Verilerin Analizi

Nicel araştırma yönteminin kullanılarak gerçekleştirildiği bu çalışmada veri toplama araçlarından toplanan veriler PASW Statistics 18 programı ile analiz edilmiştir. Verilerin analizinde anlamlılık değeri .05 olarak alınmıştır. Araştırmada ilişkili grupların (deney ve kontrol grubuna ait kelime tanıma ön-son test, okuma hızı ön-son test, prozodi ön-son test, BTMT ön-son test, okuma motivasyonu ön-son test) puanları karşılaştırılırken önce verilerin normal dağılım durumları incelenmiştir. Bu bağlamda ortalama ve medyan değerlerinin yanı sıra çarpıklık ve basıklık değerlerine bakılmıştır. Çarpıklık ve basıklık değerlerinin normal dağılıma uygunluğunu incelemeye George ve Mallery’nin (2010) ifade ettikleri değer aralıkları referans alınmıştır. Buna göre çarpıklık ve basıklık değerleri -2 ile +2 arasında bulunuyorsa veriler normal dağılım özelliği göstermektedir. Benzer şekilde ilişkisiz grupların (deney-kontrol kelime tanıma son test, deney-kontrol okuma hızı son test, deney-kontrol prozodi son test, deney-kontrol BTMT son test, deney-kontrol okuma motivasyonu son test) puanları karşılaştırılırken de önce verilerin normal dağılım durumları incelenmiştir. İlişkisiz gruplarda ayrıca varyansların homojen dağılıp dağılmadığı da incelenmiş, bunun için Levene testinden

yararlanılmıştır. Normallik varsayımları ve homojenlik varsayımlarına dair analiz sonuçları araştırmanın bulgular kısmında açıklanmıştır. Varsayım incelemelerine göre araştırmada kullanılan parametrik ve parametrik olmayan testler Tablo 9’da sunulmuştur.

Tablo 9. *Veri Analizinde Kullanılan Testler*

Karşılaştırılan değişkenler	Normallik varsayımı/ varyansların homojenliği	Kullanılan test
Deney grubu kelime tanıma becerisi ön-son test	Normal dağılım gösteriyor.	Bağımlı örneklem t testi
Deney grubu okuma hızı ön-son test	Normal dağılım gösteriyor.	Bağımlı örneklem t testi
Deney grubu prozodik okuma becerisi ön-son test	Normal dağılım gösteriyor.	Bağımlı örneklem t testi
Deney grubu BTMT ön-son test	Normal dağılım gösteriyor.	Bağımlı örneklem t testi
Deney grubu okuma motivasyonu ön-son test	Normal dağılım göstermiyor.	Wilcoxon işaretli sıralar testi
Kontrol grubu kelime tanıma becerisi ön-son test	Normal dağılım gösteriyor.	Bağımlı örneklem t testi
Kontrol grubu okuma hızı ön-son test	Normal dağılım gösteriyor.	Bağımlı örneklem t testi
Kontrol grubu prozodik okuma becerisi ön-son test	Normal dağılım gösteriyor.	Bağımlı örneklem t testi
Kontrol grubu BTMT ön-son test	Normal dağılım gösteriyor.	Bağımlı örneklem t testi
Kontrol grubu okuma motivasyonu ön-son test	Normal dağılım gösteriyor.	Bağımlı örneklem t testi
Deney-kontrol grubu kelime tanıma becerisi son test	Normal dağılım gösteriyor. Varyanslar homojen	Bağımsız örneklem t testi
Deney-kontrol grubu okuma hızı son test	Normal dağılım gösteriyor. Varyanslar homojen	Bağımsız örneklem t testi
Deney-kontrol grubu prozodik okuma becerisi son test	Normal dağılım gösteriyor. Varyanslar homojen	Bağımsız örneklem t testi

Tablo 9 (Devamı)

Deney-kontrol grubu BTMT son test	Normal dağılım gösteriyor. Varyanslar homojen	Bağımsız örneklem t testi
Deney-kontrol grubu okuma motivasyonu son test	Normal dağılım gösteriyor. Varyanslar homojen	Bağımsız örneklem t testi

Tablo 9 incelendiğinde sadece deney grubunun okuma motivasyon ön-son test karşılaştırmasında parametrik olmayan testin kullanıldığı görülmektedir.

Araştırmada anlamlı farklılık çıkan test analizlerinde bağımsız değişkenin (koro okuma yöntemi) bağımlı değişkenlerdeki [akıcı okuma (kelime tanıma becerisi, okuma hızı, prozodik okuma becerisi), okuma motivasyonu, beceri temelli matematik sorularını çözme başarısı] varyansın ne kadarını açıkladığını tespit etmek üzere etki büyüklük değeri de hesaplanmıştır.

İlişkisiz gruplar t testi etki büyüklük (eta kare) hesaplama formülü;

$$\eta^2 = \frac{t^2}{t^2 + (N_1 + N_2 - 2)}$$

İlişkili gruplar t testi etki büyüklük (eta kare) hesaplama formülü;

$$\eta^2 = \frac{t^2}{t^2 + N - 1}$$

Wilcoxon işaretli sıralar testi etki büyüklüğü (eta kare) hesaplama formülü;

$$r = \frac{z}{\sqrt{n}}$$

Sonuçların yorumlanmasında Büyüköztürk vd. (2019) tarafından açıklanan değer aralıkları (.01 küçük etki değeri, .06 orta etki değeri, .14 büyük etki değeri) referans olarak alınmıştır.

Araştırmacı Rolü

Sınıf öğretmenliği alanında deneyimli olan araştırmacı, uygulamayı gerçekleştiren kişi, deney grubunun sınıf öğretmenidir. Bu durum öğrencilerin araştırma uygulamasına çabuk uyum sağlamasını, uygulamada karşılaşılan sorunları öğretmenleriyle doğrudan rahatlıkla paylaşımlarını sağlayabilmiştir. Bu ise araştırmanın uygulama sürecini kolaylaştırabilmektedir.

Öğrenciler uygulamada öğretmenlerinin rehberliğinde ilerlediklerinden onların uygulamada daha rahat, daha aktif olmalarını sağlayabilmiştir. Araştırmacı uygulamanın yapıldığı okulda görev yaptığından kontrol grubu öğrencileri ile de temas halindedir ve bu durum da öğrencilerin araştırmacıya karşı yabancılik hissi yaşamalarını önleyebilmiştir. Araştırmanın başından sonuna kadar aktif olan araştırmacıya ait roller şöyledir: Araştırmacı deney ve kontrol grubu öğrencilerinin velilerine araştırmanın amacı ile ilgili bilgi verip kapsamı/uygulaması hakkında detaylı açıklamalarda bulunmuştur. Uygulama öncesi ön test, uygulama sonrası son testlerin gruplara uygulanmasını gerçekleştirmiştir. Araştırmada kullanılan ölçeklerin sahiplerinden (geliştiren, uyarlama yapan) gerekli izinleri almıştır. Araştırmada kullanılan metinlerin seçimini gerçekleştirmiş, sınıf seviyesine uygunluğuna dair uzman görüşü almıştır. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ön ve son test metinlerini seslendirmelerini ses kaydına alıp kayıtları birden fazla dinleyip okuma hızlarını, kelime tanıma yüzdelerini hesaplamıştır. Deney ve kontrol grubuna ön test ve son test şeklinde uygulanan beceri temelli matematik testi MEB tavsiyeli matematik kitaplarındaki sorular arasından araştırmacı tarafından seçilerek oluşturulmuştur, teste ait cevap anahtarı araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Veri toplama araçlarından elde edilen verilerin analizlerinin yapılması, analizlerden elde edilen bulguların tabloleştirilip raporlanması araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir.

Geçerlik ve Güvenirlik

Bilimsel araştırmalarda geçerlik ve güvenirlilik, araştırma sürecinin doğruluğunu ve güvenilirliğini sağlamak için kritik öneme sahiptir. Karasar (2012) ve Büyüköztürk vd. (2020) geçerlik ve güvenirliliğin, araştırmanın bilimsel değerini belirleyen iki temel ölçüt olduğunu vurgulamaktadırlar. Geçerlik, ölçme aracının gerçekten ölçmek istediği şeyi ölçüp ölçmediğini ifade ederken güvenirlilik, ölçme aracının tutarlılığını ifade etmektedir. Gerçekleştirilen bu araştırmada, daha önce yapılmış bir araştırmada belirtilen geçerlik ve güvenirlilik tedbirleri alınmıştır (Topu vd., 2013). Alınan geçerlik tedbirleri şöyledir: Araştırma konusu uzman görüşü doğrultusunda belirlenmiştir. Bir araştırmanın geçerliğini sağlamak adına şeffaflık önemlidir. Araştırmacılar veri toplama sürecini, veri analizini, analiz yöntemlerini, sonuçlara nasıl ulaşıldığını açık bir biçimde ifade etmelidir (Yıldırım & Şimşek, 2020). Bu araştırmada da veri toplamada kullanılan veri toplama araçlarına ait detaylı bilgilendirme yapılmıştır, veri toplama süreci hakkında açıklamalar yapılmıştır, araştırmada toplanan verilerin ne şekilde analiz edildiğine yönelik açıklamalarda bulunulmuştur, araştırmanın çalışma grubuna (deney-kontrol) ait özellikler açıklanmıştır, bilimsel nesnelliği korumak bakımından araştırmadan elde edilen veriler tarafsız bir şekilde sunulmuştur, araştırmanın varsayım ve sınırlılıkları betimlenmiştir (Büyüköztürk vd., 2020; Yıldırım & Şimşek, 2020). Araştırmada çalışılan

grubun hangi örnekleme yöntemi kullanılarak seçildiğine dair açıklamalara yer verilmiştir, araştırmaya katılan öğrencilerin veli olurları alınarak katılımcı gönüllülüğü sağlanmıştır, araştırmanın geçerlik ve güvenirlik önlemleri açıklanmıştır, araştırmada kullanılan yöntem alanyazınla ilişkilendirilmiştir (Merriam, 1998). Araştırmada hem deney hem de kontrol grubuyla gerçekleştirilen uygulama sürecine yönelik detaylı bilgi sunulmuştur (Merriam, 1998; Yıldırım & Şimşek, 2020). Araştırmacının araştırmada nasıl bir rol üstlendiğinin yönelik bilgilendirme yapılmıştır (Büyüköztürk vd., 2020; Merriam, 1998). Araştırmada ön test ve son testte farklı okuma metinleri ile farklı matematik testleri kullanılarak öğrencilerin metinlere ve matematik testine aşina olma durumları ortadan kaldırılmıştır.

Araştırmanın güvenirlik tedbirleri ise; beceri temelli matematik testindeki soruların beceri temelli olma durumlarıyla ilgili olarak ve birinci dönem kazanımlarını kapsama durumlarıyla ilgili olarak uzman görüşleri alınmıştır, araştırmada kullanılan veri toplama araçlarının güvenirlik hesaplamaları belirtilmiştir (Büyüköztürk vd., 2020), beceri temelli matematik testi için pilot uygulama yapılmıştır, matematik testi ve okuma prozodisi ölçeğinin puanlanmasına dair değerlendiriciler arası güvenirlik incelemesi yapılmıştır, her iki gruptaki öğrencilerin ön test ve son test okuma metinlerini seslendirmeleri kayıt cihazına alınarak veri kaybı önlenmiştir (Büyüköztürk vd., 2020; Yıldırım & Şimşek, 2020).

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

Bulgular

Bu bölümde, akıcı okuma yöntemi olan koro okuma yönteminin kelime tanıma, okuma hızı ve prozodik okuma bileşenleri bağlamında akıcı okuma becerileri, okuma motivasyonu, beceri temelli matematik sorularını çözme başarıları üzerindeki etkisine ilişkin bulgular sunulmaktadır.

Akıcı Okuma Becerileri (Kelime Tanıma, Okuma Hızı, Prozodi) Üzerindeki Etkisine İlişkin Bulgular

Bu bölümde, araştırmanın ilk üç alt problemine yönelik analiz sonuçları sunulmaktadır. İlk olarak, deney grubu öğrencilerinin akıcı okuma becerilerine ilişkin (kelime tanıma, okuma hızı ve prozodi) ön test ve son test puanları arasındaki anlamlı farklılık incelenmiştir. İkinci olarak, kontrol grubundaki öğrencilerin aynı becerilere yönelik ön test ve son test puanları arasındaki farklılık analiz edilmiştir. Son olarak, deney ve kontrol gruplarına ait öğrencilerin son test puanları karşılaştırılarak akıcı okuma becerileri bağlamında gruplar arası anlamlı farklılık olup olmadığı değerlendirilmiştir.

Araştırmanın birinci alt problemi kapsamında deney grubundaki öğrencilerin kelime tanıma becerisine ilişkin ön test ve son test puanları karşılaştırılmıştır. Karşılaştırma öncesinde, elde edilen verilerin normal dağılıma uygunluğu değerlendirilmiş olup bu kapsamda ortalama ve medyan değerleri incelenmiş, çarpıklık ve basıklık katsayıları analiz edilerek dağılım özellikleri belirlenmiştir. Analiz sonuçları Tablo 10’da ayrıntılı olarak sunulmaktadır.

Tablo 10. *Deney Grubunun Kelime Tanıma Ön Test ve Son Test Puanlarına ait Normallik Değerleri*

Test	n	Çarpıklık	Basıklık	Ortalama	Medyan
Ön test	26	-.774	1.120	89.85	90.00
Son test	26	-1.540	1.285	96.27	97.00

Tablo 10 incelendiğinde, deney grubunun kelime tanıma becerisine ilişkin ön test ve son test ortalama ve medyan değerlerinin birbirlerine yakın olduğu, ayrıca çarpıklık ve basıklık katsayılarının -2 ile +2 aralığında yer aldığı görülmektedir. Bu sonuçlar, puanların kendi içinde

normal dağılım özellikleri sergilediğini göstermektedir. Verilerin normal dağılım varsayımını karşıladığı tespit edildiğinden, deney grubunun kelime tanıma becerisine yönelik ön ve son test puanlarının karşılaştırılması için bağımlı gruplar t-testi uygulanmış ve elde edilen bulgular Tablo 11’de detaylı olarak sunulmuştur:

Tablo 11. *Deney Grubunun Kelime Tanıma Ön Test ve Son Test Puanlarına ait Bağımlı Örneklem t Testi Sonuçları*

Test	n	$\bar{X}$	ss	t	sd	p
Ön test	26	89.85	6.038	-7.519	25	.000
Son test	26	96.27	3.639			

Tablo 11’e ilişkin analizler doğrultusunda, deney grubu öğrencilerinin kelime tanıma becerisine yönelik son test puan ortalamasının ($\bar{X} = 96.27$) ön test puan ortalamasına ($\bar{X} = 89.85$) kıyasla daha yüksek olduğu belirlenmiştir. İki test arasındaki puan farkının 6.42 olduğu görülmektedir. Son test lehine gözlenen farkın, istatistiksel açıdan anlamlı olduğu belirlenmiştir ($t_{(25)} = -7.519$, $p < .05$). Anlamlı çıkan farkın etki büyüklüğü de incelenmiş ve değeri $\eta^2 = .69$ olarak bulunmuştur. Bu değer, etki büyüklüğünün yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir. Bu sonuçtan hareketle koro okuma yönteminin deney grubunun kelime tanıma becerileri üzerinde oldukça etkili olduğu söylenebilir.

Araştırmanın birinci alt problemi kapsamında deney grubundaki öğrencilerin okuma hızı becerisine ilişkin ön test ve son test puanları karşılaştırılmıştır. Karşılaştırma öncesinde, elde edilen verilerin normal dağılıma uygunluğu değerlendirilmiş olup bu kapsamda ortalama ve medyan değerleri incelenmiş, çarpıklık ve basıklık katsayıları analiz edilerek dağılım özellikleri belirlenmiştir. Analiz sonuçları Tablo 12’de ayrıntılı olarak sunulmaktadır.

Tablo 12. *Deney Grubunun Okuma Hızı Ön Test ve Son Test Puanlarına ait Normallik Değerleri*

Test	n	Çarpıklık	Basıklık	Ortalama	Medyan
Ön test	26	.497	.097	83.00	81.50
Son test	26	1.057	1.561	120.92	117.00

Tablo 12’nin incelenmesi sonucunda, deney grubundaki öğrencilerin okuma hızı becerisine ilişkin ön test ve son test ortalama ile medyan değerlerinin birbirlerine yakın olduğu

belirlenmiştir. Ayrıca, çarpıklık ve basıklık katsayılarının -2 ile +2 aralığında yer aldığı görülmektedir. Dolayısıyla puanların kendi içerisinde normal dağılım özelliği gösterdiği söylenebilir. Verilerin normal dağılım varsayımını karşıladığı tespit edildiğinden, deney grubunun okuma hızı becerisine ilişkin ön ve son test puanlarının karşılaştırılması için bağımlı örneklem t testi uygulanmıştır. İlgili karşılaştırmaya yönelik elde edilen bulgular Tablo 13'te detaylı olarak sunulmaktadır.

Tablo 13. *Deney Grubunun Okuma Hızı Ön Test ve Son Test Puanlarına ait Bağımlı Örneklem t Testi Sonuçları*

Test	n	$\bar{X}$	ss	t	sd	p
Ön test	26	83.00	20.433	-14.088	25	.000
Son test	26	120.92	28.979			

Tablo 13'te sunulan analizler doğrultusunda, deney grubu öğrencilerinin okuma hızı becerisine ilişkin uygulama öncesi puan ortalamasının ($\bar{X}$ = 83.00), uygulama sonrası puan ortalamasına ($\bar{X}$ = 120.92) kıyasla daha düşük olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin puan ortalamalarında 37.92'lik bir puan artışı olmuştur. Puanlardaki değişim son test lehinedir ve istatistiksel olarak anlamlı çıkmıştır ($t_{(25)} = -14.088$, $p < .05$). Son test puanlarının anlamlı farklı çıkması üzerine etki büyüklüğü incelenerek hesaplanan değerin $\eta^2 = .88$ olduğu tespit edilmiştir. Bu değer, etki büyüklüğünün oldukça yüksek düzeyde olduğuna işaret etmektedir. Buradan yola çıkarak koro okuma yönteminin deney grubu öğrencilerinin okuma hızını artırmada etkili olduğu söylenebilir. Başka bir deyişle deney grubu öğrencilerinin okuma hızı uygulama öncesi ve sonrası puanlarına ait varyansın %88'i koro okuma yönteminden kaynaklanmaktadır.

Araştırmanın birinci alt problemi kapsamında deney grubundaki öğrencilerin prozodik okuma becerisine ilişkin ön test ve son test puanları karşılaştırılmıştır. Karşılaştırma öncesinde, elde edilen veri setinin normal dağılıma uygunluğu değerlendirilmiş olup bu kapsamda ortalama ve medyan değerleri incelenmiş, çarpıklık ve basıklık katsayıları analiz edilerek dağılım özellikleri belirlenmiştir. Analiz sonuçları Tablo 14'te ayrıntılı olarak sunulmaktadır.

Tablo 14. *Deney Grubunun Prozodik Okuma Ölçeği Ön Test ve Son Test Puanlarına ait Normallik Değerleri*

Test	n	Çarpıklık	Basıklık	Ortalama	Medyan
Ön test	26	-.375	-.116	11.65	12.00
Son test	26	-1.055	.250	14.77	15.00

Tablo 14'te sunulan analizler doğrultusunda, deney grubundaki öğrencilerin prozodik okuma becerisine ilişkin ön test ve son test ortalama ile medyan değerlerinin birbirlerine yakın olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, çarpıklık ve basıklık katsayılarının -2 ile +2 aralığında yer aldığı görülmektedir. Bu noktada puanların kendi içinde normal dağılım özelliği gösterdiği söylenebilir. Veriler, normal dağılım şartını yerine getirdiğinden deney grubunun prozodik okuma ön ve son test puanları bağımlı örneklem t testi karşılaştırılmıştır. Karşılaştırmaya ait bulgular Tablo 15'te detaylı olarak sunulmaktadır.

Tablo 15. Deney Grubunun Prozodik Okuma Ölçeği Ön Test ve Son Test Puanlarına ait Bağımlı Örneklem t Testi Sonuçları

Test	n	$\bar{X}$	ss	t	sd	p
Ön test	26	11.65	2.365	-9.449	25	.000
Son test	26	14.77	1.306			

Tablo 15 incelendiğinde, deney grubundaki öğrencilerin prozodik okuma becerisine ilişkin ön test puan ortalaması ($\bar{X}=11.65$) ile son test puan ortalaması ($\bar{X}=14.77$) arasında 3.12 puanlık bir artış olduğu görülmektedir. Yapılan istatistiksel analizler sonucunda bu farklılığın son test lehine istatistiksel olarak anlamlı olduğu belirlenmiştir ($t_{(25)}=-9.449$, $p<.05$). Ayrıca, son test puanlarındaki anlamlı değişimin etkisini değerlendirmek amacıyla hesaplanan etki büyüklüğü ($\eta^2=.78$), yöntemin yüksek düzeyde etkili olduğunu göstermektedir. Bu bağlamda, koro okuma yönteminin deney grubundaki öğrencilerin prozodik okuma becerilerini geliştirmede önemli bir katkı sağladığı ifade edilebilir.

Araştırmanın ikinci alt problemi çerçevesinde kontrol grubundaki öğrencilerin kelime tanıma becerisine yönelik ön test ve son test puanlarının dağılımının normalliği incelenmiştir. Bu amaç doğrultusunda, verilerin ortalama ve medyan değerleri incelenmiş, çarpıklık ve basıklık katsayıları analiz edilmiştir. Elde edilen sonuçlar Tablo 16'da ayrıntılı olarak sunulmaktadır.

Tablo 16. Kontrol Grubunun Kelime Tanıma Ön Test ve Son Test Puanlarına ait Normallik Değerleri

Test	n	Çarpıklık	Basıklık	Ortalama	Medyan
Ön test	24	-.298	-.745	91.54	91.50
Son test	24	-1.101	1.080	94.00	94.50

Tablo 16'nın incelenmesi sonucunda, kontrol grubuna ait kelime tanıma becerisine ilişkin ön test ve son test ortalama ile medyan değerlerinin birbirlerine oldukça yakın olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, çarpıklık ve basıklık katsayılarının -2 ile +2 aralığında yer aldığı görülmektedir. Dolayısıyla puanların kendi içerisinde normal dağılım özelliği gösterdiği söylenebilir. Bu doğrultuda, iki ölçüm arasındaki farkın istatistiksel olarak analiz edilmesi amacıyla bağımlı örneklem t testi uygulanmış olup, elde edilen bulgular Tablo 17'de ayrıntılı olarak sunulmuştur.

Tablo 17. *Kontrol Grubunun Kelime Tanıma Ön Test ve Son Test Puanlarına ait Bağımlı Örneklem t Testi Sonuçları*

Test	n	$\bar{X}$	ss	t	sd	p
Ön test	24	91.54	4.354	-3.477	23	.002
Son test	24	94.00	4.212			

Tablo 17'nin analizi doğrultusunda, kontrol grubu öğrencilerinin kelime tanıma becerisine ilişkin son test puan ortalamasının ($\bar{X}=94.00$), ön test puan ortalamasına ($\bar{X}=91.54$) kıyasla daha yüksek olduğu belirlenmiştir. İki ölçüm arasındaki fark puanı 2.46'dır. Bu fark son test lehine gerçekleşmiştir ve istatistikî yönden anlamlı çıkmıştır ($t_{(23)}=-3.477$, $p<.05$). Son testin ön testten anlamlı farklı çıkması üzerine etki büyüklüğü incelemesi yapılarak değeri $\eta^2=.34$ olarak bulunmuştur. Elde edilen bu değer, kontrol grubundaki öğrencilerin kelime tanıma becerisine yönelik uygulama öncesi ve sonrası puan ortalamaları arasındaki etki büyüklüğünün yüksek düzeyde olduğunu ortaya koymaktadır.

Araştırmanın ikinci alt problemi çerçevesinde, kontrol grubu öğrencilerinin okuma hızı becerisine yönelik ön ve son test puanları karşılaştırılmıştır. Karşılaştırma yapılmadan önce öncesinde dağılımın normalliği incelenmiştir. Bu doğrultuda, ortalama ve medyan değerleri ile çarpıklık ve basıklık katsayılarına bakılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 18'de detaylı olarak sunulmaktadır.

Tablo 18. *Kontrol Grubunun Okuma Hızı Ön Test ve Son Test Puanlarına ait Normallik Değerleri*

Test	n	Çarpıklık	Basıklık	Ortalama	Medyan
Ön test	24	.717	.345	100.75	102.50
Son test	24	.935	1.554	110.50	109.00

Tablo 18 incelendiğinde kontrol grubunun okuma hızı becerisine ilişkin ön test ve son test ortalama ile medyan değerleri birbirlerine oldukça yakındır. Ayrıca, çarpıklık ve basıklık katsayılarının -2 ile +2 aralığında yer aldığı görülmektedir. Dolayısıyla puanların kendi içinde normal dağılım özelliği gösterdiği söylenebilir. Veriler normal dağılım şartını yerine getirdiğinden iki ölçüm arasındaki farkın istatistiksel olarak değerlendirilmesi amacıyla bağımlı örneklem t testi uygulanmış olup elde edilen bulgular Tablo 19’da detaylı şekilde sunulmaktadır.

Tablo 19. *Kontrol Grubunun Okuma Hızı Ön Test ve Son Test Puanlarına ait Bağımlı Örneklem t Testi Sonuçları*

Test	n	$\bar{X}$	ss	t	sd	p
Ön test	24	100.75	18.484	-3.513	23	.002
Son test	24	110.50	19.746			

Tablo 19’un analizi doğrultusunda, kontrol grubundaki öğrencilerin okuma hızı becerisine ilişkin son test puan ortalamasının ($\bar{X}=110.50$), ön test puan ortalamasına ($\bar{X}=100.75$) kıyasla daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Puan ortalamaları arasında 9.75 puanlık bir fark oluşmuştur. Bu fark son test lehinedir ve istatistiksel olarak da anlamlıdır ($t_{(23)}=-3.513$, $p<.05$). Son testin ön testten anlamlı farklı çıkması üzerine etki büyüklüğü incelemesi yapılarak değeri $\eta^2=.34$ olarak bulunmuştur. Bu değer, deney grubundaki öğrencilerin okuma hızı ön-son test puan ortalamaları arasındaki etki büyüklük değerinden oldukça küçüktür. Sonuç olarak kontrol grubu öğrencilerinin okuma hızı ön test ve son test puanlarına ait varyansın %34’ü koro okuma yöntemi olmaksızın gerçekleştirilen etkinliklerden kaynaklanmaktadır.

Araştırmanın ikinci alt problemi kapsamında kontrol grubunun prozodik okuma becerisine ilişkin ön test ve son test puanlarının dağılımının normalliği değerlendirilmiştir. Normallik analizi sürecinde verilerin ortalama ve medyan değerleri ile çarpıklık ve basıklık katsayı değerleri incelenmiş ve sonuçlar Tablo 20’de detaylandırılmıştır.

Tablo 20. *Kontrol Grubunun Prozodik Okuma Ölçeği Ön Test ve Son Test Puanlarına ait Normallik Değerleri*

Test	n	Çarpıklık	Basıklık	Ortalama	Medyan
Ön test	24	-.006	.786	12.88	13.00
Son test	24	.127	-1.185	13.88	14.00

Tablo 20'de sunulan veriler incelendiğinde, kontrol grubunun prozodik okuma becerisine ilişkin ön test ve son test ortalama ile medyan katsayılarının birbirlerine oldukça yakın olduğu gözlemlenmiştir. Ayrıca, çarpıklık ve basıklık katsayılarının -2 ile +2 aralığında yer aldığı belirlenmiştir. Bu durum verilerin normal dağılıma uygun bir yapı sergilediğini göstermektedir. Veriler, normal dağılım gösterdiğinden iki ölçüm arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını değerlendirmek amacıyla bağımlı örneklem t testi uygulanmış ve elde edilen bulgular Tablo 21’de sunulmuştur.

Tablo 21. *Kontrol Grubunun Prozodik Okuma Ölçeği Ön Test ve Son Test Puanlarına ait Bağımlı Örneklem t Testi Sonuçları*

Test	n	$\bar{X}$	ss	t	sd	p
Ön test	24	12.88	1.541	-3.542	23	.002
Son test	24	13.88	1.329			

Tablo 21’de sunulan veriler incelendiğinde, kontrol grubunda yer alan öğrencilerin prozodik okuma becerisine ilişkin ön test puan ortalamasının ($\bar{X}=12.88$) son test puan ortalamasına ($\bar{X}=13.88$) kıyasla bir puan daha düşük olduğu belirlenmiştir. Elde edilen bu fark, son test lehine gerçekleşmiş olup istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($t_{(23)}=-3.542$, $p<.05$). Anlamlı olan farkın etki büyüklük hesaplaması sonucu çıkan değer $\eta^2=.35$ ’tir. Bu değer, geniş etki büyüklüğünün bir göstergesidir.

Araştırmanın üçüncü alt problemi kapsamında deney ve kontrol grubunun kelime tanıma becerisine yönelik son test verileri karşılaştırılmış ve elde edilen bulgular analiz edilmiştir. Karşılaştırma yapılmadan önce her iki grup öğrencilerinin kelime tanıma (doğru okuma) son testten elde edilen puanların dağılımının normallik incelemesi yapılmıştır. Deney ve kontrol gruplarına ait kelime tanıma becerisine yönelik son test verilerinin analizinde, ortalama ve medyan değerler ile çarpıklık ve basıklık katsayıları dikkate alınmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 22’de ayrıntılı olarak sunulmaktadır.

Tablo 22. *Deney ve Kontrol Grubunun Kelime Tanıma Son Test Puanlarına ait Normallik Değerleri*

Grup	n	Çarpıklık	Basıklık	Ortalama	Medyan
Deney	26	-1.540	1.285	96.27	97.00
Kontrol	24	-1.101	1.080	94.00	94.50

Tablo 22 incelendiğinde, deney grubunun kelime tanıma becerisine ilişkin son test puanları için hesaplanan ortalama ve medyan değerlerin kontrol grubuyla benzerlik gösterdiği belirlenmiştir. Ayrıca, her iki grubun çarpıklık ve basıklık katsayılarının -2 ile +2 aralığında olduğu gözlemlenmiş, bu durum verilerin normal dağılım sergilediğini ortaya koymuştur. Bununla birlikte, deney ve kontrol gruplarının son test puanlarına ait varyansların eşit olup olmadığı da değerlendirilmiştir. Bu amaçla Levene testi uygulanmış ve elde edilen sonuçlar Tablo 23'te sunulmuştur.

Tablo 23. Deney ve Kontrol Grubunun Kelime Tanıma Son Test Puanlarına ait Levene Testi Sonuçları

	Levene testi istatistiği	sd1	sd2	p
Son test	.686	1	48	.412

Tablo 23'te yer alan analiz sonuçlarına göre, deney ve kontrol gruplarına ait kelime tanıma son test varyansları arasındaki farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı belirlenmiştir ($F=.686$, $p>.05$). Bu bulgu, grup varyanslarının homojen dağıldığını ortaya koymaktadır. Verilerin normal dağılım sergilemesi ve varyansların homojen olması dikkate alınarak, iki grubun kelime tanıma son test puan ortalamalarının karşılaştırılmasında bağımsız örneklem t testi uygulanmış olup, elde edilen bulgular Tablo 24'te detaylandırılmıştır:

Tablo 24. Deney ve Kontrol Grubunun Kelime Tanıma Son Test Puanlarına ait Bağımsız Örneklem t Testi Sonuçları

Gruplar	n	$\bar{X}$	ss	t	sd	p
Deney	26	96.27	3.639	2.043	48	.047
Kontrol	24	94.00	4.212			

Tablo 24'te yer alan analiz sonuçları incelendiğinde, deney grubundaki öğrencilerin kelime tanıma son test puanlarının ortalamasının ($\bar{X}=96.27$), kontrol grubuna ait ortalama puandan ($\bar{X}=94.00$) daha yüksek olduğu belirlenmiştir. İki grup arasındaki farkın 2.27 puan olduğu tespit edilmiş ve bu farkın deney grubu lehine gerçekleştiği gözlemlenmiştir. Yapılan istatistiksel değerlendirme sonucunda, söz konusu farkın anlamlı olduğu belirlenmiştir ($t_{(48)}=2.043$, $p<.05$). Gruplar arasında anlamlı çıkan farka dair etki büyüklük incelemesi yapılmıştır ve değeri $\eta^2=.08$ olarak hesaplanmıştır. Bu değer, orta düzeyde etki büyüklüğünü

göstermektedir. Bu sonuçtan hareketle koro okuma yönteminin öğrencilerin kelime tanıma becerilerine olumlu katkı sağladığı söylenebilir.

Araştırmanın üçüncü alt problemi kapsamında her iki grubun okuma hızına ilişkin son testten elde ettikleri puanlar karşılaştırılmış ve ilgili bulgular değerlendirilmiştir. Karşılaştırma yapılmadan önce her iki grup öğrencilerinin okuma hızı son testten elde edilen puanların dağılımının normallik incelemesi yapılmıştır. Bu amaçla grupların okuma hızı son test verilerinin ortalama ve medyan değerlerine, çarpıklık ve basıklık katsayılarına bakılmıştır. Tablo 25'te elde edilen sonuçlar sunulmuştur.

Tablo 25. Deney ve Kontrol Grubunun Okuma Hızı Son Test Puanlarına ait Normallik Değerleri

Grup	n	Çarpıklık	Basıklık	Ortalama	Medyan
Deney	26	1.057	1.561	120.92	117.00
Kontrol	24	.935	1.554	110.50	109.00

Tablo 25'te yer alan analiz sonuçlarına göre, deney ve kontrol gruplarının okuma hızı son test puanlarına ilişkin ortalama ve medyan değerlerinin birbirlerine oldukça yakın olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, her iki grubun çarpıklık ve basıklık değerlerinin -2 ile +2 aralığında olduğu görülmüş, bu durum verilerin normal dağılım gösterdiğini ortaya koymaktadır. Bununla birlikte, deney ve kontrol gruplarına ait son test puanlarının varyanslarının eşit olup olmadığı da değerlendirilmiş olup, bu amaçla Levene testi uygulanmış ve elde edilen sonuçlar Tablo 26'da detaylandırılmıştır.

Tablo 26. Deney ve Kontrol Grubunun Okuma Hızı Son Test Puanlarına ait Levene Testi Sonuçları

	Levene testi istatistiği	sd1	sd2	p
Son test	2.069	1	48	.157

Tablo 26'da yer alan analiz sonuçlarına göre, Levene testi değeri $F=2.069$ olarak hesaplanmış olup, deney ve kontrol gruplarının son test varyansları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın bulunmadığı belirlenmiştir ($p>.05$). Bu bulgu, grup varyanslarının homojen dağılım gösterdiğini ortaya koymaktadır. Verilerin normal dağılım sergilemesi ve varyansların homojen olması dikkate alınarak, deney ve kontrol grubuna ait okuma hızı son test puanlarının karşılaştırılmasında bağımsız örneklem t testi uygulanmış ve elde edilen bulgular Tablo 27'de detaylandırılmıştır.

Tablo 27. Deney ve Kontrol Grubunun Okuma Hızı Son Test Puanlarına ait Bağımsız Örneklem t Testi Sonuçları

Gruplar	n	$\bar{X}$	ss	t	sd	p
Deney	26	120.92	28.979	1.474	48	.147
Kontrol	24	110.50	19.746			

Tablo 27’de yer alan analiz sonuçlarına göre, deney grubu öğrencilerinin son test okuma hızı puan ortalamasının ($\bar{X}=120.92$), kontrol grubu öğrencilerinin ortalama puanından ($\bar{X}=110.50$) daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Uygulama öncesinde okuma hızı açısından kontrol grubuna kıyasla daha düşük bir performans sergileyen deney grubunun, uygulama sonrasında kontrol grubu ile arasındaki farkın 10.42 puana ulaştığı görülmektedir. Elde edilen bu fark deney grubu lehine gerçekleşmiş olsa da istatistikî yönden anlamlı bulunmamıştır ($t_{(48)}=1.474$, $p>.05$). Bu sonuçtan hareketle koro okuma yönteminin öğrencilerin okuma hızı üzerinde anlamlı bir değişime neden olmadığı söylenebilir.

Araştırmanın üçüncü alt problemi kapsamında, deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin akıcı okuma becerilerinden prozodik okuma becerisine ilişkin son test puanlarının karşılaştırılması gerçekleştirilmiştir. Karşılaştırma öncesinde, grupların prozodik okuma becerisine yönelik son test verilerinin dağılım özellikleri incelenmiş, bu doğrultuda ortalama ve medyan değerler ile çarpıklık ve basıklık katsayıları değerlendirilmiştir. Elde edilen sonuçlar Tablo 28’de ayrıntılı olarak sunulmuştur.

Tablo 28. Deney ve Kontrol Grubunun Prozodik Okuma Ölçeği Son Test Puanlarına ait Normallik Değerleri

Grup	n	Çarpıklık	Basıklık	Ortalama	Medyan
Deney	26	-1.055	.250	14.77	15.00
Kontrol	24	.127	-1.185	13.88	14.00

Tablo 28’de sunulan veriler doğrultusunda, deney ve kontrol gruplarının prozodik okuma son test puanlarına ilişkin ortalama ve medyan değerlerinin birbirlerine oldukça yakın olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, her iki grubun çarpıklık ve basıklık değerlerinin -2 ile +2 aralığında bulunduğu gözlemlenmiş ve bu durum verilerin normal dağılım sergilediğini ortaya koymuştur. Bunun yanı sıra, grupların varyanslarının eşitlik durumu da analiz edilmiş olup, bu amaçla Levene testi uygulanmış ve elde edilen sonuçlar Tablo 29’da detaylandırılmıştır:

Tablo 29. Deney ve Kontrol Grubunun Prozodik Okuma Ölçeği Son Test Puanlarına ait Levene Testi Sonuçları

	Levene testi istatistiği	sd1	sd2	p
Son test	.356	1	48	.553

Tablo 29’da sunulan analiz sonuçlarına göre, deney ve kontrol grubuna ait son test varyansları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın bulunmadığı belirlenmiştir ($F=.356$, $p>.05$). Bu bulgu, grup varyanslarının homojen dağılım gösterdiğini ortaya koymaktadır. Verilerin normal dağılım sergilemesi ve varyansların homojen olması dikkate alınarak, her iki grubun prozodik okuma son test puanlarının karşılaştırılmasında bağımsız örneklem t testi uygulanmış olup, elde edilen bulgular Tablo 30’da detaylandırılmıştır:

Tablo 30. Deney ve Kontrol Grubunun Prozodik Okuma Ölçeği Son Test Puanlarına ait Bağımsız Örneklem t Testi Sonuçları

Gruplar	n	$\bar{X}$	ss	t	sd	p
Deney	26	14.77	1.306	2.399	48	.020
Kontrol	24	13.88	1.329			

Tablo 30’da sunulan analiz sonuçlarına göre, deney grubu öğrencilerinin prozodik okuma son test puan ortalamasının ($\bar{X}=14.77$), kontrol grubuna ait son test puan ortalamasından ($\bar{X}=13.88$) daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Gruplar arasındaki puan farkının .89 olduğu tespit edilmiş olup, bu farkın deney grubu lehine gerçekleştiği ve istatistiksel açıdan anlamlı olduğu görülmüştür ($t_{(48)}=2.399$, $p<.05$). Gruplar arasında anlamlı çıkan farka dair etki büyüklük incelemesi yapılmıştır ve değeri $\eta^2=.11$ olarak hesaplanmıştır. Elde edilen değer, deney ve kontrol gruplarının prozodik okuma son test puanları arasındaki farkın orta düzeyde bir etkiye sahip olduğunu ortaya koymaktadır. Başka bir deyişle koro okuma yöntemi öğrencilerin prozodik okuma becerilerini orta düzeyde etkilemiştir denebilir.

Okuma Motivasyonu Üzerindeki Etkisine İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü, beşinci, altıncı alt problemlerinin analizlerinden elde edilen bulgular bu başlık altında sunulmuştur.

Araştırmanın dördüncü alt problemi kapsamında, deney grubundaki öğrencilerin okuma motivasyonuna ilişkin ön test ve son test puanları karşılaştırılmıştır. Karşılaştırma öncesinde, söz konusu puanların normal dağılım gösterip göstermediği analiz edilmiştir. Bu doğrultuda, ortalama ve medyan değerler ile çarpıklık ve basıklık katsayıları incelenmiş olup, elde edilen sonuçlar Tablo 31’de detaylandırılmıştır.

Tablo 31. Deney Grubunun Okuma Motivasyon Ölçeği Ön Test ve Son Test Puanlarına ait Normallik Değerleri

Test	n	Çarpıklık	Basıklık	Ortalama	Medyan
Ön test	26	-1.805	6.044	80.73	80.50
Son test	26	-.952	1.261	83.11	84.50

Tablo 31’de yer alan analiz sonuçlarına göre, deney grubuna ait okuma motivasyonuna ilişkin ön test ve son test ortalama ile medyan değerlerinin birbirlerine oldukça yakın olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, ön test puanlarının çarpıklık katsayısı ile son test puanlarına ilişkin çarpıklık ve basıklık katsayılarının -2 ile +2 aralığında olduğu gözlemlenmiştir. Ancak, deney grubunun okuma motivasyon ölçeğine ait ön test basıklık katsayısının belirtilen değer aralığında yer almadığı tespit edilmiştir. Bu durum, verilerin normal dağılım göstermediğini ortaya koymaktadır. Bu nedenle, ilgili alt problemin analizinde Wilcoxon işaretli sıralar testi uygulanmış olup, elde edilen bulgular Tablo 32’de detaylandırılmıştır.

Tablo 32. Deney Grubunun Okuma Motivasyon Ölçeği Ön Test ve Son Test Puanlarına ait Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Son test-ön test	n	Sıra ortalaması	Sıralar toplamı	z	p
Negatif sıra	7 ^a	10.71	75.00	-2.149	.032
Pozitif sıra	17 ^b	13.24	225.00		
Eşit	2 ^c				

Not. a. son test<ön test, b. son test>ön test, c. son test=ön test

Tablo 32’de sunulan analiz sonuçlarına göre, deney grubuna ait okuma motivasyonuna ilişkin son test puan sıra ortalaması 13.24 ve sıralar toplamı 225.00 olarak hesaplanmıştır. Ön test puan sıra ortalaması ise 10.71 olup, sıralar toplamı 75.00’dır. İki ölçüm arasındaki puan sıra ortalamaları açısından 2.53, sıralar toplamı açısından ise 150.00’lık bir fark olduğu tespit edilmiştir. Testler arasındaki farkların puan sıra ortalaması ve sıralar toplamı dikkate alındığında, bu farkın son test lehine ve istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir ($z=-$

2.149, $p < .05$). Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçlarına dayanarak hesaplanan etki büyüklüğünün $r = -.42$ olduğu belirlenmiştir. Bu değer, yüksek düzeyde bir etki büyüklüğünü ifade etmekte olup, koro okuma yönteminin deney grubu öğrencilerinin okuma motivasyonunu artırmada önemli bir etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşılmaktadır.

Araştırmanın beşinci alt problemi kapsamında, kontrol grubunda yer alan öğrencilerin okuma motivasyonuna ilişkin ön test ve son test puanları karşılaştırılmıştır. Karşılaştırma öncesinde, kontrol grubunun ilgili testlerden elde ettiği puanların normal dağılım gösterip göstermediği analiz edilmiştir. Bu doğrultuda, puanların ortalama ve medyan değerleri ile çarpıklık ve basıklık katsayıları incelenmiş olup, elde edilen bulgular Tablo 33'te detaylandırılmıştır.

Tablo 33. Kontrol Grubunun Okuma Motivasyon Ölçeği Ön Test ve Son Test Puanlarına ait Normallik Değerleri

Test	n	Çarpıklık	Basıklık	Ortalama	Medyan
Ön test	24	-.821	1.068	83.79	84.00
Son test	24	.157	-.400	84.91	84.50

Tablo 33'te sunulan veriler doğrultusunda, kontrol grubunun okuma motivasyonuna ilişkin ön test ve son test ortalama ile medyan değerlerinin birbirlerine oldukça yakın olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, son test puanlarına ait çarpıklık ve basıklık katsayılarının -2 ile +2 aralığında yer aldığı tespit edilmiştir. Bu durum, verilerin normal dağılım sergilediğini ortaya koymaktadır. Bu bağlamda, ilgili alt problemin analizinde bağımlı örneklem t testi uygulanmış olup, elde edilen bulgular Tablo 34'te detaylandırılmıştır.

Tablo 34. Kontrol Grubunun Okuma Motivasyon Ön Test ve Son Test Puanlarına ait Bağımlı Örneklem t Testi Sonuçları

Test	n	$\bar{X}$	ss	t	sd	p
Ön test	24	83.79	4.615	-1.201	23	.242
Son test	24	84.91	5.516			

Tablo 34'te yer alan bağımlı örneklem t testi sonuçlarına göre, kontrol grubuna ait okuma motivasyon ön test puan ortalaması ($\bar{X} = 83.79$) ile son test puan ortalaması ($\bar{X} = 84.91$) arasında 1.12 puanlık bir fark olduğu belirlenmiştir. Ancak, son test lehine gerçekleşen bu farkın istatistiksel açıdan anlamlı olmadığı tespit edilmiştir ($t_{(23)} = -1.201$, $p > .05$). Bu sonuç, koro

okuma yönteminin uygulanmadığı kontrol grubu öğrencilerinin okuma motivasyonlarında belirgin bir değişimin meydana gelmediğini ortaya koymaktadır.

Araştırmanın altıncı alt problemi kapsamında, deney ve kontrol gruplarının okuma motivasyonuna ilişkin son test puanları karşılaştırılmıştır. Karşılaştırma öncesinde, her iki grubun son test puanlarının normalliği analiz edilmiştir. Bu doğrultuda, ortalama ve medyan değerler ile çarpıklık ve basıklık katsayıları incelenmiş olup, elde edilen bulgular Tablo 35'te detaylandırılmıştır.

Tablo 35. Deney ve Kontrol Grubunun Okuma Motivasyon Ölçeği Son Test Puanlarına ait Normallik Değerleri

Grup	n	Çarpıklık	Basıklık	Ortalama	Medyan
Deney	26	-.952	1.261	83.11	84.50
Kontrol	24	.157	-.400	84.91	84.50

Tablo 35'te sunulan analiz sonuçlarına göre, deney grubunun okuma motivasyonuna ilişkin son test puanlarının ortalama ve medyan değerleri ile kontrol grubunun son test puanlarına ait ortalama ve medyan değerlerinin birbirlerine oldukça yakın olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, her iki grubun son test çarpıklık ve basıklık katsayılarının -2 ile +2 aralığında yer aldığı tespit edilmiştir. Bu durum, her iki gruba ait son test verilerinin normal dağılım özelliği gösterdiğini ortaya koymaktadır. Bununla birlikte, grupların okuma motivasyon son test puanlarına ilişkin varyanslarının eşit olup olmadığı da değerlendirilmiş olup, bu amaçla Levene testi uygulanmış ve elde edilen sonuçlar Tablo 36'da detaylandırılmıştır.

Tablo 36. Deney ve Kontrol Grubunun Okuma Motivasyon Son Test Puanlarına ait Levene Testi Sonuçları

	Levene testi istatistiği	sd1	sd2	p
Son test	.050	1	48	.824

Tablo 36'da sunulan analiz sonuçlarına göre, Levene testi istatistiği $F=.050$ olarak hesaplanmış olup, grupların son test varyansları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılığın bulunmadığı belirlenmiştir ($p>.05$). Bu bulgu, okuma motivasyonuna ilişkin son test varyanslarının homojen dağılım sergilediğini ortaya koymaktadır. Gerekli varsayımlar sağlandığından, grupların okuma motivasyonuna yönelik son test puan ortalamaları bağımsız örneklem t testi ile karşılaştırılmış olup, elde edilen bulgular Tablo 37'de detaylandırılmıştır.

Tablo 37. Deney ve Kontrol Grubunun Okuma Motivasyon Ölçeği Son Test Puanlarına ait Bağımsız Örneklem t Testi Sonuçları

Gruplar	n	$\bar{X}$	ss	t	sd	p
Deney	26	83.11	6.185	-1.083	48	.284
Kontrol	24	84.91	5.516			

Tablo 37’de sunulan analiz sonuçlarına göre, deney grubunun okuma motivasyonu son test puan ortalaması ($\bar{X}$ =83.11), kontrol grubunun puan ortalamasından ($\bar{X}$ =84.91) 1.80 puan daha düşük olarak hesaplanmıştır. Elde edilen bu fark kontrol grubu lehine gerçekleşmiş olup, istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($t_{(48)}=-1.083$, $p>.05$). Bu bulgu doğrultusunda, koro okuma yönteminin öğrencilerin okuma motivasyonu üzerinde belirgin bir etkisinin olmadığı sonucuna ulaşılmaktadır.

Beceri Temelli Matematik Sorularını Çözme Başarısı Üzerindeki Etkisine İlişkin Bulgular

Araştırmanın yedinci, sekizinci, dokuzuncu alt problemlerinin analizlerinden elde edilen bulgular bu başlık altında sunulmuştur.

Araştırmanın yedinci alt problemi kapsamında, deney grubu öğrencilerinin beceri temelli matematik testine ilişkin ön test ve son test puanları arasındaki anlamlı farklılıklar analiz edilmiştir. Bu doğrultuda, deney grubunun ilgili testlerden elde ettiği veriler karşılaştırılmıştır. Karşılaştırma öncesinde puanların normal dağılıp dağılmadığı kontrol edilmiştir. Normallik incelemesi için verilerin ortalama ve medyan değerleri ile çarpıklık ve basıklık değerleri incelenmiştir. Tablo 38’de analiz sonuçları sunulmaktadır.

Tablo 38. Deney Grubunun BTMT Ön Test ve Son Test Puanlarına ait Normallik Değerleri

Test	n	Çarpıklık	Basıklık	Ortalama	Medyan
Ön test	26	.691	-.102	32.15	29.00
Son test	26	-.874	-.439	77.12	88.00

Tablo 38’de sunulan analiz sonuçlarına göre, deney grubu öğrencilerinin beceri temelli matematik testine (BTMT) ilişkin ön test ve son test puanlarının ortalama ve medyan değerlerinin birbirlerine oldukça yakın olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, puanların çarpıklık ve basıklık katsayılarının -2 ile +2 aralığında olduğu tespit edilmiştir. Bu durum, ilgili puanların

normal dağılım sergilediğini göstermektedir. Her iki testin verileri normal dağılım özelliği taşıdığından, BTMT ön-son test puanlarının karşılaştırılması için bağımlı örneklem t testi uygulanmış olup, elde edilen bulgular Tablo 39’da detaylandırılmıştır.

Tablo 39. Deney Grubunun BTMT Ön Test ve Son Test Puanlarına ait Bağımlı Örneklem t Testi Sonuçları

Test	n	$\bar{X}$	ss	t	sd	p
Ön test	26	32.15	22.330	-12.506	25	.000
Son test	26	77.12	19.507			

Tablo 39’da yer alan analiz sonuçlarına göre, deney grubundaki öğrencilerin beceri temelli matematik testine (BTMT) ilişkin ön test puan ortalamasının ($\bar{X}=32.15$), son test puan ortalamasının ise ($\bar{X}=77.12$) olduğu belirlenmiştir. İki test arasındaki puan farkının 44.97 olduğu tespit edilmiştir. Elde edilen bu fark, son test lehine gerçekleşmiş olup, istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($t_{(25)}=-12.506$, $p<.05$). Son test puanlarının anlamlı farklılık göstermesi üzerine etki büyüklüğü hesaplanmış ve $\eta^2=.86$ olarak belirlenmiştir. Bu değer, koro okuma yönteminin beceri temelli matematik testi başarısı üzerinde yüksek düzeyde etkili olduğunu ortaya koymaktadır.

Araştırmanın sekizinci alt problemi kapsamında, kontrol grubundaki öğrencilerin beceri temelli matematik testine (BTMT) ilişkin ön test ve son test puanları arasındaki anlamlı farklılıklar analiz edilmiştir. Karşılaştırma öncesinde, kontrol grubu öğrencilerinin ilgili testlerden elde ettiği puanların dağılım özellikleri değerlendirilmiştir. Bu doğrultuda, ortalama ve medyan değerler ile çarpıklık ve basıklık katsayıları incelenmiş olup, elde edilen bulgular Tablo 40’ta detaylandırılmıştır.

Tablo 40. Kontrol Grubunun BTMT Ön Test ve Son Test Puanlarına ait Normallik Değerleri

Test	n	Çarpıklık	Basıklık	Ortalama	Medyan
Ön test	24	-.168	-1.372	36.13	36.50
Son test	24	-1.021	.812	66.13	69.00

Tablo 40’ta sunulan analiz sonuçlarına göre, kontrol grubundaki öğrencilerin beceri temelli matematik testine (BTMT) ilişkin ön test ve son test puanlarının ortalama ve medyan değerlerinin birbirlerine oldukça yakın olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, çarpıklık ve basıklık katsayılarının -2 ile +2 aralığında yer aldığı tespit edilmiştir. Bu durum puanların kendi içinde

normal dağıldığını göstermektedir. Testlere ait verilerin normal dağılması üzerine kontrol grubunun BTMT ön ve son test puan ortalamaları karşılaştırılmıştır. Karşılaştırmaya ait bulgular Tablo 41’de sunulmuştur.

Tablo 41. *Kontrol Grubunun BTMT Ön Test ve Son Test Puanlarına ait Bağımlı Örneklem t Testi Sonuçları*

Test	n	$\bar{X}$	ss	t	sd	p
Ön test	24	36.13	18.597	-9.448	23	.000
Son test	24	66.13	18.383			

Tablo 41’de sunulan analiz sonuçlarına göre, kontrol grubu öğrencilerinin beceri temelli matematik testine (BTMT) ilişkin ön test puan ortalaması ($\bar{X}$ =36.13), son test puan ortalaması ise ($\bar{X}$ =66.13) olarak hesaplanmıştır. İki test arasındaki puan farkının 30 olduğu belirlenmiş olup, bu fark son test lehine gerçekleşmiştir ve istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($t_{(23)}=-9.448$, $p<.05$). Anlamlı çıkan farkın ne kadar büyüklükte olduğunu tespit etmek için etki büyüklük değeri hesaplanmıştır. Buna göre çıkan değer $\eta^2=.79$ ’dur. Bu değer, etki büyüklüğünün geniş olduğunu göstermektedir.

Araştırmanın dokuzuncu alt problemi kapsamında, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin beceri temelli matematik testine (BTMT) ilişkin son test puanları arasındaki anlamlı farklılıklar analiz edilmiştir. Karşılaştırma öncesinde, grupların son test puanlarının dağılım özellikleri değerlendirilmiş olup, normallik incelemesi yapılmıştır. Bunun için grupların son test verilerinin ortalama ve medyan değerleri ile çarpıklık ve basıklık katsayıları incelenmiştir. Çıkan sonuçlar Tablo 42’de sunulmuştur.

Tablo 42. *Deney ve Kontrol Grubunun BTMT Son Test Puanlarına ait Normallik Değerleri*

Grup	n	Çarpıklık	Basıklık	Ortalama	Medyan
Deney	26	-.874	-.439	77.12	88.00
Kontrol	24	-1.021	.812	66.13	69.00

Tablo 42’de yer alan analiz sonuçlarına göre, deney grubunun beceri temelli matematik testine (BTMT) ilişkin son test puanlarının ortalama ve medyan değerlerinin kontrol grubunun son test puanlarına oldukça yakın olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, her iki gruba ait son test puanlarına ilişkin çarpıklık ve basıklık katsayılarının -2 ile +2 aralığında yer aldığı tespit edilmiştir. Bu bulgu, her iki grubun verilerinin normal dağılım özelliği sergilediğini ortaya

koymaktadır. Bunun yanı sıra grupların son test puanlarına ilişkin varyansların birbirine eşit olup olmadığı da kontrol edilmiştir. Bu amaçla Levene testi yapılmış, sonuçlar Tablo 43'te gösterilmiştir.

Tablo 43. Deney ve Kontrol Grubunun BTMT Son Test Puanlarına ait Levene Testi Sonuçları

	Levene testi istatistiği	sd1	sd2	p
Son test	1.136	1	48	.292

Tablo 43'te sunulan analiz sonuçlarına göre, Levene testi istatistiği $F=1.136$ olarak hesaplanmış olup, grupların son test varyansları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılığın bulunmadığı belirlenmiştir ($p>.05$). Bu bulgu, grup varyanslarının homojen dağılım sergilediğini ortaya koymaktadır. Gerekli varsayımlar sağlandığından, deney ve kontrol gruplarının beceri temelli matematik testine (BTMT) ilişkin son test puan ortalamaları bağımsız örneklem t testi ile karşılaştırılmış olup, karşılaştırmaya ait bulgular Tablo 44'te detaylandırılmıştır.

Tablo 44. Deney ve Kontrol Grubunun BTMT Son Test Puanlarına ait Bağımsız Örneklem t Testi Sonuçları

Gruplar	n	$\bar{X}$	ss	t	sd	p
Deney	26	77.12	19.507	2.046	48	.046
Kontrol	24	66.13	18.383			

Tablo 44'te sunulan analiz sonuçlarına göre, deney grubunun beceri temelli matematik testine (BTMT) ilişkin son test puan ortalaması ($\bar{X}=77.12$), kontrol grubunun son test puan ortalamasından ($\bar{X}=66.13$) 10.99 puan daha yüksek olarak hesaplanmıştır. Elde edilen bu farkın deney grubu lehine olduğu ve istatistiksel açıdan anlamlı bulunduğu belirlenmiştir ($t_{(48)}=2.046$, $p<.05$). Gruplar arasındaki anlamlı farklılığa ilişkin etki büyüklüğü hesaplanmış olup, $\eta^2=.08$ olarak belirlenmiştir. Bu değer, orta düzeyde bir etki büyüklüğüne işaret etmektedir. Bu sonuçtan hareketle koro okuma yönteminin öğrencilerin beceri temelli matematik testi başarısına olumlu katkı sağladığı söylenebilir.

BEŞİNCİ BÖLÜM

Tartışma ve Sonuç

Bu araştırmada koro okuma yönteminin akıcı okuma becerilerine, okuma motivasyonuna ve beceri temelli matematik sorularını çözme başarısına olan etkisi araştırılmıştır. Araştırmanın amacı doğrultusunda elde edilen bulgulara dayanarak varılan sonuçlar ve sonuçlara yönelik tartışma aşağıda sunulmuştur.

Koro Okuma Yönteminin Öğrencilerin Akıcı Okuma Becerileri (kelime tanıma, okuma hızı, prozodi) Üzerindeki Etkisine İlişkin Tartışma ve Sonuçlar

Araştırmada deney ve kontrol grubu öğrencilerinin akıcı okumanın bileşenleri olan kelime tanıma (doğruluk), okuma hızı (otomatiklik) ve prozodik okuma becerilerine ait ön test ve son testten elde ettikleri puanlar grup içinde (ön-son test) ve gruplar arasında (son test) karşılaştırılmıştır. Uygulama öncesi ve koro okuma yöntemi ile gerçekleştirilen uygulama sonrası deney grubu öğrencilerinin kelime tanıma yüzdeleri karşılaştırıldığında grubun son test kelime tanıma beceri puanı ön test puanından yüksek çıkmıştır. Deney grubu öğrencileri son test metnini daha doğru okumuşlardır. Testler arasındaki puan farkı ise anlamlı bulunmuştur. Dolayısıyla öğrencilerin bir metindeki kelimeleri doğru seslendirme becerilerinde görülen artışın, koro okuma yöntemi ile yapılan uygulamalardan kaynaklandığı yorumu yapılabilir. Testler arası puan farkının anlamlı bulunması sonucu, hesaplanan etki büyüklük değeri de deney grubunda koro okuma yönteminin öğrencilerin kelime tanıma becerileri üzerinde etkili olduğunu desteklemektedir. Koro okuma yönteminde okuması zayıf olan öğrenciler, daha iyi okuyan öğrencilerin okumalarını duyarak kelimeleri daha doğru biçimde seslendirmektedirler. Böylece akıcı okuma seviyelerini artırmış olmaktadırlar. Akıcı okuma yönteminin öğrencilerin kelime tanıma (doğruluk) becerisini artırdığı bu araştırma bulgusu, alanyazındaki başka çalışmaların sonuçlarıyla paralellik göstermektedir (Acar-Çetin, 2024; Akyol, 2014; Babacan, 2020; Baştuğ & Kaman, 2013; Ceyhan, 2019; Duran & Sezgin, 2012; Duyar, 2024; Şahin, 2022). Acar-Çetin (2024) araştırmasında akıcı okuma yönteminin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin son test kelime tanıma puanlarının ön testten yüksek olduğunu ve farkın anlamlı çıktığını bulgulamıştır. Duran ve Sezgin (2012) yaptıkları araştırmada öğrencilerin akıcı okuma yöntemi ile kelime tanıma seviyelerinin yükseldiği sonucuna ulaşmışlardır.

Herhangi bir akıcı okuma yönteminin uygulanmadığı, normal ders işlenişlerine devam eden kontrol grubu öğrencilerinin kelime tanıma becerilerinde değişim olup olmadığına yönelik

yapılan ön test-son test analiz sonuçları incelendiğinde grubun son test kelime tanıma yüzdesinin daha fazla çıktığı görülmektedir. Öğrenciler son test okuma metnini seslendirmede daha başarılı olmuşlardır. Kontrol grubunun kelime tanıma (doğruluk) becerisindeki artış, deney grubunda görülen artıştan az olmasına rağmen istatistiksel olarak anlamlı çıkmıştır. Ön test-son test arasında son test lehine çıkan anlamlı farklılığın ne kadar büyük bir etkiye sahip olduğunu belirleme adına yapılan etki büyüklük incelemesinde hesaplanan değer, yüksek bir etkiye işaret etmektedir. Türkçe derslerinde mevcut öğretim programına göre yapılan çalışmaların kontrol grubu öğrencilerinin kelime tanıma becerilerini geliştirmede etkili olduğu söylenebilir.

Deney ve kontrol grubunun kelime tanıma becerileri ön-son test karşılaştırmalarından elde edilen sonuçlar birlikte değerlendirildiğinde hem Türkçe derslerinde uygulanan koro okuma etkinliklerinin hem de bu etkinlikler olmaksızın yapılan Türkçe derslerinin öğrencilerin kelime tanıma becerilerini geliştirmede etkili olduğu yorumu yapılabilir. Bu noktada grupların kelime tanıma son test puanlarının karşılaştırması yapılmıştır. Her iki grubun son test puan ortalamaları ön testten daha fazladır ancak deney grubu öğrencilerinin son test puan ortalaması kontrol grubununkinden yüksek bulunmuştur. Deney grubu öğrencileri metindeki kelimeleri daha doğru okumuşlardır. Grupların son test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Oluşan puan farkının etki büyüklük değerinin orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Bu kapsamda koro okuma etkinlikleri kelime tanıma becerilerini geliştirmede daha etkili sonuçlar vermiştir.

Akıcı okuma bileşenlerinden bir diğeri okuma hızıdır. Gereğinden fazla yavaş hızda okumak, okunandan anlam çıkarmayı ve okuma miktarının olumsuz etkilenmesine sebep olmaktadır. Okuma hızı normal olan okuyucular okuduklarını anlamada daha başarılıdır. Gereğinden çok hızlı okuyanlar da okuduğunu anlama açısından yetersizlik yaşamaktadırlar. Dolayısıyla okunandan anlama ulaşmanın olumsuz etkilenmemesi için okuma hızının olması gerekenden aşırı hızlı veya yavaş olmaması gerekmektedir (Akyol, 2006). Araştırmamızın çalışma grubunda bulunan öğrencilerin okuma hızları ölçülmüştür. Deney ve kontrol grubunun uygulama öncesi ve sonrası okuma hızları ölçülerek sonuçlar hem grup içinde (ön-son test), hem de gruplar arasında (son test) karşılaştırılmıştır. Buna göre deney grubu öğrencilerinin ölçülen son test okuma hızı puanları ön test puanlarından daha fazladır. Öğrencilerin okuma hızlarında yükselme olmuştur. Güneş (2013), dördüncü sınıf öğrencilerinin dakikada 120 kelime okumalarını öngörmüştür. Akyol vd. (2014) de uluslararası çalışmaların sonuçlarından hareketle dördüncü sınıf öğrencilerinin kış döneminde dakikada 80-130 kelime, ilkbahar döneminde 90-140 kelime okumalarını açıklamışlardır. Deney grubunun okuma hızı ön test

puanları Güneş'in (2013) ifade ettiği sayı aralığının çok altında kalmış, benzer şekilde Akyol vd. (2014) tarafından ilkbahar dönemi için ifade edilen sayı aralığında yer. Bu noktada deney grubu öğrencilerinin ön ölçümde okuma hızları yeterli düzeyde bulunmamaktadır. Deney grubunun koro okuma etkinlikleri sonrası okuma hızı son ölçümlerinde elde edilen ortalama değer, yukarıda açıklanan dördüncü sınıflar için dakikada öngörülen kelime sayısına ulaşıldığını göstermektedir. Uygulama sonrası okuma hızlarında yüksek oranda artış yaşayan deney grubu öğrencileri önemli bir başarı yakalamışlardır. Son test lehine olan bu artış anlamlı çıkmıştır. Etki büyüklük değeri de koro okuma etkinliklerinin deney grubunun okuma hızı üzerinde oldukça etkili olduğunu desteklemektedir.

Araştırma kapsamında kontrol grubunun okuma hızı puanlarındaki değişim de incelenmiştir. Buna göre; herhangi bir müdahalenin yapılmadığı kontrol grubu öğrencilerinin okuma hızına ait ön test ve son testten elde ettikleri puan ortalamaları karşılaştırıldığında anlamlı bir farklılık görülmektedir. Kontrol grubunun son test okuma hızı ön testten yüksektir. Öğrencilerin hem ön test hem de son test okuma hızı ortalaması Güneş'in (2013) ifade ettiği kelime sayısının altında kalmıştır. Son test verilerinin anlamlı farklı olmasının sekiz haftalık süreçte herhangi bir akıcı okuma stratejisinin kullanılmadığı Türkçe dersi etkinliklerinden kaynaklandığı düşünülmektedir.

Araştırmada her iki grubun dakikada okudukları kelime sayısı ortalamaları son testte yüksek çıkmıştır. Deney grubu okuma hızı puanlarını daha fazla artırmış, kontrol grubuna göre dakikada daha fazla kelime okumuştur. Ancak okuma hızı son ölçüm verileri karşılaştırıldığında gruplar arasında anlamlı bir farklılığın çıkmadığı dikkati çekmektedir. Müdahale süresinin, kontrol grubunun Türkçe dersinde gerçekleştirdikleri okuma çalışmalarının, araştırmanın yapıldığı okulda her gün bir ders saatinin kitap okumaya ayrılmasının gruplar arasında okuma hızı değişkenine ait son test verilerinin anlamlı çıkmaması üzerinde etkili olabileceği düşünülmektedir. Araştırmanın bu sonucu başka çalışmaların sonuçlarına benzerdir (Acar-Çetin, 2024; Akyol, 2014; Babacan, 2020). Acar-Çetin (2024), uyguladığı akıcı okuma yönteminin okuma hızı bağlamında gruplar arasında anlamlı farklılık oluşturmadığını tespit etmiştir, yöntem okuma hızı üzerinde etkili olmamıştır. Akyol'un (2014) çalışmasında akıcı okuma yöntemi ile okuma çalışmaları yapan deney grubu öğrencilerinin okuma hızına ait son test puanları, kontrol grubu öğrencilerinin okuma hızı son test puanlarından daha fazla çıkmıştır; ancak deney grubu lehine olan okuma hızına ilişkin farkın istatistiksel olarak anlamlı bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Babacan (2020), deney ve kontrol grubunun okuma hızı son test puanları arasında anlamlı farklılık oluşmadığını tespit etmiştir.

Akıcı okuma kelime tanıma ve okuma hızından ibaret değildir. Bu becerilerden daha fazlasını kapsamaktadır. Bir metni etkili bir ifadeyle (vurgu, tonlama, duraklama, zamanlama) okuma ve böylece metni yorumlama becerisi olan prozodi de akıcı okumanın içerdiği beceriler arasında yer almaktadır (Akyol vd., 2014). Prozodik okuma, ölçeklerle değerlendirilebilir. Bu araştırmada da deney ve kontrol grubu öğrencilerinin prozodik okuma becerilerini ölçmek için Yıldız vd. (2009) tarafından Türkçeye uyarlanan “Okuma Prozodisi Rubriği” kullanılmıştır. Araştırmacılar, bu ölçekten sekizin altında bir puan alınması durumunda okuma prozodisinde sorun olduğunu ifade etmektedirler. Araştırma kapsamında deney grubunun prozodik okuma becerisi için ölçülen ön test ve son test puan ortalamaları Yıldız vd. (2009) tarafından ifade edilen sekiz puanın üzerine çıkmıştır. Son test ortalamaları ise ön testten daha fazladır. Deney grubuna ait iki test puan ortalamaları son test lehine anlamlı farklıdır. Anlamlı farkın etki büyüklük değeri, koro okumanın okuma prozodisi gelişimine olumlu katkı sunduğunu göstermektedir. Prozodinin gelişmesinde koro okuma oldukça etkilidir (Paige, 2011; Poore & Ferguson, 2008). Benzer şekilde Morra ve Tracey (2006) de prozodik modellemenin prozodi becerisi üzerinde etkili olduğunu ifade etmektedir.

Araştırmada kontrol grubunun hem ön test hem de son test prozodik okuma becerisine ait ortalama puanlar Yıldız vd. (2009) tarafından ifade edilen sekiz puandan yüksek çıkmıştır. Bu durum kontrol grubu öğrencilerinin prozodik okuma yönünden yetersiz olmadıklarını göstermektedir. Grubun prozodi puanlarına ait son ölçüm verilerindeki artış deney grubundaki artıştan oldukça düşüktür. Analiz sonuçları son ölçüm lehine olan puan farkının anlamlı olduğunu göstermektedir.

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin prozodi son test puan ortalamaları incelendiğinde deney grubu öğrencilerinin uygulama sonraki puanlarının kontrol grubununkinden fazla olduğu görülmektedir. Gruplar son testte puanlarını artırmışlardır. Her iki grubun okuma prozodisi yeterli düzeydedir. Ancak yapılan istatistiksel karşılaştırmada deney grubunun puan ortalaması kontrol grubununkinden anlamlı farklı çıkmıştır. Bu durum koro okuma yöntemine dayalı olarak gerçekleştirilen okuma etkinlikleriyle metinlerin daha etkili ve anlamlı bir ifadeyle okunduğunu göstermektedir. Etki büyüklük değeri de bu durumu destekler niteliktedir.

Akıcı okuma yöntemleri, akıcı okuma becerilerinin gelişimini olumlu etkilemektedir (Akyol, 2020; Akyol & Baştuğ, 2015; Akyol & Kodan, 2016; Cenik-Avşaroğlu, 2024; Çayır, 2014; Duyar, 2024; Ekiz vd., 2012; Ellis, 2009; Kanık-Uysal & Akyol, 2019; Keskin, 2012; Kodan & Akyol, 2018; Köseoğlu, 2023; Öncü, 2023; Rasinski vd., 1994; Sekeres & Gregg, 2007; Şahin, 2022; Şahin & Melanlıoğlu, 2021; Uzunkol, 2013; Varol, 2017). Varol (2017), her oturumda birden fazla akıcı okuma yöntemini yapılandırarak kullandığı araştırmasında

ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin kelime tanıma, hız ve prozodi becerileri akıcılığı geliştirme programı ile ilerlemeler kaydetmiştir. Sekeres ve Gregg (2007), yaptıkları araştırmada okumada güçlük yaşayan ilkokul üçüncü sınıf öğrencilerinin şiirlerle hazırlanmış etkinlik uygulamaları sonunda kelime tanıma becerilerinin geliştiğini kaydetmişlerdir. Keskin'in (2012), deneysel modelde yürüttüğü araştırmasında 4. sınıf öğrencilerinin akıcı okuma becerileri üzerinde akıcı okuma yöntemlerinin (eşli, koro, yapılandırılmış okuma) etkisi sınanmıştır. 3 deney grubunda farklı akıcı okuma yöntemleriyle okuma çalışmaları yapılmış ve her bir deney grubu, kontrol grubu ile doğru okuma, okuma hızı, prozodi becerileri bakımından karşılaştırılmıştır. Koro okuma yöntemi açısından araştırma sonucu incelendiğinde koro okumanın akıcı okumanın tüm boyutlarında etkili olduğu sonucu göze çarpmaktadır. Rasinski vd. (1994), 2 hafta süresince uygulanan akıcılığı geliştirme dersinin öğrencilerin okuma hızlarında ilerlemeler kaydedildiğini tespit etmiştir. Akyol ve Kodan (2016), akıcı okuma stratejilerinin kelime tanıma ve okuma becerisine olan etkisini inceledikleri çalışmalarında kullanılan stratejilerin öğrencinin hem okuma becerisini hem de kelime tanıma becerisini geliştirdiği sonucuna ulaşmışlardır. Rasinski (1990), tekrarlayıcı okuma ile model okuru dinleme yöntemlerinin okuma akıcılığına etkisini incelemiştir. Çalışma sonunda her iki akıcı okuma yönteminin akıcı okuma becerilerine katkılar sunduğunu tespit etmiştir. Ellis (2009), ilkokul üçüncü sınıf öğrencileri üzerinde yaptığı araştırmada hem akıcı okuma yöntemlerinin (koro, eşli, yankılayıcı) uygulandığı deney grubunda hem de bu yöntemlerin uygulanmadığı kontrol grubunda akıcı okumanın tüm bileşenlerinde ön testten son teste doğru gelişim kaydedilmiştir. Babacan (2020), yarı deneysel desende yürüttüğü araştırmasında dördüncü sınıf öğrencilerinin akıcı okuma becerileri üzerinde okuyucu tiyatrosunun etkisini incelemiştir. Uygulama sonunda deney grubu öğrencilerinin okuma hızları üzerinde okuyucu tiyatrosunun etkisinin olmadığı buna karşın akıcı okumanın diğer bileşenleri olan kelime tanıma ve prozodik okuma becerileri üzerinde olumlu etkileri olduğu bulgulanmıştır. Bu sonuçların aksine kimi araştırmalarda da akıcı okuma yöntemlerinin akıcı okuma üzerinde olumlu etkisinin olmadığı bulgulanmıştır. Şahin ve Melanlıoğlu (2021), okuma güçlüğü yaşayan 5 ortaokul öğrencisinin akıcı okuma yöntemlerinin bu güçlükleri ortadan kaldırmadaki etkisini incelemiştir. Kullanılan yöntemler eşli okuma, eko okuma ve koro okumadır. Eylem araştırması ile gerçekleştirdikleri araştırmalarının sonunda öğrencilerin okuma seviyelerinde yükselme görülürken okuma tutumu ve okuma motivasyonlarında bir değişikliğin gözlenmediği, okuma hatalarını düzeltmede yeterince etkili olmadığı sonucuna varılmıştır. Akyol ve Baştuğ (2015), yapılandırılmış akıcı okumaya dayalı etkinliklerin öğrencilerin okuma hızına ait ön-son testleri arasındaki farkın anlamlı olmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Duyar (2024), akıcı okuma becerileri üzerinde okuyucu tiyatrosu yönteminin etkisini araştırmıştır. Birinci sınıf

öğrencilerinin çalışma grubunu oluşturduğu çalışmada öğrencilerin okuma hızları bağlamında eğitim öncesi ve sonrasında anlamlı bir farklılık oluşmamıştır.

Koro Okuma Yönteminin Öğrencilerin Okuma Motivasyonu Üzerindeki Etkisine İlişkin Tartışma ve Sonuçlar

Araştırmada koro okuma etkinlikleri yapan deney grubu öğrencilerinin uygulama öncesi ve sonrasındaki okuma motivasyon puanları karşılaştırılmıştır. Yapılan analiz sonuçlarına göre deney grubunun okuma motivasyon ortalama puanı son testte yükselmiştir. Öğrencilerin sekiz haftalık uygulama sürecinde okumaya yönelik motivasyonları artmıştır. Testler arasında son test lehine olan bu artış ise anlamlı çıkmıştır. Buradan hareketle deney grubu öğrencilerinin okuma motivasyonlarının yükselmesinde koro okuma yöntemi olumlu katkılar sağlamıştır yorumu yapılabilir.

Deney grubunun yanı sıra kontrol grubunun okuma motivasyonu ön test verileri ile son test verileri de karşılaştırılmıştır. İki test arasında son test lehine bir artış vardır; ancak analiz sonucu, bu artışın anlamlı olmadığına işaret etmektedir. Araştırmamızdan elde ettiğimiz sonuçlar Çankal'ın (2018) araştırmasıyla paraleldir. Çankal, akıcı okuma yöntemlerinin deney grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama ve okuma motivasyonları üzerinde etkili olduğunu, akıcı okuma yöntemlerinin uygulanmadığı kontrol grubunun ön-son test motivasyonları üzerinde anlamlı bir farkın bulunmadığını, kontrol grubunun okuduğunu anlama puanlarının son testte daha düşük olduğunu tespit etmiştir.

Araştırmadan elde edilen bulgulara deney ve kontrol grubu öğrencilerinin okuma motivasyonuna ait son ölçüm değerlerinin ön ölçüm değerlerinden fazla olduğu görülmektedir. Okuma motivasyon son test ölçüm değerleri gruplar arasında karşılaştırıldığında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu sonuç koro okuma yöntemine dayalı uygulamaların öğrencilerin okuma motivasyonlarını artırmada etkili olmadığına işaret etmektedir.

Motivasyon, ilkökul öğrencilerinin öğrenme durumları üzerinde etkili olmakla birlikte okuma akıcılığının sağlanmasında, okuma gelişimi üzerinde de önemli bir etkisi bulunmaktadır (Schiefele vd., 2012). Okuma becerisi ile okumaya yönelik motivasyon arasında anlamlı bir ilişkinin bulunması (Morgan & Fuchs, 2007) noktasında ilkökul çağı öğrencilerinin okuma motivasyonunu erken dönemde kazanmalarının, geliştirmelerinin sonraki eğitim kademelerindeki başarıları üzerinde olumlu katkıların oluştuğu ifade edilmektedir (Cunningham & Stanovich, 1997).

Alanyazında akıcı okuma yöntemlerinin okuma motivasyonunu artırdığı çalışmalar mevcuttur. Bir akıcı okuma yöntemi olan koro okuma uygulamasına araştırmasında yer veren

Paige (2011), uygulamalar sonunda öğrencilerin okuma motivasyonlarında artış olduğunu tespit etmiştir. Paige'nin bu araştırmasında olduğu gibi gerçekleştirdiğimiz araştırmamızda da koro okuma çalışması yapan deney grubu öğrencilerinin okuma motivasyonlarında bir artış olduğu gözlenmiştir. Kuruyer (2014), tek denekli araştırma yöntemiyle gerçekleştirdiği araştırmasında koro okumanın da yer aldığı birçok akıcı okuma yönteminin kullanıldığı zenginleştirilmiş okuma uygulamalarının çalışma grubu öğrencilerinin okuma motivasyonlarını artırmalarında önemli katkıları olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çankal (2018) ise, araştırmasında birden fazla akıcı okuma yöntemleriyle (tekrarlı, eşli, koro, eko, paylaşarak okuma, okuyucu tiyatrosu) yapılan okuma uygulamalarının öğrencilerin okuma motivasyonlarını artırdığını tespit etmiştir. Çeliktürk-Sezgin (2015), ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonları üzerinde kavram odaklı okuma öğretiminin etkisini incelemiştir. Çalışmasının sonunda kavram odaklı okuma uygulamalarının deney grubunun okuma motive düzeylerini artırdığı (ön testten son teste doğru), son test puanları dikkate alındığında gruplar arasında deney grubu lehine anlamlı farkın olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Alanyazındaki bu sonuçların dışında akıcı okuma yöntemlerinin okuma motivasyonu üzerinde anlamlı etkisinin bulunmadığını bulgulayan araştırmalara da rastlanılmaktadır. Kaya-Tosun (2018), akıcı okuma yönteminin dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonu değişkeni üzerindeki etkisini de incelediği araştırmasında deney ve kontrol grubu öğrencilerinin okuma motivasyonuna ait son test puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığını dolayısıyla akıcı okuma metodunun okuma motivasyonu üzerinde etkili olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuç, araştırmamızın sonucu ile benzerlik göstermektedir. Ceyhan (2019), ilkokul ikinci sınıf öğrencilerinin akıcı okuma, okuduğunu anlama ve okuma motivasyonu üzerinde etkileşimli sesli okuma çalışmalarının etkisini araştırmıştır. Araştırmada iki deney ve bir kontrol grubu bulunmaktadır. Çalışma sonunda deney grubuna ait akıcı okuma, okuduğunu anlama becerisi ve okuma motivasyonu kontrol grubuna göre daha iyidir. Bunların yanı sıra deney gruplarının okuma motivasyon puanları dikkate alındığında gruplar arasında anlamlı bir farklılığın oluşmadığı tespit edilmiştir. Şahin (2019), okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerle çalışmıştır. Öğrencilerde var olan bu güçlüğü gidermede koro, eşli ve yankılayıcı okuma yöntemlerini kullanmıştır. Araştırmada öğrencilerin okuma, anlama düzeylerinde iyileşmeler olduğu, bunların yanı sıra öğrencilerin uygulama öncesi ile sonrasındaki kitap okuma motivasyonları üzerinde akıcı okuma yöntemlerinin etkisinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Sirem ve Baş (2021), akıcı okuma yöntemlerinin ilkokul üçüncü sınıf öğrencilerinin okuma motivasyon düzeylerini artırmada etkisinin olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Alanyazında yer alan araştırmalar okuma motivasyonunun çeşitli faktörlerden de etkilendiğini ortaya koymaktadır. Katrancı (2015), 791 ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonlarını incelemiştir. Araştırmada cinsiyet (kız), ebeveyn

öğrenim düzeyi, kitaplığa sahip olma durumlarının okuma motivasyonları üzerinde etkili olduğu bulunmuştur. Kurnaz ve Yıldız (2015), cinsiyet (kız), sınıf düzeyi, Türkçe dersi akademik başarı, evde kitaplığa sahip olma, okunan kitap sayısı, anne-babanın evde kitap okuma durumunun okuma motivasyonunu artırdığını bulgulamışlardır. Yıldız (2010), yaptığı doktora tezinde 481 öğrenciyle çalışmış, öğrencilere okuma motivasyonu ölçeği, okuduğunu anlama testi uygulamıştır. Araştırmada okuduğunu anlama üzerinde içsel motivasyonun olumlu etkisi olduğu görülmüştür. Araştırmalardaki bu faktörler, araştırmamızda okuma motivasyon puanının gruplar arasında anlamlı farklı olmamasının nedeni olarak gösterilebilir.

Koro Okuma Yönteminin Öğrencilerin Beceri Temelli Matematik Sorularını Çözme Başarısı Üzerindeki Etkisine İlişkin Tartışma ve Sonuçlar

Araştırma kapsamında deney grubunun beceri temelli matematik sorularından oluşan ölçme aracından uygulama öncesi ve sonrasında elde ettikleri puanların karşılaştırılmasına yer verilmiştir. Yapılan analiz sonucuna göre deney grubu öğrencilerinin son test puanları ön test puanlarından yüksektir. Öğrenciler son testte daha başarılı olmuşlardır. Puanlar arasında son test lehine çıkan puan farkı da istatistiksel olarak anlamlıdır. Anlamlı fark dikkate alındığında koro okuma yönteminin kullanıldığı okuma etkinliklerinin deney grubunun beceri temelli matematik sorularını çözme başarısını artırdığı söylenebilir. Etki büyüklük değeri bu sonucu teyit etmektedir.

Araştırmada kontrol grubu öğrencilerinin beceri temelli matematik sorularını çözme başarılarının ön test ve son testte değişip değişmediği incelenmiştir. Deney grubunda olduğu gibi kontrol grubunun da son testten aldıkları puan ön testten daha fazladır. Yani son testte daha başarılı olmuşlardır. Testler arasındaki farkın anlamlı oluşu koro okuma uygulaması yapmayan, öğretim programına göre işlenen derslerin kontrol grubu öğrencilerinin beceri temelli matematik sorularını çözme başarılarını olumlu yönde etkilemiştir.

Araştırmada her iki grubun matematik başarılarını artırdığı görülmektedir. Bu noktada grupların son test beceri temelli matematik testi verileri arasında fark olup olmadığı incelenmiştir ve anlamlı farklılık bulunmuştur. Bu fark deney grubu lehine gerçekleşmiştir. Deney grubu puanını kontrol grubuna göre daha fazla artırarak matematik testinde daha iyi performans ortaya koymuştur.

Akıcı okuma yöntemlerinin etkisinin incelendiği ulaşılan araştırmalarda, araştırmacılar sıklıkla bu yöntemlerin öğrencilerin bir metni okuma-anlamalarına yönelik etkisini incelemişlerdir. Problem çözme başarısı üzerinde akıcı okuma yöntemlerinin etkisini inceleyen araştırma sayısı oldukça azdır. İlhan'ın (2014), akıcı okuma stratejilerinden olan SQ3R tekniğinin etkisini incelediği araştırmasında tekniğin ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin

problem çözme becerilerinde anlamlı bir farklılık oluşturmadığı belirlenmiştir. Araştırmanın bu sonucu ile araştırmamızın sonucu benzerlik göstermemektedir. Araştırmamızda akıcı okuma yöntemi olan koro okuma çalışmaları yapan gruba ait problem çözme başarısının, kontrol grubunun başarısından daha iyi durumda olduğu tespit edilmiştir. Akıcı okuma yöntemleri akıcı okuma becerilerinde gelişim sağladığı gibi okuduğunu anlamayı iyileştirerek öğrencilerin problem çözme performansını artırmıştır. Kocadağ (2019), okuduğunu anlama becerisi ile matematik problemlerini çözme becerisi arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Bu doğrultuda ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerine Türkçe derslerinde okuduğunu anlamaya yönelik uygulamalar yapılmış ve bu uygulamaların öğrencilerin problemleri anlamalarına yardımcı olduğu, problemleri çözme becerilerini iyileştirdiği ve başarıyı artırdığı, bu sonuçlardan hareketle de belirtilen beceriler arasında ilişki bulunduğu tespit edilmiştir. Şahin (2022) ise araştırmasında deney grubunda yer alan öğrencilerin kelime tanıma, okuma hızı ve prozodik okuma seviyeleri ile matematik problemlerini çözme başarıları arasında pozitif yönlü bir ilişki tespit etmiş ve bu ilişkinin anlamlı olduğunu bulgulamıştır. Ulu (2016), ilkökul dördüncü sınıf öğrencileriyle gerçekleştirdiği çalışmasında akıcı okuma becerilerinin problem çözme başarısını basit anlama ve çıkarımsal anlama aracılığı ile etkilediği sonucuna ulaşmıştır. Yılmaz'ın (2020) araştırmasının sonunda elde ettiği sonuçlar ise şöyledir: Akıcı okuma becerilerinden okuma hızı ve prozodi ile okuduğunu anlama arasında pozitif yönlü bir ilişki bulunmaktadır. Akıcı okuma becerilerinden okuma hızı ve prozodi ile rutin olmayan matematik problemlerini çözme başarıları arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki vardır. Okuduğunu anlama düzeyi ile rutin olmayan matematik problemlerini çözme başarıları arasında pozitif yönlü bir ilişki bulunmuştur. Bu bulgular okuduğunu anlama becerisinin matematiksel düşünme ve problem çözme süreçlerinde önemli rolü olduğunu göstermektedir.

Akıcı okuma, bir metni doğru, uygun hızda ve anlamlı bir şekilde okuyabilme becerisini ifade etmektedir. Akıcı okuma becerisi kelimelerin otomatik bir biçimde tanınması, kelimelerin doğru telaffuz edilmesi, duyguların, vurgu ve tonlamanın okumaya yansıtılması yeteneklerini içermektedir. Akıcı okuyan okurun okuduğundan anlamlar çıkarması kolaylaşmaktadır. Akıcı okumayı geliştiren bireyin zihni, kelimeleri çözümlemek yerine metnin anlamına daha fazla odaklanmaktadır. Bu, okuma faaliyetinin daha etkili olmasını sağlamaktadır. Kod çözmeyle rahatlıkla yapan birey okuduklarını anlama, yorumlama, değerlendirme ile daha çok meşgul olmaktadır. Problem çözmenin dört adımlı bir süreçten oluştuğu ifade edilmektedir. Bu adımların ilki problemi anlamadır. Problem cümlelerinin anlaşılması problemi doğru okunmasından geçmektedir. Kodu doğru çözen bireyin problemi anlaması muhtemeldir. Kod çözmede yetersiz olan birey problemi yanlış anlayacağından çözüme ulaşması zora girebilecektir. Bu noktada doğru okuma (kelime tanıma) ile problem çözme arasında pozitif

yönlü bir ilişkinin olduğu söylenebilir (Boz & Büyükalan-Filiz, 2019). Okurun kod çözme gereğinden fazla hızlı veya yavaş bir biçimde gerçekleştirmesi, anlamı kaçırmaya sebep olabilecektir. Zira okuma hızının yavaş veya hızlı olması anlama miktarını azaltmaktadır. (Akyol, 2006). Yapılan bir araştırmada okuma hızı ile problem çözme arasında pozitif yönlü bir ilişki bulunmuştur (Boz & Büyükalan-Filiz, 2019). Akıcı okuma bileşenlerinden prozodinin kazanılmasında doğru okuma ve okuma hızı ön koşul niteliğinde bulunmaktadır. Metni uygun hızda ve doğru okuyamayan bireyin prozodik okuma becerisini kazanması ve geliştirmesi mümkün gözükmemektedir. Prozodi, okuma esnasında vurgu, tonlama, duraksamalar yapma gibi ses özelliklerini, noktalama işaretlerine, anlam ünitelerine dikkat ederek okumayı içermektedir. Yapılan bir çalışmada prozodinin okuduğunu anlamamanın anlamlı bir yordayıcısı olduğu, okuduğunu anlama ile prozodi arasında pozitif bir ilişki bulunduğu tespit edilmiştir (Aytaç, 2017). Prozodik okuma okuduğunu anlama becerilerini olumlu yönde etkilemektedir (Sulak & Sönmez, 2019). Şu hâlde prozodi metinlerden anlam çıkararak metnin daha iyi kavranmasına yardımcı olmaktadır. Bu noktada problem metinlerini prozodik özellikleri dikkate alarak okumak, problemin anlaşılabilirliğini artıracaktır. Yapılan bir çalışmada da prozodi ile problem çözme arasında pozitif bir ilişki bulunmuştur (Boz & Büyükalan-Filiz, 2019). Bütün bunlardan yola çıkarak akıcı okumanın okuduğunu anlama becerisini olumlu yönde etkilediği (Sidekli, 2010; Yılmaz, 2006), okuduğunu anlama ile akıcı okuma arasında pozitif yönlü anlamlı ilişki bulunduğu (Baştuğ & Akyol, 2012; Kaya & Yıldırım, 2016), okuduğunu anlama ile problem çözme başarıları arasında pozitif yönlü anlamlı ilişki bulunduğu (Boz, 2018) ifade edilmektedir. Okuduğunu anlama becerisi gelişmiş öğrenciler, matematik problemlerini çözme başarıları da gelişmiş olan öğrencilerdir (Sertsöz, 2003).

Öneriler

Bu çalışmanın bulguları doğrultusunda öğretmenlere, araştırmacılara ve ailelere bazı önerilerde bulunulmuştur.

1. Bu araştırmada koro okuma yönteminin akıcı okuma becerileri (kelime tanıma-hız-prozodi) üzerindeki etkisi incelenmiş ve koro okuma yöntemi ile ilgili etkinlikler yapan öğrencilerin akıcı okuma becerilerinde gelişmelerin olduğu belirlenmiştir. Bu sonuçtan hareketle Türkçe dersi öğrenme yaşantılarında koro okuma yöntemi uygulamalarına sıklıkla yer verilebilir.

2. Bu araştırmada koro okuma yönteminin öğrencilerin okuma motivasyonları üzerindeki etkisi incelenmiştir. Koro okuma etkinlikleri gerçekleştiren öğrencilerin okuma motivasyonlarının arttığı gözlenmiştir. Buradan hareketle okumaya karşı düşük motivasyon

düzeyinde bulunan öğrencilerin motivasyonlarını artırmada koro okuma yönteminden yararlanılabilir.

3. Yapılan bu araştırmada akıcı okuma yöntemi olan koro okumanın beceri temelli matematik sorularını çözme başarısına olan etkisi incelenmiştir. Araştırma sonuçları koro okumanın matematik sorularını çözme başarısını artırdığını göstermektedir. Bu sonuçtan yola çıkarak okuduğunu anlama becerisi koro okuma yöntemi kullanılarak geliştirilebilir.

4. Bu araştırma ilkokul 4. sınıfta öğrenim gören öğrenciler üzerinde gerçekleştirilmiştir. İlkokulun farklı sınıf seviyelerinde veya farklı eğitim kademelerinde benzer araştırmalar yapılabilir.

5. Bu araştırma üst sosyo-ekonomik bölgede bulunan bir ilkokulda yapılmıştır. Benzer çalışmalar sosyo-ekonomik düzeyi farklı bölgelerdeki okullarda gerçekleştirilip elde edilen araştırma bulguları karşılaştırılabilir.

6. Bu araştırmada akıcı okuma yöntemi olarak sadece koro okuma yöntemi kullanılmıştır. Farklı araştırmalarda birden fazla deney grubu oluşturulup farklı akıcı okuma yöntemleri ile koro okuma yönteminin etkililik düzeyi karşılaştırılabilir.

7. Bu araştırma fiziksel ve zihinsel herhangi bir engeli olmayan öğrencilerle gerçekleştirilmiştir. Benzer çalışma, okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerle de yapıp koro okumanın akıcı okuma, anlama becerileri üzerindeki etkisi sınanabilir.

8. Koro okuma yöntemi sadece sınıf ortamında uygulanabilecek bir yöntem değildir. Aile ortamında da uygulanabilir. Dolayısıyla ebeveynlere yöntemin uygulanışı hakkında bilgiler verilip aile içerisinde de uygulaması sağlanabilir.

KAYNAKÇA

- Acar-Çetin, Ş. (2024). *Okuma tiyatrosu stratejisinin ilkokul öğrencilerinin okuma tutunu, okuduğunu anlama düzeyi ve akıcı okuma becerileri üzerindeki etkisi* (Tez No. 890978) [Yüksek lisans tezi, Kırıkkale Üniversitesi-Kırıkkale]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Acat, B. (1996). *Okuma güçlükleri ile okuduğunu anlama becerisi arasındaki ilişki düzeyi* (Tez No. 052875) [Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Akbaba, S. (2006). Eğitimde motivasyon. *Kâzım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, 343-361.
- Akbayır, S. (2010). *Eğitim fakülteleri için cümle ve metin bilgisi*. (4. baskı). Pegem A Yayıncılık.
- Akın, U. (2020). *Öğrenme güçlüğü riski olan öğrencilerin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerinde zenginleştirilmiş okuma becerileri müdahale paketinin etkililiği: Müdahaleye tepki modeli düzey-II yaklaşımı uygulaması* (Tez No. 621214) [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Aksaçlıoğlu, A. G., & Yılmaz, B. (2007). Öğrencilerin televizyon izlemeleri ve bilgisayar kullanmalarının okuma alışkanlıkları üzerine etkisi. *Türk Kütüphaneciliği*, 21(1), 3-28.
- Aktaş, E., & Çankal, A. O. (2019). Akıcı okuma stratejilerinin 4. sınıf Türkçe derslerinde okuduğunu anlama becerisine ve okuma motivasyonuna etkisi. *Zeitschrift Für Die Welt Der Türken/Journal of World of Turks*, 11(1), 85-114.
- Aktepe, V., & Akyol, H. (2015). Okuma güçlüğü ve giderilmesi: Tek örneklemli bir durum çalışması. *International Journal of Eurasia Social Sciences*, 6(19), 111-126.
- Akyol, H. (1997). Öğrenme güçlüğü olan çocuklara okuma yazma öğretimi. *Millî Eğitim Dergisi*, 136, 16-19.
- Akyol, H. (2005). *Türkçe ilk okuma ve yazma öğretimi* (4. baskı). Pegem A Yayıncılık.
- Akyol, H. (2006). *Türkçe öğretim yöntemleri* (1. baskı). Kök Yayıncılık.
- Akyol, H. (2007). Okuma. A. Kırkkılıç & H. Akyol (Ed.), *İlköğretimde Türkçe öğretimi içinde* (1.baskı, ss. 15-48). Pegem A Yayıncılık.
- Akyol, H., & Kodan, H. (2016). Okuma güçlüğü olan bir öğrencinin okuma güçlüğüne giderilmesine yönelik bir uygulama: Akıcı okuma stratejilerinin kullanımı. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(2), 7-21.
- Akyol, H., & Sever, E. (2019). Okuma yazma güçlüğü ve bir eylem araştırması: İkinci sınıf örneği. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(3), 685-707.
- Akyol, H., & Temur, T. (2007). Kelime hazinesinin geliştirilmesi. A. Kırkkılıç & H. Akyol (Ed.), *İlköğretimde Türkçe öğretimi içinde* (1. baskı, ss. 195-231). Pegem A Yayıncılık.
- Akyol, H., Yıldırım, K., Ateş, S., Çetinkaya, Ç., & Rasinski, T. V. (2014). *Okumayı değerlendirme öğretmenler için kolay ve pratik bir yol* (1. baskı). Pegem Akademi.
- Akyol, M. (2014). *Yapılandırılmış akıcı okuma yönteminin üçüncü sınıf öğrencilerinin akıcı okuma ile okuduğunu anlama becerilerine etkisi* (Tez No. 364936) [Yüksek lisans tezi, Niğde Üniversitesi-Niğde]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

- 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.
- Akyol, M., & Baştuğ, M. (2015). Yapılandırılmış akıcı okuma yönteminin üçüncü sınıf öğrencilerinin akıcı okuma ile okuduğunu anlama becerilerine etkisi. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(1), 125-141.
- Allington, R. L. (1983). Fluency: The neglected reading goal. *The Reading Teacher*, 36, 556-561.
- Allington, R. L. (2006). Fluency: Still waiting after all these years. In S. J. Samuels & A. E. Farstrup (Eds.), *What research has to say about fluency instruction* (pp. 94-105). International Reading Association.
- Altundal, B., & Bilge, H. (2023). Yankılayıcı okuma yönteminin iki dilli 8. sınıf öğrencilerinin akıcı okuma becerileri üzerindeki etkisi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 58, 2454-2472.
- Arıcı, A. (2008). Okumayı niye sevmiyoruz? Üniversite öğrencileri ile mülakatlar. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(10), 91-100.
- Armut, M. (2017). *Ortaokul öğrencilerinin akıcı okuma becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Yozgat ili örneği)* (Tez No. 462331) [Yüksek lisans tezi, Ahi Evran Üniversitesi-Kırşehir]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Arslan, D., & Dirik, M. Z. (2008). İlköğretim ikinci sınıf öğrencilerinin okuma güçlüklerini gidermede okumayı geliştirici duyuşsal yaklaşımın etkisi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(1), 1-18.
- Aşıkcı, M. (2019). *Üçüncü sınıf öğrencilerinin akıcı okuma becerilerinin geliştirilmesine yönelik bir eylem araştırması* (Tez No. 548502) [Doktora tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi-Konya]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Aşıkcı, M., & Saban, A. (2021). An action research on improving fluent reading skills of third-grade primary school students. *Education and Science*, 46(205), 19-47. <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2020.9015>
- 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.
- Aydın, A. A. (2009). *İSOTEG tekniğinin beşinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarıları ve okumaya yönelik tutumları üzerine etkisi: Yibo örneği* (Tez No. 228923) [Yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi-Adana]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Ayhan, T. (2023). *PISA örnek soruları bağlamında ortaöğretim onuncu sınıf öğrencilerinin matematik okuryazarlığı ile 21. yüzyıl becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Tez No. 801355) [Yüksek lisans tezi, Akdeniz Üniversitesi-Antalya]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Aytaç, A. (2017). Prozodi ile okuduğunu anlama arasındaki ilişki. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 5(2), 102-113.
- Aytaç, G. (2005). Okuma eğitimi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(4), 461-470.
- Babacan, K. (2020). *Okuyucu tiyatrosunun ilköğretim 4. sınıf öğrencilerinin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerine etkisi* (Tez No. 636326) [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

- Balat, Ş., Kayalı, B., Gündüz, A., & Göktaş, Y. (2019, 25-28 Nisan). *Doktora tezlerinde alınan geçerlik ve güvenilirlik önlemleri*. 28. Uluslararası Eğitim Bilimleri Kongresi, Ankara.
- Başar, M., Batur, Z., & Karasu, M. (2014). Süreye bağlı sesli okumanın okuduğunu anlamaya etkisi. *Milli Eğitim Dergisi*, 203, 5-22.
- Başaran, M. (2013). Okuduğunu anlamamanın bir göstergesi olarak akıcı okuma. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(4), 2277-2290.
- Baştuğ, M. (2012). *İlköğretim 1. kademe öğrencilerinin akıcı okuma becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* (Tez No. 311007) [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Baştuğ, M., & Akyol, H. (2012). Akıcı okuma becerilerinin okuduğunu anlamayı yordama düzeyi. *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi*, 5(4), 394-411.
- Baştuğ, M., & Kaman, Ş. (2013). Nörolojik etki yönteminin öğrencilerin akıcı okuma ve anlama becerilerine etkisi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(25), 291-309.
- Baştuğ, M., & Keskin, H. K. (2012). Akıcı okuma becerileri ile anlama düzeyleri (basit ve çıkarımsal) arasındaki ilişki. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(3), 227-244.
- Baydık, B., Ergül, C., & Bahap-Kudret, Z. (2012). Okuma güçlüğü olan öğrencilerin okuma akıcılığı sorunları ve öğretmenlerinin bu sorunlara yönelik öğretim uygulamaları. *İlköğretim Online*, 11(3), 778-789.
- Belet, Ş., & Yaşar, Ş. (2007). Öğrenme stratejilerinin okuduğunu anlama ve yazma becerileri ile Türkçe dersine ilişkin tutumlara etkisi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 3(1), 69-86.
- Binbaşıoğlu, C. (1983). *Özel öğretim metodları*. Binbaşıoğlu Yayınevi.
- Binbaşıoğlu, C. (1993). Okumanın mekanizması ve okuma aracının bazı nitelikleri. *Çağdaş Eğitim*, 28(193), 15-20.
- Boz, İ. (2018). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyi ile matematik problemlerini çözme başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *İnsan ve Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(1), 40-53.
- Boz, İ., & Büyükanan-Filiz, S. (2019). İlkokul 4.sınıf öğrencilerinin akıcı okuma düzeyleri ile rutin olmayan problem çözme başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *International Journal of Field Education*, 5(1), 57-70. <https://doi.org/10.32570/ijofe.524102>
- Bozgün, K., & Akın-Kösterelioğlu, M. (2020). İlkokul öğrencileri motivasyon ölçeği Türkçe formunun geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 10(1), 209-236. <https://doi.org/10.18039/ajesi.682030>
- Bulut, S. (2016). *Tekrarlı okuma çalışmalarının ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin sesli ve sessiz okuma akıcılığını geliştirmeye etkisi* (Tez No. 429463) [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Burns, E. (2006). Pause, prompt, praise—peer tutored reading for pupils with learning difficulties. *British Journal of Special Education*, 33(2), 62-67. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8578.2006.00416.x>
- Büyüköztürk, Ş., Çokluk, Ö., & Köklü, N. (2019). *Sosyal bilimler için istatistik* (22. baskı). Pegem Akademi Yayıncılık
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2020). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri* (28. baskı). Pegem Akademi Yayıncılık.

- Cansoy, R. (2018). Uluslararası çerçevelere göre 21. yüzyıl becerileri ve eğitim sisteminde kazandırılması. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 7(4), 3112-3134. <https://doi.org/10.15869/itobiad.494286>
- Cenik-Avşaroğlu, B. B. (2024). *Şiir ile hazırlanan akıcılığı geliştirme uygulamalarının endişe düzeyi öğrencilerin akıcı okuma, anlama ve okumaya yönelik tutumları üzerine etkisi* (Tez No. 844515) [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Ceyhan, S. (2019). *Etkileşimli sesli okumanın öğrencilerin okuduğunu anlama, okuma motivasyonu ve akıcı okumalarına etkisi* (Tez No. 604419) [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (4th ed.). Pearson.
- Cunningham, A. E., & Stanovich, K. E. (1997). Early reading acquisition and its relation to reading experience and ability 10 years later. *Developmental Psychology*, 33(6), 934-945.
- Cunningham, P. M. & Allington, R. L. (2007). *Classrooms that work: They can all reading and write* (4th ed.). Allyn and Bacon.
- Çankal, A. O. (2018). *Akıcı okuma stratejilerinin okuduğunu anlama becerisine ve okuma motivasyonuna etkisi* (Tez No. 517359) [Yüksek lisans tezi, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi-Rize]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Çayır, A. (2014). *Akıcılığı geliştirme programının ilkökul ikinci sınıf öğrencilerinin okuma ve anlama becerileri üzerindeki etkisi* (Tez No. 366305) [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Çelenk, S. (2007). *İlkokuma yazma programı ve öğretimi* (6. baskı). Maya Akademi.
- Çelik, E. (2006). Sesli ve sessiz okuma ile içten okumanın karşılaştırılması. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7, 18-30.
- Çeliktürk-Sezgin, Z. (2015). *Kavram odaklı okuma öğretiminin okuma motivasyonu ve anlamaya etkisi* (Tez No. 419451) [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Çeliktürk-Sezgin, Z., & Akyol, H. (2015). Okuma güçlüğü olan dördüncü sınıf öğrencisinin okuma becerilerinin geliştirilmesi. *Turkish Journal of Education*, 4(2), 4-16. <https://doi.org/10.19128/turje.181115>
- Çetinkaya, F. Ç., Ateş, S., & Yıldırım, K. (2016). Prozodik okumanın aracılık etkisi: Lise düzeyinde okuduğunu anlama ve akıcı okuma arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Electronic Turkish Studies*, 11(3), 809-820. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.9339>
- Çetrez-Arıcan, G., Yılmaz, Z. H., & Coşkun, İ. (2017). Zihinsel yetersizliği olan bireylerin okuma ve anlama düzeylerinin geliştirilmesinde akıcı okuma stratejilerinin etkisi. *International Journal of Social Science*, 60, 41-53. <https://doi.org/10.9761/JASSS7264>
- Çiftçi, M. (2000). Sesli okuma. *Bilge Dergisi*, 24, 178-184.
- Çiftçi, Ö., & Temizyürek, F. (2008). İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin ölçülmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(9), 109-129.

- Dağ, N. (2010). Okuma güçlüğü'nün giderilmesinde 3P metodu ile boşluk tamamlama (cloze) tekniğinin kullanımı üzerine bir çalışma. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 11(1), 63-77. https://doi.org/10.1501/Ozlegt_0000000146
- Dede, C. (2009). Comparing framework for 21st century Skills. In J. Bellance, & R. Brandt (Eds.), *21st Century skills; Rethinking how students learn up* (pp.51-76). IN: Solution Tree Press.
- Demir, G. (2024). *Beceri temelli matematik sorularındaki başarıyı arttırmak için görüşler: Bir durum çalışması* (Tez No. 893721) [Yüksek lisans tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi-Çanakkale]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Demirel, Ö. (2000). *Türkçe öğretimi* (2. baskı). Pegem Akademi Yayıncılık
- Dilekçi, A. (2021). 21. yüzyıl becerilerine göre tasarlanan öğretim etkinliklerinin eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmeye etkisi (Tez No. 672663) [Doktora tezi, Bolu Abant Üniversitesi-Bolu]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Dilekçi, A., & Çiçek, S. (2022). An analysis of secondary school Turkish language course assessment tools in the sense of PISA reading skill criteria. *International Online Journal of Education and Teaching (IOJET)*, 9(1), 417-431.
- Dilekmen, M., & Ada, Ş. (2005). Öğrenmede güdülenme. *Kâzım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11, 113-123.
- Doğuyurt, M. F., & Bilgin-Doğuyurt, S. (2016). Okuma güçlüğü çeken öğrencilerin okuma becerisinin geliştirilmesine yönelik bir çalışma: Bir eylem araştırması. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum*, 5(14), 275-286.
- Dökmen, Ü. (1990). Lise ve üniversite öğrencilerinin okuma becerileri, ilgileri, okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıkları. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 23(2), 395-418. https://doi.org/10.1501/Egifak_00000000786
- Dökmen, Ü. (1994). *Okuma becerisi, ilgisi ve alışkanlığı üzerine psiko-sosyal bir araştırma*. Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Duran, E., & Sezgin, B. (2012). Yankılayıcı akıcı okuma yönteminin akıcı okumaya etkisi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(2), 145-164.
- Duyar, F. (2024). *Okuma tiyatrosu yöntemi kullanılarak ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin akıcı okuma becerilerinin geliştirilmesi* (Tez No. 865653) [Yüksek lisans tezi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi-Muğla]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Dündar, H., & Akyol, H. (2014). Okuma ve anlama problemlerinin tespiti ve giderilmesine ilişkin örnek olay çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 39(171), 361-377.
- Ekiz, D., Erdoğan, T., & Uzuner, F. G. (2012). Aksiyon araştırması aracılığıyla okuduğunu anlama becerisinin geliştirilmesi. *International Journal of Social Sciences*, 5(7), 303-328.
- Ellis, W. A. (2009). *The impact of C-PEP (Choral reading, partner reading, echo reading, and performance of text) on third grade fluency and comprehension development*. [Doctoral dissertation, The University of Memphis].
- Epçaçan, C. (2009). Okuduğunu anlama stratejilerine genel bir bakış. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(6), 207-223.
- Epçaçan, C., & Erzen, M. (2008). İlköğretim Türkçe dersi öğretim programının değerlendirilmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 1(4), 182-202.

- Erbasan, Ö., & Erbasan, Ü. (2022). Okuma güçlüğü çeken ikinci sınıf öğrencisinin akıcı okuma becerisinin geliştirilmesi. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 11(4), 729-737. <https://doi.org/10.30703/cije.1140764>
- Ergün, İ. (2021). *Ortaokul matematik öğretmenlerinin sınav soruları ile beceri temelli matematik sorularının yenilenmiş Bloom taksonomisine göre analizi* (Tez No. 669669) [Yüksek lisans tezi, Siirt Üniversitesi-Siirt]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Eryılmaz, S., & Uluyol, Ç. (2015). 21. yy. becerileri ışığında FATİH projesi değerlendirmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(2), 209-229.
- Esentürk, O. K. (2014). *Lise düzeyinde öğrenim gören ve okullararası spor müsabakalarına katılan sporcu öğrencilerin güdülenme ve saldırganlık düzeylerinin incelenmesi* (Tez No. 356680) [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Freeman, K., & Armson, J. (1998). Extent and stability of stuttering reduction during choral reading... winner of the 1997 Isabel Richard Award for most outstanding student paper. *Journal of Speech-Language Pathology & Audiology*, 22(3), 188- 202.
- Gambrell, L. B. (2011) Motivation in school reading curriculum. *Journal of Reading Education*, 37(1), 5-14.
- George, D., & Mallery, M. (2010). *SPSS for windows step by step: A simple guide and reference, 17. 0 update* (10 ed.). Pearson.
- Goodwin, L. D. (2001). Interrater agreement and reliability. *Measurement in Physical Education and Exercise Science*, 5(1), 13-34.
- Göçer, A. (2007). Bir öğrenme alanı olarak anlama eğitimi ve Türkçe öğretimindeki yeri. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(23), 17-40.
- Göğüş, B. (1978). *Orta dereceli okullarımızda Türkçe ve yazın eğitimi*. Gül Matbaası.
- Gözcü, S. (2024). *Akıcı okuma stratejilerinin okuma güçlüğü olan ortaokul öğrencilerinin okuma becerisi üzerindeki etkisi* (Tez No. 899962) [Yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi-Erzurum]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Gözel, Ü. (2024). *İlkokul 4. sınıf öğretim programlarının 21. yüzyıl becerileri açısından Demirel'in analitik program değerlendirme modeline göre değerlendirilmesi* (Tez No. 854840) [Doktora tezi, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi-Aydın]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Gülerer, S., & Batur, Z. (2004). Yanlış okuma tutum ve davranışları. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(2), 77-88.
- Gündüz, O., & Şimşek, T. (2011). *Anlama teknikleri 1 uygulamalı el kitabı okuma eğitimi el kitabı* (2. baskı). Grafiker Yayınları.
- Güneş, F. (2004). *Okuma-yazma öğretimi ve beyin teknolojisi* (3. baskı). Ocak Yayınları.
- Güneş, F. (2007a). *Ses temelli cümle yöntemi ve zihinsel yapılandırma* (1. baskı). Nobel Yayın Dağıtım.
- Güneş, F. (2007b). *Türkçe öğretimi ve zihinsel yapılandırma* (1.baskı). Nobel Yayın Dağıtım.
- Güneş, F. (2011). İlköğretimde sesli okumanın önemi ve yararları. *Milî Eğitim Dergisi*, 191, 7-23.
- Güneş, F. (2013). *Türkçe öğretimi yaklaşımlar ve modeller*. (1. baskı). Pegem Akademi Yayıncılık.

- Güneş, F. (2019). Okuryazarlık yaklaşımları. *Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi*, 4(3), 224-246.
- Güneş, M. (1997). *İlkokul öğrencilerinin okuma düzeyleri ve dikkat özelliklerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi (Ankara ilinde bir araştırma)* (Tez No. 063214) [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Güneş-Topal, H. (2024). *İlkokul matematik dersinde beceri temelli sorular: Sınıf öğretmenlerinin görüş ve uygulamaları* (Tez No. 853013) [Yüksek lisans tezi, Gaziantep Üniversitesi-Gaziantep]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Güngör, A., & Açıkgöz, K. Ü. (2006). İşbirlikli öğrenme yönteminin okuduğunu anlama stratejilerinin kullanımı ve okumaya yönelik tutum üzerindeki etkileri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 48(48), 481-502.
- Gür, G. (2013). *Disleksili bireylerde erken tanı konmasının önemi ve disleksi eğitimlerinde yurt içi ve yurt dışı uygulamaların incelenmesi ve karşılaştırılması* (Tez No. 370444) [Yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi-Adana]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Gürbüz, A. (2015). *Altı dakika okuma yönteminin akıcı okumaya etkisi* (Tez No. 426475) [Yüksek lisans tezi, Uşak Üniversitesi-Uşak]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Gürses, O. (2024). *Akıcı okuma stratejileri destek eğitim programının (AOSDEP) göçmen öğrencilerin akıcı okuma becerilerine etkisi* (Tez No. 903025) [Yüksek lisans tezi, Trabzon Üniversitesi-Trabzon]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Harris, A. J., & Sipay, E. R. (1990). *How to increase reading ability a guide to developmental remedial methods*. Longman.
- Hudson, R. F., Lane, H. B., & Pullen, P. C. (2005). Reading fluency assessment and instruction: what, why and how, *The Reading Teacher*, 58(8), 702-714.
- İkinci, Ö. (2011). Sıradan bir zeki değilim: Disleksiğim. *Bilim ve Teknik Dergisi*, 519, 36-40.
- İkiz, O. (2024). *Beceri temelli matematik sorularının değerler eğitimi açısından incelenmesi ve öğretmen görüşleri bağlamında değerlendirilmesi* (Tez No. 847698) [Yüksek lisans tezi, Manisa Celal Bayar Üniversitesi-Manisa]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- İleri-Aydemir, Z., & Öztürk, E. (2013). Metinlere yönelik okuma motivasyonu ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *İlköğretim Online*, 12(1), 66-76.
- İlhan, C. (2014). *SQ3R akıcı okuma stratejisinin ilkökul 4.sınıf öğrencilerinin fen ve teknoloji dersi akademik başarıları, problem çözme becerileri ve fen tutumlarına etkisi* (Tez No. 353353) [Yüksek lisans tezi, Ahi Evran Üniversitesi-Kırşehir]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- International Association for the Evaluation of Educational Achievement. (IEA). (2021). *PIRLS 2021 international results in reading*. <https://pirls2021.org/results/achievement/>
- Isaac, A. (2002). 'Opening Up' literary cloze. *Language and Education*, 16(1), 18- 36.
- İşeri, K., & Baştuğ, M. (2016). Yeni Türkçe dersi öğretim programının değerlendirilmesi. *International Journal of Language Academy*, 4(4), 17-35. <http://dx.doi.org/10.18033/ijla.428>

- Jenkins, J. R., & Larson, K. (1979). Evaluating error-correction procedures for oral reading. *The Journal of Special Education*, 13(2), 145-156. <https://doi.org/10.1177/002246697901300206>
- Jonsson, A., & Svingby, G. (2007). The use of scoring rubrics: Reliability, validity and educational consequences. *Educational research review*, 2(2), 130-144.
- Juel, C. (1988) Learning read and write. A longitudinal study of 54 children from first grade through fourth grades, *Journal of Educational Psychology*, 80(4), 437-447.
- Kablan, Z., & Bozkus, F. (2021). Liselere giriş sınavı matematik problemlerine ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 211-231. <https://doi.org/10.17860/mersinefd.800738>
- Kaman, Ş. (2012). *Akıcı okuma stratejilerini kullanmanın ilköğretim üçüncü sınıf öğrencilerinde okuma becerisini geliştirmeye etkisi* (Tez No. 300682) [Yüksek lisans tezi, Ahi Evran Üniversitesi-Kırşehir]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Kaman, Ş., & Şahin, A. (2013). İlköğretim üçüncü sınıf öğrencilerinin okuma düzeylerinin geliştirilmesine akıcı okuma stratejilerini kullanmanın etkisi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Türkçenin Eğitimi Öğretimi Özel Sayısı*, 6(11), 639-657.
- Kanık-Uysal, P. (2018). *Akıcı okuma odaklı okuma öğretiminin beşinci sınıf öğrencilerinin okuma ve okuduğunu anlama becerileri üzerindeki etkisi* (Tez No. 532835) [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Kanık-Uysal, P., & Akyol, H. (2019). Reading disabilities and intervention: An action research. *Education and Science*, 44(198), 17-35. <https://doi.org/10.15390/EB.2019.8032>
- Karahüseyinoğlu, B. (2002). *Okuma zorluklarını gidermede bireyselleştirilmiş öğretim materyallerinin etkililiği* (Tez No. 111207) [Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (23. baskı). Nobel Yayıncılık.
- Karasu, M. (2011). Akıcı okumayı sağlamaya yönelik uygulanan yöntemlerin etkililiği. <http://www.eab.org.tr/eab/oc/egtconf/pdfkitap/pdf/300.pdf>
- Karatay, H., & Dilekçi, A. (2019). Türkçe öğretmenlerinin dil becerilerini ölçme ve değerlendirme yeterlikleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 48(1), 685-716.
- Kasımoğlu, M. (2014). *Ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıkları ile akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Tez No. 355866) [Yüksek lisans tezi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi-Kahramanmaraş]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Katranç, M. (2015). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin kitap okuma motivasyonlarının incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 3(2), 49-62.
- Kavcar, C., Oğuzkan, F., & Sever, S. (2004). *Türkçe ve sınıf öğretmenleri için Türkçe öğretimi* (7. baskı). Engin Yayınevi.
- 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>
- Kaya, D., & Yıldırım, K. (2016). 4. Sınıf öğrencilerinin akıcı okumalarının basit ve çıkarımsal anlama düzeylerine göre değerlendirilmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 4(3), 416-430.
- Kaya-Tosun, D. (2018). *Okuma çemberlerinin okuduğunu anlama, akıcı okuma, okuma motivasyonu ve sosyal beceriler üzerindeki etkisi ve okur tepkilerinin belirlenmesi* (Tez

No. 525647) [Doktora tezi, Pamukkale Üniversitesi-Denizli]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

- Kayahan, D. (2011). *Kelime öğretimi etkinliğinin eğitilebilir zihinsel engelli öğrencilerin okuduğunu anlama becerisine etkisi* (Tez No. 359914) [Yüksek lisans tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi-Tokat]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Kedikli, D., & Katrancı, Y. (2022). Beceri temelli ortaokul matematik sorularının incelenmesi. *Yaşadıkça Eğitim*, 36(3), 673-696.
- Keleş, C. (2020). *Ebeveyn destekli okuma müdahale programının ilkökul öğrencilerinin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerine etkisinin incelenmesi* (Tez No. 698528) [Doktora tezi, Marmara Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- 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., & Akyol, H. (2014). Yapılandırılmış okuma yönteminin okuma hızı, doğru okuma ve sesli okuma prozodisi üzerindeki etkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 2(4), 107-119.
- Keskin, H. K., & Baştuğ, M. (2011, 5-7 Mayıs). *İlköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin sesli okuma ve konuşma prozodileri arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Sözlü bildiri]. 10. Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu, Sivas.
- Keskin, H. K., & Baştuğ, M. (2013). Geçmişten günümüze akıcı okuma. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 171(171), 189-208.
- Khasawneh, N. A. S., & Fallatah, R. H. M. (2022). The effectiveness of a proposed strategy based on repeated and choral reading in developing the reading fluency skills of primary school students. *Journal of Positive School Psychology*, 6(6), 1394-1404.
- Kılcan, T. (2021). Yeni nesil matematik sorularına ilişkin tutum ölçeği geliştirme: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Anadolu Kültürel Araştırmalar Dergisi*, 5(2), 170-180.
- Kılıç, M. (2021). *Öğrenmenin doğası: Gelişim ve öğrenme psikolojisi* (7. baskı). Pegem Akademi.
- Kırmızı, B. (2010). Almanca derslerinde tekrarlı okumanın okuduğunu anlamaya etkisi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(14), 209-228.
- Kieff, J. (2002). Voices from the school yard: Responding to school stories through readers theater. *Journal of Children's Literature*, 28, 80-87.
- Kocadağ, N. G. (2019). *İlkokul 4.sınıf öğrencilerinin Türkçe dersindeki okuduğunu anlama becerileri ile matematik dersindeki problem çözme becerileri arasındaki ilişki* (Tez No. 594913) [Yüksek lisans tezi, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi-Aydın]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Kodan, H. (2015). *Koro, tekrarlı ve yardımcı okuma yöntemlerinin zayıf okuyucuların okuma ve anlama becerileri üzerine etkisi* (Tez No. 419437) [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Kodan, H., & Akyol, H. (2018). Effects of choral, repeated and assisted reading strategies on reading and reading comprehension skills of poor readers. *Eğitim ve Bilim*, 43(193), 159-179. <https://doi.org/10.15390/EB.2018.7385>
- Köseoğlu, T. (2023). *Nörolojik etki yönteminin ortaokul öğrencilerinin okuma kaygılarına, okuduğunu anlama ve akıcı okuma becerilerine etkisi* (Tez No. 836935) [Yüksek lisans

tezi, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi-Nevşehir]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

- Kuhn, M. R., & Stahl, S. A. (2003). Fluency: A review of developmental and remedial practices. *Journal of Educational Psychology*, 95(1), 3-21.
- Kurnaz, H., & Yıldız, N. (2015). Ortaokul öğrencilerinin okuma motivasyonlarının çeşitli değişkenlere göre değerlendirilmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar (TSA) Dergisi*, 19(3), 53-70.
- Kuruyer, H. G. (2014). *Zenginleştirilmiş okuma programının okuma güçlüğü olan öğrencilerin bilişsel süreç ve nöral yapılarına etkisi* (Tez No. 381570) [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Küçükbayrak, Z. (2023). *Akıcı okuma ve okuduğunu anlama destek eğitim programının (OKA2DEP) zihinsel yetersizliği olan ortaokul öğrencilerinin okuma becerilerine etkisi* (Tez No. 787184) [Yüksek lisans tezi, Trabzon Üniversitesi Trabzon]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Laberge, D., & Samuels, S. J. (1974). Toward a theory of automatic information processing in reading. *Cognitive Psychology*, 6(2), 293-323.
- McMillan, J. H., & Schumacher, S. (2006). *Research in education: Evidence-based. inquiry.* (6th ed.). Allyn and Bacon.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (MEB). (2003). *PIRLS 2001 uluslararası okuma becerilerinde gelişim projesi ulusal rapor.* Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Yayınları.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (MEB). (2006). *İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı ve kılavuzu (6, 7, 8. sınıflar).* Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (MEB). (2009). *İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı ve kılavuzu (1-5. sınıflar).* Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (MEB). (2018). 2023 Eğitim Vizyonu. Ankara. https://www.gmka.gov.tr/dokumanlar/yayinlar/2023_E%C4%9Fitim%20Vizyonu.pdf
- Millî Eğitim Bakanlığı. (MEB). (2019). *Türkçe dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar).* Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (MEB). (2024). *2022 PISA Türkiye raporu.* https://pisa.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2024_03/21120745_26152640_pisa2022_rapor.pdf
- Morgan, C. T. (1999). *Psikolojiye giriş* (13. baskı). (H. Arıcı, I. Savaşır, & O. İmamoğlu, Çev. Ed.). Meteksan Yayıncılık.
- Morgan, P. L., & Fuchs, D. (2007). Is there a bidirectional relationship between children's reading skills and reading motivation? *Exceptional Children*, 73(2), 165-183.
- Morra, J., & Tracey, D. H. (2006). The impact of multiple fluency interventions on a single subject. *Reading Horizons*, 47(2), 175-198.
- National Reading Panel (NRP). (2000). *Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction: Report of the subgroups.* (NIH Publication No:00-4754). Washington, DC: National Institute of Child Health and Human Development. <http://www.nationalreadingpanel.org>
- Newsome, K. E. (2008). Using poetry to improve fluency and comprehension in third-grade students. *Georgia Educational Researcher*, 6(1), 1-21.

- Organisation for Economic Co-operation and Development. (OECD. (2018). *The future of education and skills: Education 2030*.
<https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20>
- Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi. (ÖSYM). 2024. *YKS sınav sonuçlarına ilişkin sayısal bilgiler*. <https://cdn.osym.gov.tr/pdfdokuman/2024/YKS/sayisalbilgiler16072024.pdf>
- Öncü, B. (2023). *Okuma güçlüğüünün giderilmesinde akıcı okumayı geliştirme müdahale programının (AGEP) etkililiği* (Tez No. 790617) [Doktora tezi, İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Özdemir, E. (1990). *Okuma sanatı nasıl okumalı neler okumalı*. İnkılap Kitapevi.
- Özdoğan, B. (2000). *Çocuk ve oyun* (3. baskı). Anı Yayıncılık.
- Özgür, K. (2025). *Akıcı okuma stratejileriyle desteklenen süreçsel anlama modeli'nin ilköğretim 4. sınıf öğrencilerinin okuma akıcılığı, anlama, okuma motivasyonu ve tutum gelişimine etkisi* (Tez No. 925014) [Doktora tezi, Uludağ Üniversitesi-Bursa]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Özkara, Y. (2010). Okuma güçlüğü olan öğrencilerin okuma düzeylerinin geliştirilmesine yönelik bir uygulama. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5, 109-119.
- Özmen, R. G. (1999). Öykü yapısı ve öykü yapısının okuduğunu anlama öğretiminde kullanılması. *Bilgi Türk Dünyası Sosyal Bilimler Dergisi*, 11, 105-119.
- Paige, D. D. (2011). "That sounded good!": Using whole-class choral reading to improve fluency. *Reading Teacher*, 64(6), 435-438. <https://doi.org/10.1598/RT.64.6.5>
- Perfetti, C. A., & Hogaboam, T. (1975). Relationship between single word decoding and reading comprehension skill. *Journal of Educational Psychology*, 67(4), 461-469. <https://doi.org/10.1037/h0077013>
- Pikulski, J. J., & Chard, D. J. (2005). Fluency: Bridge between decoding and reading comprehension. *The Reading Teacher*, 58(6), 510-519.
- Pircioğlu, A. (2016). *Ölçünlü Türkiye Türkçesini okulda öğrenen çocukların okuma yanlışlarını düzeltmede ve onları akıcı okumaya ulaştırmada tekrarlı okuma yaklaşımının etkisi* (Tez No. 447574) [Yüksek lisans tezi, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi-Rize]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Polat, İ. (2024). Tekrarlı şiir okumanın ilköğretim öğrencilerinin akıcı okuma becerilerine etkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 12(2), 376-393. <https://doi.org/10.16916/aded.1415576>
- Poore, M. A., & Ferguson, S. H. (2008). Methodological variables in choral reading. *Clinical Linguistics & Phonetics*, 22(1), 13-24. <https://doi.org/10.1080/02699200701601971>
- Rasinski, T. V. (1990). Effects of repeated reading and listening while reading on reading fluency. *Journal of Educational Research*, 83(3), 147-151. <https://doi.org/10.1080/00220671.1990.10885946>
- Rasinski, T. V. (2003). *The fluency reader "oral reading strategies for building word recognition fluency and comprehension"*. Scholastic Professional Books.
- Rasinski, T. V. (2004). Creating fluent readers. *Educational Leadership*, 61(6), 46-51.
- Rasinski, T. V. (2010). *The fluent reader*. (2nd ed.). Scholastic.
- Rasinski, T. V. (2014). Fluency matters. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 7(1), 3-12.

- Rasinski, T. V., Homan, S., & Biggs, M. (2009). Teaching reading fluency to struggling readers: Method, materials, and evidence. *Reading and Writing Quarterly*, 25(2), 192-204.
- Rasinski, T. V., Padak, N. D., & Fawcett, G. (2010). *Teaching children who find reading difficult*. Allyn & Bacon
- Rasinski, T. V., Padak, N. D., Linek, W., & Sturtevant, E. (1994). Effects of fluency development on urban second-grade readers. *The Journal of Educational Research*, 87(3), 158-165.
- Rasinski, T. V., Rikli, A., & Johnston, S. (2009). Reading fluency: More than automaticity? More than a concern for the primary grades? *Literacy Research and Instruction*, 48(4), 350-361.
- Razgathioğlu, M. (2019). *Etkinlik temelli şiir çalışmalarının akıcı okuma, yaratıcı yazma ve tutumlara etkisi* (Tez No. 610667) [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Razon, N. (1982). Okuma güçlükleri. *Eğitim ve Bilim*, 39, 11-18.
- Richek, M. A., Caldwell, J. S., Jennings, J. H., & Lerner, J. W. (2002). *Reading problems: Assessment and teaching strategies*. Allyn and Bacon.
- Robinson, R., & Good, T. L. (1987). *Becoming an effective reading teacher* (4th ed.). Longman Higher Education.
- Rosenberg, M. S. (1986). Error-correction during oral reading: A comparison of three techniques. *Learning Disability Quarterly*, 9(3), 182-192.
- Sabak-Kaldan, E. (2007). *İlköğretim üçüncü sınıf öğrencilerinin Türkçe dersinde okuduğunu anlama becerilerini etkileyen ekonomik ve demografik faktörler* (Tez No. 190985) [Yüksek lisans tezi, Gaziantep Üniversitesi-Gaziantep]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Sadioğlu, Ö., & Bilgin, A. (2008). İlköğretim öğrencilerinin eleştirel okuma becerileri ile cinsiyet ve anne-baba eğitim durumu arasındaki ilişki. *İlköğretim Online*, 7(3), 814-822.
- Sak, M. (2018). *Ortaokul öğrencilerinin ışık konusundaki bağlam temelli sorular ile geleneksel soruları cevaplama düzeylerinin karşılaştırılması* (Tez No. 509860) [Yüksek lisans tezi, Kocaeli Üniversitesi-Kocaeli]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Samuels, S. J. (1988). Decoding and automaticity: Helping poor readers become automatic at word recognition. *The Reading Teacher*, 41, 756-760.
- Samuels, S. J. (1997). The method of repeated readings. *The Reading Teacher*, 50(5), 376-381.
- Sanca, M., Artun, H., Bakırcı, H., & Okur, M. (2021). Ortaokul beceri temelli soruların yeniden yapılandırılmış Bloom taksonomisine göre değerlendirilmesi. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 219-248. <https://doi.org/10.33711/yyuefd.859585>
- Sarı, S. (2024). *Akıcı okuma stratejilerinin okuma güçlüğü yaşayan ortaokul öğrencilerinin okuma ve anlama becerilerine etkisi* (Tez No. 870259) [Yüksek lisans tezi, Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi-Alanya]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Satılmış, A. (2021). *Okuma güçlüğü olan öğrencilerde akıcı okuma stratejilerinin etkisi* (Tez No. 694867) [Yüksek lisans tezi, Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi-Erzincan]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Savaş, B. (2006). *Okuma eğitimi ve çocuklarda dil gelişimi* (1. baskı). Alfa Yayınları.

- Schiefele, U., Schaffner, E., Möller, J., & Wigfield, A. (2012). Dimensions of reading motivation and their relation to reading behavior and competence. *Reading Research Quarterly*, 47(4), 427-463.
- Sekeres, D. C., & Gregg, M. (2007). Poetry in third grade: Getting started. *The Reading Teacher*, 60(5), 466-475.
- Selçuk, Z. (2000). *Gelişim ve öğrenme* (7. baskı). Nobel Yayıncılık.
- Senemoğlu, N. (2001). Çocuk hakları, çalışan çocuklar ve eğitim sorunları. *Millî Eğitim Dergisi*, 151, 25-35.
- Senemoğlu, N. (2005). *Gelişim öğrenme ve öğretim* (12. baskı). Gazi Kitabevi.
- Sertsöz, T. (2003). *İlköğretim okullarının 6. sınıflarında okuduğunu anlama davranışının kazandırılmasının matematik başarısına etkisi* (Tez No. 130681) [Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Sidekli, S. (2010). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuma ve anlama becerilerini geliştirme (eylem araştırması)* (Tez No. 279615) [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Sirem, Ö., & Baş, Ö. (2021). Okuma destek programının ilkököl öğrencilerinin okuma güçlüğü sağaltımına etkisi. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 50(1), 507-534.
- Soysal, T. (2015). *Hızlı okuma tekniklerinin beşinci sınıf öğrencilerinin okuma hızlarına ve anlama düzeylerine etkisi* (Tez No. 441093) [Yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi-Bolu]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Sulak, S. E., & Sönmez, Y. (2019). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin sesli okuma prozodileri ve okuduğunu anlama düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 9(3), 521-527.
- Support to Basic Education Project. (2004). www.tedp.meb.gov.tr
- Şahan, H., & Şahin, Ç. (2023). İlkokul 4. sınıf matematik dersindeki yeni nesil sorularının öğretmen görüşlerine göre incelenmesi. *Uluslararası Bilim ve Eğitim Dergisi*, 6(1), 83-98. <https://doi.org/10.47477/ubed.1231419>
- Şahin, K. (2019). *Okuma güçlüğü çeken ortaokul öğrencileri üzerine bir eylem araştırması* (Tez No. 627260) [Yüksek lisans tezi, Kırıkkale Üniversitesi-Kırıkkale]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Şahin, K., & Melanlıoğlu, D. (2021). Okuma güçlüğü çeken ortaokul öğrencileri üzerine bir eylem araştırması. *Uluslararası Karamanoğlu Mehmetbey Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 3(Özel sayı 1), 78-89. <https://doi.org/10.47770/ukmead.984535>
- Şahin, M. (2022). *Akıcı okuma ve temel işlem akıcılığına yönelik etkinliklerin ilkököl öğrencilerinin matematik problemi çözme başarısına etkisi* (Tez No. 769055) [Doktora tezi, İstanbul Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Şen, N. (2016). *Okuma güçlüğü çeken ortaokul öğrencilerinin okuma becerilerinin incelenmesi* (Tez No. 463363) [Yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi-İzmir]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Şengül, M., & Yalçın, S. K. (2004). Okuma ve anlama becerilerinin geliştirilmesine yönelik olarak hazırlanan bir model önerisi. *Millî Eğitim Dergisi*, 164(4), 36-58.
- Tazebay, A. (1997). *İlkokul öğrencilerinin okuma becerilerinin okuduğunu anlamaya etkisi*. Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.

- Tekindal, S. (2019). *Okullarda ölçme ve değerlendirme yöntemleri* (7. baskı). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Tekinözdemir, D. (2024). *Akıcı okuma stratejileri destek eğitim programının (AOSDEP) özel öğrenme güçlüğü olan ortaokul öğrencilerinin akıcı okuma becerilerine etkisi* (Tez No. 901279) [Yüksek lisans tezi, Trabzon Üniversitesi-Trabzon]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Temel, A. (2003). Öğrenme isteği nasıl artırılır? *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 54, 30-31.
- Temizkan, M. (2007). *İlköğretim ikinci kademe Türkçe derslerinde okuma stratejilerinin okuduğunu anlama üzerindeki etkisi* (Tez No. 211829) [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Topping, K. (1989). Peer tutoring and paired reading: Combining two powerful techniques. *The Reading Teacher*, 42(7), 488-494.
- Topu, F. B., Baydaş, Ö., Turan, Z., & Göktaş, Y. (2013). Öğretim teknolojisi araştırmalarında geçerlik ve güvenirlik önlemleri. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 42(1), 110-126.
- Tortop, F., Cumali, A., Çelenli, M., & Taşpınar-Şener, Z. (2022). LGS sınavındaki beceri temelli matematik sorularına yönelik öğretmen görüşleri. *Erciyes Journal of Education*, 6(2), 99-126. <https://doi.org/10.32433/eje.1076448>
- Towsend, R. (2002). *Okuma zenginliği* (T. Keskin, Çev. Ed.). Sistem Yayıncılık. (Çalışmanın orijinali 1996'da yayımlanmıştır.)
- Türe, G. (2021). Dijital dünyanın okuma ve yazma becerileri üzerindeki etkisi. *Uluslararası Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Dergisi*, 4(2), 148-164.
- Türk Dil Kurumu. (2023). *Güncel Türkçe sözlük*. Türk Dil Kurumu Yayınları. <https://sozluk.gov.tr/>
- Türk Dil Kurumu. (2024). *Güncel Türkçe sözlük*. Türk Dil Kurumu Yayınları. <https://sozluk.gov.tr/>
- Tüzer, A. (2016). *Ortaokul sekizinci sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıkları ile sayısal ders başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Tez No. 422549) [Yüksek lisans tezi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi-Kahramanmaraş]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- 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(186).
- Ulu, M., & Başaran, M. (2013). Video öz değerlendirme tekniğinin akıcı okuma becerisinin gelişimine etkisi. *Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Sosyal Bilimler Dergisi*, 38, 1-10.
- Ulusoy, M., Ertem, İ. S., & Dedeoğlu, H. (2011). Öğretmen adaylarının 1-5. sınıf öğrencilerine yönelik hazırladıkları sesli okuma kayıtlarının prozodi yeterlikleri açısından değerlendirilmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(3), 759-774.
- Uyanık, G. (2011). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin boşluk tamamlama tekniğiyle belirlenen okuma seviyeleri ile okuduğunu anlama düzeylerinin karşılaştırılması* (Tez No. 290673) [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

- Uysal-Dede, K. (2019). *İlkokul öğrencilerinin sevdikleri karakterlerin yer aldığı metinlerin okuma motivasyonuna ve okumaya yönelik tutuma etkisi* (Tez No. 551031) [Yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi-Sakarya]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Uzun, H. (2021). *Yeni nesil matematik sorularına ilişkin ortaokul matematik öğretmenlerinin yaklaşımlarının incelenmesi* (Tez No. 670900) [Yüksek lisans tezi, Gaziantep Üniversitesi-Gaziantep]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Uzunkol, E. (2013). Akıcı okuma sürecinde karşılaşılan sorunların tespiti ve giderilmesine yönelik bir durum çalışması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1), 70-83. <https://doi.org/10.17860/efd.82014>
- Ünal, C., & Eroğlu, D. (2021). LGS' de yer alan matematik sorularının ortaokul matematik öğretim programının çeşitli bileşenleriyle uyumluluğunun incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 60, 510-536.
- Ünalan, Ş. (2001). *Türkçe öğretimi* (2. baskı). Nobel Yayın Dağıtım.
- Varol, H. (2017). *Akıcılığı geliştirme programı ile okuma becerilerinin geliştirilmesine yönelik bir eylem araştırması* (Tez No. 471807) [Yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi-Konya]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Vural, M. (2019). *Zihinsel yetersizlikten etkilenmiş öğrencilerin ve okuma düzeyi düşük olan öğrencilerin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerinde akran destekli ve hedef yönlendirimli birleştirilmiş okuma stratejisinin etkililiği* (Tez No. 601882) [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Wagner, T. (2008). Even our “Best” schools are failing to prepare students for 21st-century careers and citizenship. *Educational Leadership*, 66(2), 20-25.
- Wagner, T. (2010). *The global achievement gap*. Basic Books.
- Wigfield, A., & Guthrie, J. T. (1997). Relations of children's motivation for reading to the amount and breadth of their reading. *Journal of Educational Psychology*, 89(3), 420-432.
- Wigfield, A., Guthrie, J. T., Tonks, S., & Perencevich, K. C. (2004). Children's motivation for reading: Domain specificity and instructional influences. *The Journal of Educational Research*, 97(6), 299-310.
- Yamaç, B. (2022). *Sekizinci sınıf matematik dersi beceri temelli soruların anlaşılmasındaki güçlükler: Bitlis ili örneği* (Tez No. 742438) [Yüksek lisans tezi, Bitlis Eren Üniversitesi-Bitlis]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Yangın, S., & Sidekli, S. (2006). Okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin kelime tanıma becerilerinin geliştirilmesine yönelik bir uygulama. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(16), 144-161.
- Yazanoğlu, G. (2011). *İlköğretim birinci sınıf öğrencilerinde kelime dağarcığı gelişimin ilk okuma yazma başarısı ve sosyoekonomik düzey ile ilişkisi* (Tez No. 277423) [Yüksek lisans tezi, Uludağ Üniversitesi-Bursa]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Yılar, Ö. (2024). Okuma. Ö. Yılar (Ed.), *İlkokuma ve yazma öğretimi içinde* (4. baskı, ss. 53-74). Pegem Akademi.
- Yıldırım, A., Doğanay, A., & Türkoğlu, A. (2009). *Okulda başarı için ders çalışma ve öğrenme yöntemleri* (2. baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2020). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.

- Yıldırım, K. (2013). Fluency-based reading skills and their relations with reading comprehension of elementary school children. *International Journal of Academic Research*, 5, 134-139.
- Yıldırım, K., & Ateş, S. (2012). Silent and oral reading fluency: Which one is the best predictor of reading comprehension of Turkish elementary students. *International Journal on New Trends in Education and Their Implications*, 3(4), 79-91.
- Yıldırım, K., Turan, S., & Bebek, N. (2012). Akıcı okumayı geliştirme dersi: Farklı bir dil ve sosyokültürel kontekstte etkililiği. *International Journal of Eurasia Social Sciences*, 2012(9), 40-58.
- Yıldız, M. (2010). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, okuma motivasyonu ve okuma alışkanlıkları arasındaki ilişki* (Tez No. 279666) [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Yıldız, M., & Akyol, H. (2011). İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, okuma motivasyonu ve okuma alışkanlıkları arasındaki ilişki. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(3), 793-815.
- Yıldız, M., Yıldırım, K., Ateş, S., & Çetinkaya, Ç. (2009). An evaluation of the oral reading fluency of 4th graders with respect to prosodic characteristic. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 6(1), 353-360.
- Yıldız, M., Yıldırım, K., Ateş, S., Fitzgerald, S., Rasinski, T., & Zimmerman, B. (2014). Components skills underlying reading fluency and their relations with reading comprehension in fifth-grade Turkish students. *International Journal of School & Educational Psychology*, 2, 35-44.
- Yılmaz, H. (2020). *İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin akıcı okuma düzeyi ile okuduğunu anlama ve rutin olmayan problem çözme başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Tez No. 618581) [Yüksek lisans tezi, Kırıkkale Üniversitesi-Kırıkkale]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Yılmaz, M. (2006). *İlköğretim 3. sınıf öğrencilerinin sesli okuma hatalarını düzeltmede ve okuduğunu anlama becerilerini geliştirmede tekrarlı okuma yönteminin etkisi* (Tez No. 191042) [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Yılmaz, M. (2008). Kelime tekrar tekniğinin akıcı okuma becerilerini geliştirmeye etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(2), 323-350.
- Yılmaz, M. (2019). *Okuma güçlüğü ve tedavisi* (1. baskı). Gece Akademi.
- Yılmaz, M., & Kadan, Ö. F. (2019). Okuma güçlüklerini gidermede eşli okuma yönteminin etkisine yönelik bir eylem araştırması. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 231-244. <https://doi.org/10.14686/buefad.432501>
- Yılmaz-Alkan, Z. (2019). *İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin akıcı okuma becerilerini geliştirmede tekerlemelerin etkisi* (Tez No. 546579) [Yüksek lisans tezi, Ordu Üniversitesi-Ordu]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Zutell, J., & Rasinski, T. V. (1991). Training teachers to attend to their student's oral reading fluency. *Theory Into Practice*, 30(3), 211-217.

EKLER

EK-1. Uygulama İzin Belgesi

T.C. ERZURUM VALİLİĞİ İl Millî Eğitim Müdürlüğü		 
Sayı : E-36648235-605.01-96925727 Konu : Uygulama İznî (Sibel GÜNÜÇ)	16.02.2024	
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE (Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)		
İlgi: 12.02.2024 tarihli ve E.2400051891 sayılı yazınız.		
İlgi'de kayıtlı yazınız doğrultusunda; Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü yüksek lisans programı öğrencisi Sibel GÜNÜÇ tarafından 2023-2024 Eğitim-Öğretim yılı 2. Dönemi içerisinde Yakutiye ilçesinde bulunan Sabancı İlkokulunda yapılması planlanan; "Koro Okuma Yönteminin Akıcı Okuma Becerisine, Okuma Motivasyonuna, beceri Temelli Matematik Sorularını Çözme Başarısına Etkisi" adlı çalışmasının kabulüne ilişkin 16/02/2024 tarihli ve E.96833400 sayılı Valilik Onayı yazınız ekinde gönderilmiştir. Bilgilerini rica ederim.		
		Yakup YILDIZ Vali a. İl Millî Eğitim Müdürü
Ek: Valilik Onayı ve Ekleri (1 adet dosya)		
		Bilgi: Yakutiye Kaymakamlığına (İlçe Millî Eğitim Müdürlüğü)
Bu belge güvendi elektronik onay ile onaylanmıştır. Adres : Muratpaşa Mah. Yönetim Cad. Hükümet Köşkü İl MEM LAT.3 Telefon No : 0 (442) 234 48 00 E-Posta: arge25@meb.gov.tr Kırp Adresi : mebli/belgi.krp.tr		
Bu belge güvendi elektronik onay ile onaylanmıştır. https://www.nakip.gov.tr/meb-ebys Belge Doğrulama Adresi : https://www.nakip.gov.tr/meb-ebys Bilgi için : H.TEMEL Uyvan : Yeni Hazırlama ve Kontrol İşletmecisi İnternet Adresi: erzurummem@meb.gov.tr Faks:4422351032		
Bu onay güvendi elektronik onay ile onaylanmıştır. https://www.nakip.gov.tr/meb-ebys e3b8-6879-324a-bb2c-cf51 koda ile yeni edilebilir		

T.C.
ERZURUM VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü



Sayı : E-36648235-605.01-96833400
Konu : Uygulama İzni (Sibel GÜNÜÇ)

16/02/2024

VALİLİK MAKAMINA

İlgi: Atatürk Üniversitesi Rektörlüğünün 12.02.2024 tarihli ve E.2400051891 sayılı yazısı.

İlgi'de kayıtlı yazı doğrultusunda; Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü yüksek lisans programı öğrencisi Sibel GÜNÜÇ tarafından Prof. Dr. Ömer YILAR'ın danışmanlığında 2023-2024 Eğitim-Öğretim yılı 2. Dönemi içerisinde Yakutiye ilçesinde bulunan Sabancı İlkokulunda yapılması planlanan; *"Koro Okuma Yönteminin Akıcı Okuma Becerisine, Okuma Motivasyonuna, beceri Temelli Matematik Sorularını Çözme Başarısına Etkisi"* adlı uygulama çalışması için izin talebinde bulunulmuştur.

İlgi yazı ve ekleri, Bakanlığımızın 21.01.2020 tarihli ve 1563890 (2020/2) sayılı genelgesi çerçevesinde komisyonumuzca incelenmiş olup; *"Araştırmaların, Eğitim Öğretim Faaliyetlerini Aksatmayacak Şekilde, gönüllülük esasıyla ve varsa veli onay belgesinin onaylatılması"* ve komisyon kararlarında belirtilen veri toplama araçlarının kullanılarak araştırma uygulama çalışmaların yapılması, yapılan çalışmaların sonuçlarının birer örneğinin Müdürlüğümüz, Strateji Geliştirme Şube Müdürlüğü (AR-GE Birimi)'ne gönderilmesi ve çalışmaların bir eğitim öğretim yılını kapsayacak şekilde yapılması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Yakup YILDIZ
İl Millî Eğitim Müdürü

OLUR
Ahmet ÖZDEMİR
Vali a.
Vali Yardımcısı

Ek: İlgi Yazı (1 Adet Dosya)

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.
Adres : Muratpaşa Mah. Yönetim Cad. Hükümet Konakı İl MEM KAT:3 Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>
Telefon No : 0 (442) 234 48 00 Bilgi için: H.TEMEL
E-Posta: argr25@meb.gov.tr Unvan : Veri Hazırlama ve Kontrol İşletmeni
Kep Adresi : meb@tn01.kep.tr İnternet Adresi: erzurummem@meb.gov.tr Faks: 4422351032
Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden: 005a-edfe-3749-80ae-6474 kodu ile teyit edilebilir.



EK-2. Etik Kurul Onay Belgesi

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

Projenin/Çalışmanın Adı: Danışmanlığını Prof.Dr. Ömer YILAR'ın yürüttüğü yüksek lisans öğrencisi Sibel GÜNÜÇ'ün "Koro Okuma Yönteminin Akıcı Okuma Becerisine, Okuma Motivasyonuna, Beceri Temelli Matematik Sorularını Çözme Başarısına Etkisi" isimli tez çalışması ile ilgili Etik Kurul uygunluk-onay belgesi talep edilmesi.

Gönderildiği Tarih: 01.03.2024

Teslim Tarihi: 01.03.2024

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

Prof. Dr. Ufuk ŞİMŞEK
Etik Kurul Başkanı

İmza :

.....

Tez /uygundur: ☒

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

Tez / uygun değildir: ☐

Gerekçe/Açıklama

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

Toplantının Mahiyeti :Etik Kurul
Toplantının Tarihi : 01.03.2024
Toplantının Sayısı :02

Karar-06: Danışmanlığını Prof.Dr. Ömer YILAR'ın yürüttüğü yüksek lisans öğrencisi Sibel GÜNÜÇ'ün "Koro Okuma Yönteminin Akıcı Okuma Becerisine, Okuma Motivasyonuna, Beceri Temelli Matematik Sorularını Çözme Başarısına Etkisi" isimli tez çalışması ile ilgili Etik Kurul uygunluk-onay belgesi talebi ile ilgili husus görüşüldü.

Yapılan görüşmelerden sonra adı geçen "Koro Okuma Yönteminin Akıcı Okuma Becerisine, Okuma Motivasyonuna, Beceri Temelli Matematik Sorularını Çözme Başarısına Etkisi" isimli tez çalışması ile ilgili çalışmaların gerçekleştirilmesinde etik ve bilimsel yönden sakınca bulunmadığına,

oy birliği ile karar verilmiştir.

(İMZA)

Prof. Dr. Ufuk ŞİMŞEK
Etik Kurul Başkanı

(İMZA)

Prof.Dr. İhsan Sabri BALKAYA
Birim Etik Kurul Başkan Yardımcısı

(İMZA)

Prof. Dr. Betül ASLAN
Birim Etik Kurul Üyesi

(İMZA)

Prof.Dr. Muhsine BÖREKÇİ
Birim Etik Kurul Üyesi

(İMZA)

Prof.Dr. Mustafa CİHAN
Raportör

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

KARAR BİLGİLERİ	Toplantı Sayısı: 02 Karar No: 06	Toplantı Tarihi: 01.03.2024
	Aşağıda bilgileri verilen tez ile ilgili çalışmanın, etik ilkeler açısından değerlendirilmesi isteği ile ilgili husus görüşüldü. Yapılan görüşmelerden sonra; söz konusu tez ile ilgili 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: Sibel GÜNÜÇ Çalışma Konusu: Koro Okuma Yönteminin Akıcı Okuma Becerisine, Okuma Motivasyonuna, Beceri Temelli Matematik Sorularını Çözme Başarısına Etkisi	

EĞİTİM BİLİMLERİ BİRİM ETİK KURULU		İMZA
Prof. Dr. Ufuk ŞİMŞEK	Etik Kurul Başkanı	
Prof.Dr. İhsan Sabri BALKAYA	Etik Kurul Başkan Yardımcısı	
Prof. Dr. Betül ASLAN	Etik Kurul Üyesi	
Prof.Dr. Muhsine BÖREKÇİ	Etik Kurul Üyesi	
Prof.Dr. Mustafa CİHAN	Etik Kurul Raportörü	

EK-3. Veli Onam Formu

Sayın Veli,

Çocuğunuzun katılacağı bu çalışma, "Koro Okuma Yönteminin Akıcı Okuma Becerisine, Okuma Motivasyonuna, Beceri Temelli Matematik Sorularını Çözme Başarısına Etkisi" adıyla, 2023-2024 eğitim-öğretim yılı 2. döneminde yapılacak bir araştırma uygulamasıdır.

Araştırmanın Hedefi: Akıcı okuma yöntemlerinden biri olan koro okumanın 4. sınıf öğrencilerinin akıcı okuma becerilerine, okuma motivasyonlarına ve beceri temelli matematik sorularını çözme başarılarına olan etkisini incelemek, bu araştırmanın hedefini oluşturmaktadır.

Araştırma Uygulaması: Okuma Motivasyon Ölçeği, Okuma Prozodisi Ölçeği, Beceri Temelli Matematik Testi şeklindedir. Ayrıca öğrencilerin dakikada okudukları kelime sayıları ve kelime tanıma yüzdeleri de ölçülecektir.

Araştırma T.C. Milli Eğitim Bakanlığı'nın ve okul yönetiminin de izni ile gerçekleştirilmektedir. Araştırma uygulamasına katılım tamamıyla gönüllülük esasına dayalı olmaktadır. Çocuğunuz çalışmaya katılıp katılmamakta özgürdür. Araştırma çocuğunuz için herhangi bir istenmeyen etki ya da risk taşımamaktadır. Çocuğunuzun katılımı tamamen sizin isteginize bağlıdır, reddedebilir ya da herhangi bir aşamasında ayrılabilirsiniz. Araştırmaya katılmamama veya araştırmadan ayrılma durumunda öğrencilerin akademik başarıları, okul ve öğretmenleriyle olan ilişkileri etkilemeyecektir.

Çalışmada öğrencilerden kimlik belirleyici hiçbir bilgi istenmemektedir. Cevaplar tamamıyla gizli tutulacak ve sadece araştırmacılar tarafından değerlendirilecektir.

Uygulamalar, genel olarak kişisel rahatsızlık verecek sorular ve durumlar içermemektedir. Ancak, katılım sırasında sorulardan ya da herhangi başka bir nedenden çocuğunuz kendisini rahatsız hisse derse cevaplama işini yarıda bırakıp çıkmakta özgürdür. Bu durumda rahatsızlığın giderilmesi için gereken yardım sağlanacaktır. Çocuğunuz çalışmaya katıldıktan sonra istediği an vazgeçebilir. Böyle bir durumda veri toplama aracını uygulayan kişiye, çalışmayı tamamlamayacağını söylemesi yeterli olacaktır. Anket çalışmasına katılmamak ya da katıldıktan sonra vazgeçmek çocuğunuza hiçbir sorumluluk getirmeyecektir.

Onay vermeden önce sormak istediğiniz herhangi bir konu varsa sormaktan çekinmeyiniz. Çalışma bittikten sonra bizlere telefon veya e-posta ile ulaşarak soru sorabilir, sonuçlar hakkında bilgi isteyebilirsiniz. Saygılarımızla.

Araştırmacı : Sibel GÜNÜÇ

*İletişim bilgileri :

Velisi bulunduğu sınıfı numaralı öğrencisi
.....'ın yukarıda açıklanan araştırmaya katılmasına izin veriyorum. (Lütfen formu imzaladıktan sonra çocuğunuzla okula geri gönderiniz*)

.../.../2024

Veli Adı-Soyadı :

imza

Telefon Numarası :

EK-4. Okuma Motivasyon Ölçeği

OKUMA MOTİVASYONU ÖLÇEĞİ

Sevgili öğrenciler

Aşağıdaki her bir ifadeyi içtenlikle okuyup, size en doğru gelen seçeneği yuvarlak içine alınız. Bu ölçekte yer alan maddelerin doğru ya da yanlış cevabı yoktur. Teşekkür ederiz.

1. Okumaktan zevk alırım				
Bana çok uygun	Bana uygun	Kararsızım	Bana uygun değil	Bana çok uygun değil
2. Okuma zamanını sabırsızlıkla beklerim.				
Bana çok uygun	Bana uygun	Kararsızım	Bana uygun değil	Bana çok uygun değil
3. Okurken yeni şeyler öğrenirim.				
Bana çok uygun	Bana uygun	Kararsızım	Bana uygun değil	Bana çok uygun değil
4. Bilgi verici metinleri okumaktan hoşlanırım.				
Bana çok uygun	Bana uygun	Kararsızım	Bana uygun değil	Bana çok uygun değil
5. Okurken zamanın nasıl geçtiğini anlamam.				
Bana çok uygun	Bana uygun	Kararsızım	Bana uygun değil	Bana çok uygun değil
6. Daha iyi okumak için çaba gösteririm.				
Bana çok uygun	Bana uygun	Kararsızım	Bana uygun değil	Bana çok uygun değil
7. Okumanın benim için gerekli olduğuna inanırım.				
Bana çok uygun	Bana uygun	Kararsızım	Bana uygun değil	Bana çok uygun değil
8. Beni düşündüren metinlerden hoşlanırım.				
Bana çok uygun	Bana uygun	Kararsızım	Bana uygun değil	Bana çok uygun değil
9. Okurken dikkatim çok dağınık.				
Bana çok uygun	Bana uygun	Kararsızım	Bana uygun değil	Bana çok uygun değil
10. Zor olan metinleri okumak benim için eğlenceli değildir.				
Bana çok uygun	Bana uygun	Kararsızım	Bana uygun değil	Bana çok uygun değil
11. Okuduğum metinleri paylaşmaktan hoşlanırım.				
Bana çok uygun	Bana uygun	Kararsızım	Bana uygun değil	Bana çok uygun değil
12. Okumaya dayalı ödevleri yapmaktan sıkılırım.				
Bana çok uygun	Bana uygun	Kararsızım	Bana uygun değil	Bana çok uygun değil
13. Okumak bana sıkıcı gelir.				
Bana çok uygun	Bana uygun	Kararsızım	Bana uygun değil	Bana çok uygun değil

14. Okuduğumu anlamadığımda yardıma ihtiyaç duyarım.				
Bana çok uygun	Bana uygun	Kararsızım	Bana uygun değil	Bana çok uygun değil
15. Derste metin işlenmesinden sıkılırım.				
Bana çok uygun	Bana uygun	Kararsızım	Bana uygun değil	Bana çok uygun değil
16. Metinleri anlamak benim için zordur.				
Bana çok uygun	Bana uygun	Kararsızım	Bana uygun değil	Bana çok uygun değil
17. Okurken öğrendiğimi hissettiğimde daha çok okumak isterim.				
Bana çok uygun	Bana uygun	Kararsızım	Bana uygun değil	Bana çok uygun değil
18. Günlük hayatta karşılaştığım olayları anlamak için okurum				
Bana çok uygun	Bana uygun	Kararsızım	Bana uygun değil	Bana çok uygun değil
19. İlgi duyduğum konular ile ilgili daha çok okurum.				
Bana çok uygun	Bana uygun	Kararsızım	Bana uygun değil	Bana çok uygun değil
20. Başarılı olmak için okurum.				
Bana çok uygun	Bana uygun	Kararsızım	Bana uygun değil	Bana çok uygun değil
21. Öğretmenin bana iyi okuduğumu söylemesinden hoşlanırım.				
Bana çok uygun	Bana uygun	Kararsızım	Bana uygun değil	Bana çok uygun değil
22. Güzel okuduğumda övgüler almaktan hoşlanırım.				
Bana çok uygun	Bana uygun	Kararsızım	Bana uygun değil	Bana çok uygun değil

EK-5. Okuma Prozodisi Ölçeği

Okuma Prozodisi Ölçeği

Boyut	1	2	3	4
İfade ve Ses Düzeyi	Okurken sesinde az ifade veya heves vardır. Adeta sözcükleri sadece söylemiş olmak için okur. Metni doğal şekilde okumak için az çaba gösterir. Düşük sesle okuma eğilimindedir.	Bazı ifade özellikleri vardır. Metnin bazı bölümlerinde sesini doğal konuşmaya yakın kullanır ancak diğer bölümlerde bunu yapmaz. Genellikle sözcükleri söylemek üzerine odaklanır. Halen düşük sesle okur.	Metnin büyük kısmında sesi doğal konuşmaya benzer. Arada bir ifadesiz okumaya geçer. Metin boyunca ses düzeyi genellikle uygundur.	Metin boyunca iyi ifade ve heves ile okur. Doğal şekilde okur. İfade ve ses düzeyi metni yorumlamasına göre değişir.
Sözcük Öbekleri	Okuma monotondur ve sözcük öbeği sınırı anlayışı düşüktür, sıkça sözcük sözcük okur.	Sıkça kullanılan iki ve üç sözcüklük öbekler kopuk okuma izlenimi verir; uygun olmayan vurgulama ve Tonlama nedeniyle tümce ve yantümce bitişlerini göstermekte başarısızdır.	Ara vermeden okuma, tümce ortasında nefes almak için ara verme ve muhtemelen biraz kopukluk karışımı vardır; vurgulama/tonlama makuldür.	Genellikle sözcük öbekleri iyidir, çoğunlukla yantümce ve tümce üniteleri kullanır, ifadeye yeterince dikkat eder.
Pürüzsüzlük	Sıkça uzun aralar, tereddütler, yanlış başlangıçlar, sesin azalarak kesilmesi, tekrarlar ve/veya birden fazla deneme görülür.	Metinde, uzun aralar, tereddütler vb'nin daha sık görüldüğü ve okumayı bozduğu birkaç "sorunlu nokta" vardır.	Belirli sözcük ve/veya yapıların neden olduğu zorluklar nedeniyle pürüzsüzlükte bazı kesintiler görülür.	Arada bir kesilen okuma genelde pürüzsüzdür ancak sözcük ve yapı zorlukları çoğunlukla kendi kendini düzeltme yoluyla çabukça çözülür.
Hız	Yavaş ve zorlanarak devam ediyor.	Orta derecede yavaş.	Hızlı ve yavaş okumanın düzensiz bir karışımı.	Sürekli olarak konuşma biçiminde.

EK-6. BTMT (Öntest)

SORULAR

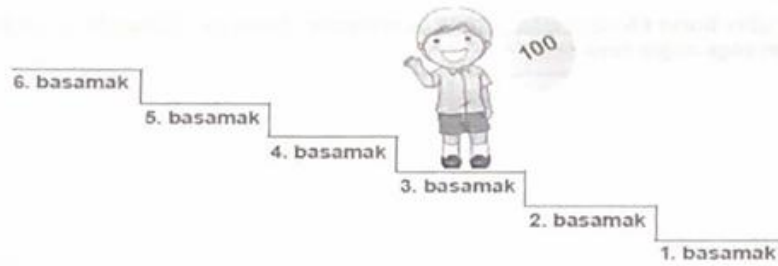
1. Soru

Merdiven basamaklarında kartlarla oynanan bir oyunun kuralları aşağıda veriliyor:

- Mavi ve kırmızı renkli olmak üzere iki çeşit kart vardır.
- Oyuna 4 kart seçilerek başlanır.
- Seçilen kart **kırmızı** ise üç basamak yukarı çıkılır ve her basamakta biner ileriye sayılır.
- Seçilen kart **mavi** ise iki basamak aşağı inilir ve her basamakta yüzler ileriye sayılır.
- Saymaya 100'den başlanır.

Bu oyuna 3.basamaktan başlayan Umut sırasıyla aşağıdaki kartları seçmiştir.

kırmızı **mavi** **mavi** **kırmızı**



Buna göre oyun sonunda Umut'un kaçınca basamakta olduğunu ve bulduğu sayıyı yazınız.

2. Soru

Ayşe Öğretmen, Cumhuriyet Bayramı'nda sınıfı süslemesi için İrem'e 27 adet bayrak vermiştir. İrem, süsleme yaparken bayrak sayısını her adımda bir adet artırarak bayraklarını ortalarından toplu iğneyle birleştirmiştir. İrem'in süsleme şeklinin bir kısmı aşağıda gösterilmiştir.

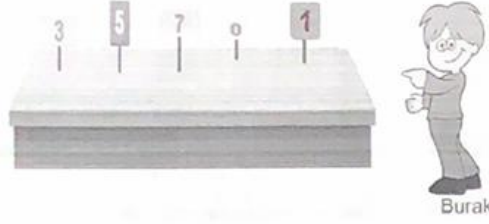
İrem'in süsleme şekli



İrem bayrakların tamamını kullanarak süslemeyi bitirdiğine göre süslemede toplam kaç tane toplu iğne vardır?

3. Soru

İki yüzündeki rakamların toplamı 9 olan beş tane kart bir masanın üstünde şekildeki gibi duruyor.

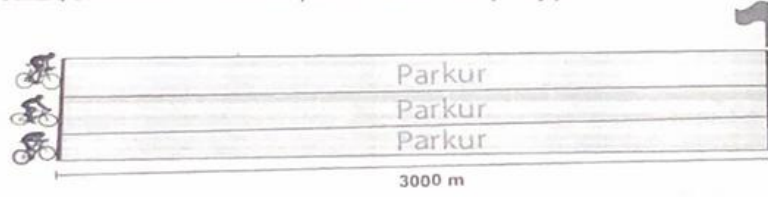


Burak, kartların üstünde yazan rakamlardan oluşan beş basamaklı doğal sayıyı, soldan sağa doğru "otuz beş bin yedi yüz bir" olarak okuyor.

Buna göre Burak kartların arka yüzünü çevirdiğinde oluşan beş basamaklı doğal sayıyı soldan sağa doğru nasıl okur?

4. Soru

Serkan, Orhan ve Hakan 3000 m'lik parkurda bisiklet sürmeye başlıyor.



Parkurun bitiş çizgisine,

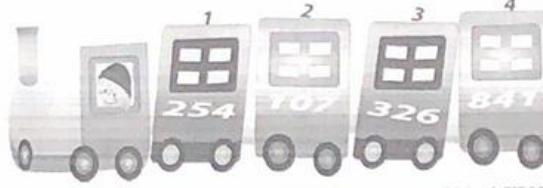
- 153 m kala Serkan,
- 972 m kala Orhan,
- 1314 m kala Hakan

bisiklet sürmeyi bırakıyor.

Buna göre üç kişi parkurda toplam kaç metre bisiklet sürmüştür?

5. Soru

Aşağıdaki görselde 1'den 4'e kadar numaralandırılmış vagonlarda üç basamaklı doğal sayılar veriliyor. Bunlardan iki tanesi seçilerek altı basamaklı bir doğal sayı yazılıyor.



Seçilen vagonlarda yazan sayılardan biri altı basamaklı yeni sayının birler bölümünü, diğeri binler bölümünü oluşturuyor. Yazılan bu doğal sayının bölüklerindeki rakamların sayı değerlerinin toplamının birbirine eşit olduğu biliniyor.

Buna göre seçilen iki vagon hangileri olmalıdır? Neden? Yazınız.

6. Soru

İsmail'in cep telefonunun şifresi dört basamaklı bir doğal sayıdır. İsmail şifreyle ilgili aşağıdaki bilgileri vermiştir:

- Şifre, rakamları birbirinden farklı ve tek doğal sayıdır.
- Şifrede, basamak değeri 400 olan bir rakam vardır.
- Şifre en yakın onluğa yuvarlandığında sadece birler basamağındaki rakam değişir.



Buna göre İsmail'in cep telefonunun şifresi nedir?

7. Soru

Aşağıda normal hesap makinelerinden farklı tasarlanmış bir hesap makinesinin çalışma kuralı verilmiştir:

- Herhangi bir rakamın tuşuna basıldığında, o rakamın 3 fazlasını ekrana yazar ve istenilen işlemi yapar.

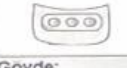
Örneğin;

- 2 tuşuna basıldığında ekranda 5 yazar.
- "21 × 35" işlemini hesaplamak istediğinizde bu hesap makinesi "54 × 68" işlemini ekrana yazar ve hesaplar.

Buna göre farklı şekilde tasarlanan bu hesap makinesinde yapılan "341 × 25" işleminin sonucu kaçtır?

8. Soru

Bir yarışmada katılımcıların yaptıkları robot tasarımları, kullandıkları her bir parçaya puan verilerek değerlendiriliyor.

				
Baş: 280 puan	Gövde: 200 puan	Tekerlek: 2250 puan	Kol: 1250 puan	Bacak: 1100 puan

Puanlar, parçaların 1 adedi için geçerlidir.

Bu yarışmada dereceye girebilmek için en az 5200 puan almak gerekiyor.

Buna göre aşağıda verilen tasarımın toplam puanını bulunuz ve dereceye girme durumunu işaretleyiniz.


Toplam puan: ☐ Dereceye girer. ☐ Dereceye giremez.

9. Soru

Bir fırındaki haftalık simit satışları ile ilgili şu bilgiler verilmiştir:

- Hafta içi her gün bir önceki günden 100 simit daha az satılmıştır.
- Hafta sonu ise her gün bir önceki günden 200 simit daha fazla satılmıştır.
- Çarşamba günü satılan simit sayısı dört basamaklı en küçük doğal sayıya eşittir.

Günler	Pazartesi	Salı	Çarşamba	Perşembe	Cuma	Cumartesi	Pazar
Simit Sayısı							

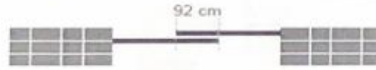
Buna göre 1 haftada toplam kaç tane simit satılmıştır?

10. Soru

Bir okulun giriş kapısı eşit uzunlukta iki bariyer ile kapatılabilmektedir. Bariyerlerden her birinin uzunluğu 2475 cm'dir.



Bariyerler kapandığında bariyerlerin belirli kısımları üst üste gelmektedir. Üst üste gelen kısımların uzunluğu 92 cm'dir.



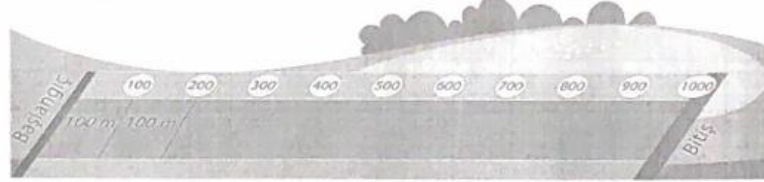
Buna göre okulun giriş kapısının uzunluğu kaç santimetredir?

EK-7. BTMT (Sontest)

SORULAR

1. Soru

1000 m uzunluğundaki yolun her 100 m'sinde bir dinlenme halkası vardır. Bu halkaların içine başlangıç çizgisine olan uzaklıkları yazılmıştır.



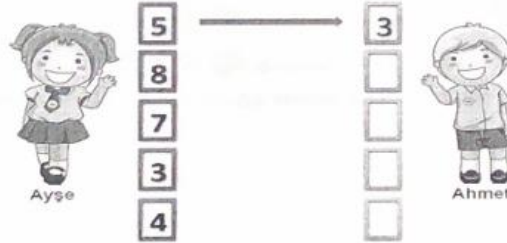
Öğrencileriyle bu yolda yürüyüş yapan Kerim Öğretmen bir oyun tasarlamıştır. Bu oyuna göre öğretmen, zil çaldığında her öğrenci bulunduğu noktaya **en yakın** dinlenme halkasına oturacaktır. Tabloda, öğrencilerin zil çaldığı andaki başlangıç çizgisine olan uzaklıkları verilmiştir.

Mert	Deniz	Sevgi	Doğa
685 m	324 m	503 m	851 m

Buna göre öğrencilerin oturduğu dinlenme halkalarının başlangıç çizgisine olan uzaklıklarının toplamını bulunuz.

2. Soru

Ayşe ile Ahmet'in kartlarındaki karşılıklı rakamların toplamı 8'dir.



Buna göre Ahmet'in kartlarındaki rakamlar birer kez kullanılarak elde edilebilecek 5 basamaklı en büyük doğal sayı kaçtır?

3. Soru

Aşağıda dikdörtgen ve dairelerle oluşturulmuş bir örüntünün ilk üç adımı verilmiştir.

Şekiller				...
Adım sayısı	1. Adım	2. Adım	3. Adım	...

Buna göre bu örüntünün 8. adımında kaç adet daire kullanılmıştır?

4. Soru

Aşağıda bir oyun merkezindeki basket atma makinesinin kuralları verilmiştir.



Atılan top,

- Basket olursa ekranda  çıkar ve oyuncu 1500 puan alır.
- Sadece potaya değerse ekranda  çıkar ve oyuncudan 150 puan silinir.
- Potaya hiç değmezse ekranda  çıkar ve oyuncudan 450 puan silinir.

Bu basket atma makinesinde dörder atış yapan Ayşe ve Ali'nin ekranlarında görünenler aşağıdaki gibidir:

Ayşe'nin ekranı →     

Ali'nin ekranı →     

Buna göre Ayşe ve Ali'nin atışlar sonucunda aldıkları puanlar arasındaki fark kaçtır?

5. Soru

Üzerinde rakamların yazılı olduğu balonlar veriliyor.



Rakamlarının toplamı 5 olan balon çiftleri patlatılıyor. Daha sonra geriye kalan rakamlarla dört basamaklı en büyük doğal sayı oluşturuluyor.

Buna göre bu sayıyı yazınız ve yüzler basamağındaki rakamın basamak değerini bulunuz.

6. Soru

Dört basamaklı doğal sayılarla toplama ve çıkarma işlemlerinin yapıldığı bir oyunun kuralları aşağıda verilmiştir:

- Her oyuncu dört basamaklı iki doğal sayı belirler.
- Belirlediği sayının birler bölümündeki rakamların toplamı 10'dan küçükse sayı en yakın onluğa, 10'dan büyükse en yakın yüzlüğe yuvarlar.
- Daha sonra birinci oyuncu yuvarladığı sayıları toplar. İkinci oyuncu ise yuvarladığı sayıları çıkarır.

Oyuncuların belirlediği sayılar aşağıda verilmiştir.

1. Oyuncu	2. Oyuncu
1962	5062
3081	2389

Buna göre 1. ve 2. oyuncunun yaptığı işlemlerin toplamı kaçtır?

7. Soru

Aşağıda normal hesap makinelerinden farklı tasarlanmış bir hesap makinesinin çalışma kuralları verilmiştir. Hesap makinesi işlem yapmadan önce sayılarla ilgili aşağıdaki kuralları uygular, sonrasında işlemleri yapar.



- Bir ve iki basamaklı sayıları aynen bırakır.
- Üç basamaklı sayıları en yakın onluğa yuvarlar.
- Dört basamaklı sayıları en yakın yüzlüğe yuvarlar.
- İstenilen işlemi hesaplar.

Buna göre



işleminin sonucu kaçtır?

8. Soru

1'den 9'a kadar olan bütün rakamlar aşağıdaki şekillerle eşleştiriliyor.



Ali, dört basamaklı bir sayıyı bu şekilleri kullanarak ifade etmek istiyor. Bunun için basamak değeri en büyükten en küçüğe doğru, rakamlarla eşleşen şekilleri soldan sağa doğru aşağıdaki gibi yerleştiriyor.



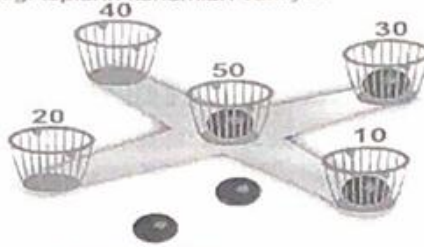
Buna göre $3509 + 2638$ işleminin sonucunu bulup bu sonucun şekillerle ifade edilmiş hâlini yazınız.

9. Soru

Sepetlere top atılarak oynanan bir oyununun kuralları aşağıda veriliyor:

- 5 tane top atışı yapılır.
- Top hangi sepetin içine girerse o sepete alt puan alınır.
- Alınan puanlar toplanır.
- Sonucun 100 ile çarpılmasıyla oyun puanı elde edilir.

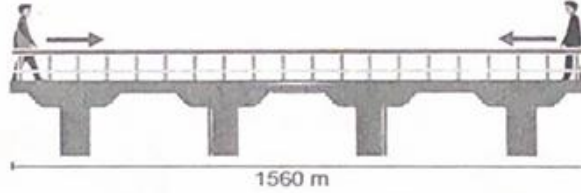
Görselde Ayşe'nin attığı topın konumları veriliyor.



Buna göre Ayşe'nin oyun puanı kaçtır?

10. Soru

Ali ve Hakan 1560 m uzunluğundaki köprünün iki ucundan birbirlerine doğru yürümeye karar verirler.



Bulundukları noktalardan Ali 429 m, Hakan ise 946 m yürüdüğünde aralarında kalan mesafe kaç metre olur?

EK-8. Okuma Metni (Ön test)

Okuma Metni (Ön test)



ŞİFA NİYETİNE

Nasrettin Hoca, bir ara hastalanır. Doktor bir müddet perhiz yapmasını, ağır ve acılı yemekler yememesini söyler. İlaçlarını verir.



Hoca, doktorun dediğini birkaç gün uygular. Kendinde iyileşme hisseder. Canı acılı dolmalı yemekler ister.

Bir gün Hoca'nın karısı dolma yapar. Hoca'nın ısrarına dayanamayarak bir tanesini "Şifa niyetine" yedirir.

Karısı başka bir yere gidince kızına yalvarır. Kızı da bu yalvarmalara dayanamaz. Bir tane "Şifa niyetine" dolmayı da o yedirir. Kızın da işi çıkar. Hoca'nın yanından ayrılır. Hoca dolmanın tadına dayamaz. Bu sefer küçük oğlunu kandırır. "Şifa niyetine" bir dolmayı da onun elinden yer.

Az sonra, Hoca'da sancılar başlar. Acıdan kıvrınmaya başlar. Karısını çağırır.

Karısı, Hoca'nın bu anı hastalanışı karşısında telaşlanır. Koşarak doktoru çağırır.

Doktor, Hoca'yı kıvranır halde görünce:

– Hocam, iyileştiğini duymuştum. Nedir bu halin?

Hoca hem kıvranır, hem de doktora şöyle der:

– Ne olacak Doktor; "Şifa niyetine" ölüyoruz.

Mürşide UYSAL

EK-9. Okuma Metni (Son test)

Okuma Metni (Son test)

KURT İLE LEYLEK

Bir gün kurt, yakaladığı avını yerken boğazına kemik batmış. Ne kadar uğraşmışsa da kemiği boğazından çıkaramamış. Kurdun gitmediği doktor kalmamış fakat hiç kimse kurdun boğazındaki kemiği çıkarmayı başaramamış.

Hayvanlardan birisi şöyle demiş: "Bu kemiği çıkarsa çıkarsa leylek çıkarabilir. Onun çok uzun bir gagası var."

Kurt bu öneriyi dinleyip doğrudan leyleğe gitmiş. "Yardıma ihtiyacım var leylek kardeş!" demiş. "Uzun gaganla çıkar şu boğazımdaki kemiği. Sonra da dile benden ne dilersen!"

Kurdu sırtüstü yatıran leylek, uzun gagasını onun boğazına sokmuş. Zor olsa da kemiği çıkarmayı başarmış.

Kurt, "Oh be! Dünya varmış," diyerek yerinden doğrulmuş. Leylek ise keyifle, "Kurt kardeş, artık bana istediğim her şeyi verirsin değil mi?" diyerek verdiği sözü korda hatırlatmış.

Kurt hırlayarak dişlerini göstermiş ve "Kafasını bir kurdun ağzına sokup da hayatta kalabilen ilk leylek sensin! Buna ne kadar sevinsen azdır. Şimdi söyle bakalım, sağ kalman en büyük hediye değil de nedir?" demiş.

La Fontaine (La Fonten) Mehmet VURAL

Ev ve Sınıf Etkinlikleri Antolojisi

EK-10. BTMT (ön test) Cevap Anahtarı

Cevap Anahtarı

Beceri Temelli Matematik Testi (ön test)

SORULAR

1. Soru

Merdiven basamaklarında kartlarla oynanan bir oyunun kuralları aşağıda veriliyor:

- Mavi ve kırmızı renkli olmak üzere iki çeşit kart vardır.
- Oyuna 4 kart seçilerek başlanır.
- Seçilen kart **kırmızı** ise üç basamak yukarı çıkılır ve her basamakta biner ileriye sayılır.
- Seçilen kart **mavi** ise iki basamak aşağı inilir ve her basamakta yüzler ileriye sayılır.
- Saymaya 100'den başlanır.

Bu oyuna 3 basamaktan başlayan Umut sırasıyla aşağıdaki kartları seçmiştir:

kırmızı **mavi** **mavi** **kırmızı**



Buna göre oyun sonunda Umut'un kaçinci basamakta olduğunu ve bulduğu sayıyı yazınız.

- 5. basamakta olur. (5 puan)
- bulduğu sayı ise 6500 (5 puan)

2. Soru

Ayşe Öğretmen, Cumhuriyet Bayramı'nda sınıfı süslemesi için İrem'e 27 adet bayrak vermiştir. İrem, süsleme yaparken bayrak sayısını her adımda bir adet artırarak bayraklarını ortalarından toplu iğneyle birleştirmiştir. İrem'in süsleme şeklinin bir kısmı aşağıda gösterilmiştir.

İrem'in süsleme şekli:



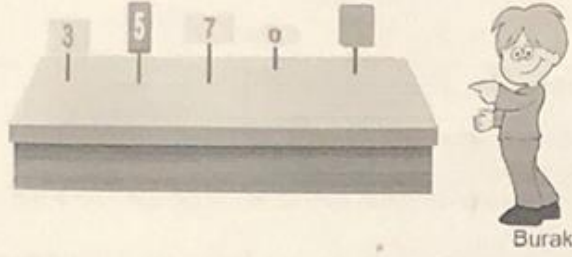
İrem bayrakların tamamını kullanarak süslemeyi bitirdiğine göre süslemede toplam kaç tane toplu iğne vardır?

1.adım	2. adım	3.adım	4.adım	5.adım	6.adım
2 bayrak	3bayrak	4 bayrak	5 bayrak	6 bayrak	7 bayrak=27 bayrak
1 iğne	2 iğne	3 iğne	4 iğne	5 iğne	6 iğne= 21 iğne(10puan)

Cevap Anahtarı

3. Soru

İki yüzündeki rakamların toplamı 9 olan beş tane kart bir masanın üstünde şekildedeki gibi duruyor.



Burak, kartların üstünde yazan rakamlardan oluşan beş basamaklı doğal sayıyı, soldan sağa doğru "otuz beş bin yedi yüz bir" olarak okuyor.

Buna göre Burak kartların arka yüzünü çevirdiğinde oluşan beş basamaklı doğal sayıyı soldan sağa doğru nasıl okur?

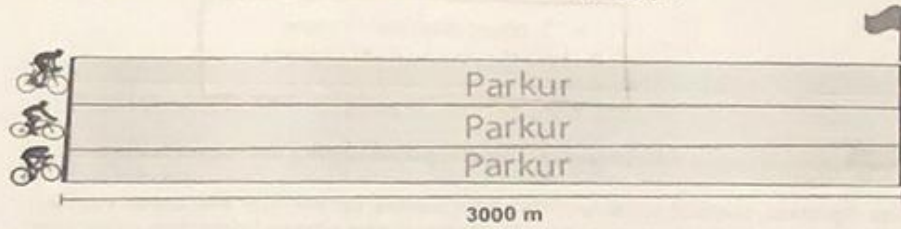
- 3'ün arkasında 6. (1 puan)
- 5'in arkasında 4. (1 puan)
- 7'nin arkasında 2. (1 puan)
- 0'ın arkasında 9. (1 puan)
- 1'in arkasında 8 rakamı vardır. (1 puan)

yeni sayı 64 298 olur.
sayının okunuşu ise;

"altmış dört bin iki yüz doksan sekiz" (5 puan)

4. Soru

Serkan, Orhan ve Hakan 3000 m'lik parkurda bisiklet sürmeye başlıyor.



Parkurun bitiş çizgisine,

- 153 m kala Serkan,
- 972 m kala Orhan,
- 1314 m kala Hakan

bisiklet sürmeyi bırakıyor.

Buna göre üç kişi parkurda toplam kaç metre bisiklet sürmüştür?

Serkan →	3000-153=2847m bisiklet sürmüştür.(2 puan)	2847
Orhan →	3000-972=2028m bisiklet sürmüştür.(2 puan)	2028
Hakan →	3000-1314=1686m bisiklet sürmüştür.(2 puan)	1686
		6561 m (4 puan)

5. Soru

Cevap Anahtarı

Aşağıdaki görselde 1'den 4'e kadar numaralandırılmış vagonlarda üç basamaklı doğal sayılar veriliyor. Bunlardan iki tanesi seçilerek altı basamaklı bir doğal sayı yazılıyor.



Seçilen vagonlarda yazan sayılardan biri altı basamaklı yeni sayının birler bölümünü, diğeri binler bölümünü oluşturuyor. Yazılan bu doğal sayının bölüklerindeki rakamların sayı değerlerinin toplamının birbirine eşit olduğu biliniyor.

Buna göre seçilen iki vagon hangileri olmalıdır? Neden? Yazınız.

- Seçilen vagonlar 1 ve 3 numaralı vagonlardır. (5 puan)
- Çünkü bu vagonlardaki rakamların sayı değerleri toplamı 11'dir; yani eşittir. (5 puan)

6. Soru

İsmail'in cep telefonunun şifresi dört basamaklı bir doğal sayıdır. İsmail şifreye ilgili aşağıdaki bilgileri vermiştir:

- Şifre, rakamları birbirinden farklı ve tek doğal sayıdır.
- Şifrede, basamak değeri 400 olan bir rakam vardır.
- Şifre en yakın onluğa yuvarlandığında sadece birler basamağındaki rakam değişir.



Buna göre İsmail'in cep telefonunun şifresi nedir?

- Soruda verilen bilgilere göre şifre 3421'dir.

(5puan)

(5puan)

Cevap Anahtarı

7. Soru

Aşağıda normal hesap makinelerinden farklı tasarlanmış bir hesap makinesinin çalışma kuralı verilmiştir.

- Herhangi bir rakamın tuşuna basıldığında, o rakamın 3 fazlasını ekrana yazar ve istenilen işlemi yapar.

Örneğin;

- 2 tuşuna basıldığında ekranda 5 yazar.
- "21 × 35" işlemini hesaplamak istediğinizde bu hesap makinesi "54 × 68" işlemini ekrana yazar ve hesaplar.

Buna göre farklı şekilde tasarlanan bu hesap makinesinde yapılan "341 × 25" işleminin sonucu kaçtır?

Hesap makinesi;

341 sayısını 674 olarak yazar. (2 puan)
 25 sayısını 58 olarak yazar. (2 puan)

$674 \times 58 = 39\,092$ (6 puan)

8. Soru

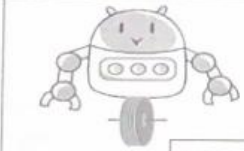
Bir yarışmada katılımcıların yaptıkları robot tasarımları, kullandıkları her bir parçaya puan verilerek değerlendiriliyor.

				
Baş: 280 puan	Gövde: 200 puan	Tekerlek: 2250 puan	Kol: 1250 puan	Bacak: 1100 puan

Puanlar, parçaların 1 adedi için geçerlidir.

Bu yarışmada dereceye girebilmek için en az 5200 puan almak gerekiyor.

Buna göre aşağıda verilen tasarımın toplam puanını bulunuz ve dereceye girme durumunu işaretleyiniz.



Toplam puan: 5230

☒ Dereceye girer.
☐ Dereceye giremez.

Baş	→	280 puan
gövde	→	200 puan
2 kol	→	1250 + 1250 = 2500 puan
tekerlek	→	2250 puan
Toplam puan	→	5230 puan (7 puan)
Bu tasarım dereceye girer. (3 puan)		

9. Soru

Cevap Anahtarı

Bir fırındaki haftalık simit satışları ile ilgili şu bilgiler verilmiştir:

- Hafta içi her gün bir önceki günden 100 simit daha az satılmıştır.
- Hafta sonu ise her gün bir önceki günden 200 simit daha fazla satılmıştır.
- Çarşamba günü satılan simit sayısı dört basamaklı en küçük doğal sayıya eşittir.

Günler	Pazartesi	Salı	Çarşamba	Perşembe	Cuma	Cumartesi	Pazar
Simit Sayısı							

Buna göre 1 haftada toplam kaç tane simit satılmıştır?

Günler	Pazartesi	Salı	Çarşamba	Perşembe	Cuma	Cumartesi	Pazar
Simit Sayısı	1200 (1 puan)	1100 (1 puan)	1000 (1 puan)	900 (1 puan)	800 (1 puan)	1000 (1 puan)	1200 (1 puan)

Toplam: 7200 simit (3 puan)

10. Soru

Bir okulun giriş kapısı eşit uzunlukta iki bariyer ile kapatılabilmektedir. Bariyerlerden her birinin uzunluğu 2475 cm'dir.



Bariyerler kapandığında bariyerlerin belirli kısımları üst üste gelmektedir. Üst üste gelen kısımların uzunluğu 92 cm'dir.



Buna göre okulun giriş kapısının uzunluğu kaç santimetredir?

1. yöntem

$$2475 \cdot 92 = 2383 \text{ (5 puan)}$$

$$2475 + 2383 = 4858 \text{ cm (giriş kapısının uzunluğu)}$$

(5 puan)

2. yöntem

$$2475 + 2475 = 4950 \text{ veya } (2 \times 2475 = 4950) \text{ (5 puan)}$$

$$4950 - 92 = 4858 \text{ cm (giriş kapısının uzunluğu)}$$

(5 puan)

EK-11. BTMT (son test) Cevap Anahtarı

Cevap Anahtarı Beceri Temelli Matematik Testi (son test)

SORULAR

1. Soru

1000 m uzunluğundaki yolun her 100 m'sinde bir dinlenme halkası vardır. Bu halkaların içine başlangıç çizgisine olan uzaklıkları yazılmıştır.



Öğrencileriyle bu yolda yürüyüş yapan Kerim Öğretmen bir oyun tasarlamıştır. Bu oyuna göre öğretmen, zili çaldığında her öğrenci bulunduğu noktaya en yakın dinlenme halkasına oturacaktır.

Tabloda, öğrencilerin zil çaldığı andaki başlangıç çizgisine olan uzaklıkları verilmiştir.

Mert	Deniz	Sevgi	Doğa
685 m	324 m	503 m	851 m

Buna göre öğrencilerin oturduğu dinlenme halkalarının başlangıç çizgisine olan uzaklıklarının toplamını bulunuz.

Mert'in oturduğu dinlenme halkası → 700 (2puan)
Deniz'in oturduğu dinlenme halkası → 300 (2puan)
Sevgi'nin oturduğu dinlenme halkası → 500 (2puan)
Doğa'nın oturduğu dinlenme halkası → 900 (2puan)

toplamları 2400 metredir.
(2 puan)

2. Soru

Ayşe ile Ahmet'in kartlarındaki karşılıklı rakamların toplamı 8'dir.



Buna göre Ahmet'in kartlarındaki rakamlar birer kez kullanılarak elde edilebilecek 5 basamaklı en büyük doğal sayı kaçtır?

5 → 3 (soruda verilmiş)
8 → 0 (1 puan)
7 → 1 (1 puan)
3 → 5 (1 puan)
4 → 4 (1 puan)

Buna göre yazılabilecek en büyük sayı 54 310'dur.
(6 puan)

Cevap Anahtarı

3. Soru

Aşağıda dikdörtgen ve dairelerle oluşturulmuş bir örüntünün ilk üç adımı verilmiştir.

Şekiller				...
Adım sayısı	1. Adım	2. Adım	3. Adım	...

Buna göre bu örüntünün 8. adımında kaç adet daire kullanılmıştır?

1.adım	2. adım	3.adım	4.adım	5.adım	6.adım	7.adım	8.adım
4 daire	6 daire	8 daire	10 daire	12 daire	14 daire	16 daire	18 daire
							(10 puan)

4. Soru

Aşağıda bir oyun merkezindeki basket atma makinesinin kuralları verilmiştir.



Atılan top,

- Basket olursa ekranda çıkar ve oyuncu 1500 puan alır.
- Sadece potaya değerse ekranda çıkar ve oyuncudan 150 puan silinir.
- Potaya hiç değmezse ekranda çıkar ve oyuncudan 450 puan silinir.

Bu basket atma makinesinde dörder atış yapan Ayşe ve Ali'nin ekranlarında görünenler aşağıdaki gibidir:

Ayşe'nin ekranı	→	
Ali'nin ekranı	→	

Buna göre Ayşe ve Ali'nin atışlar sonucunda aldıkları puanlar arasındaki fark kaçtır?

$$\begin{aligned} \text{Ayşe'nin puanı} &\rightarrow (1500 + 1500 + 1500) - 450 = 4500 - 450 = \underline{4050} \text{ (3puan)} \\ \text{Ali'nin puanı} &\rightarrow 1500 - (150 + 450 + 450) = 1500 - 1050 = \underline{450} \text{ (3puan)} \end{aligned}$$

Buna göre puanları arasındaki fark:

$$4050 - 450 = \underline{3600 \text{ 'dür. (4puan)}}$$

Cevap Anahtarı

5. Soru

Üzerinde rakamların yazılı olduğu balonlar veriliyor.



Rakamlarının toplamı 5 olan balon çiftleri patlatılıyor. Daha sonra geriye kalan rakamlarla dört basamaklı en büyük doğal sayı oluşturuluyor.

Buna göre bu sayıyı yazınız ve yüzler basamağındaki rakamın basamak değerini bulunuz.



Toplamları 5 olan rakamlar:

$$0+5=5$$

$$1+4=5$$

$$2+3=5$$

Bu durumda kalan rakamlar; 6, 7, 8, 9 olur. Bu rakamlarla yazılabilecek dört basamaklı en büyük doğal sayı **9876**'dır.

(5 puan)

9876

$$8 \times 100 = 800 \text{ (yüzler basamağındaki rakamın basamak değeri)}$$

(5 puan)

6. Soru

Dört basamaklı doğal sayılarla toplama ve çıkarma işlemlerinin yapıldığı bir oyunun kuralları aşağıda verilmiştir:

- Her oyuncu dört basamaklı iki doğal sayı belirler.
- Belirlediği sayının birler bölümündeki rakamların toplamı 10'dan küçükse sayı **en yakın onluğa**, 10'dan büyükse **en yakın yüzlüğe** yuvarlar.
- Daha sonra birinci oyuncu yuvarladığı sayıları toplar. İkinci oyuncu ise yuvarladığı sayıları çıkarır.

Oyuncuların belirlediği sayılar aşağıda verilmiştir.

1. Oyuncu	2. Oyuncu
1962	5062
3081	2389

Buna göre 1. ve 2. oyuncunun yaptığı işlemlerin sonuçları toplamı kaçtır?

1. oyuncunun ilk sayısının birler bölümündeki rakamların toplamı $(9+6+2)$ 10'dan büyük olduğu için sayıyı en yakın yüzlüğe yuvarlar. $1962 \rightarrow 2000$ (1 puan)

1. oyuncunun ikinci sayısının birler bölümündeki rakamların toplamı $(0+8+1)$ 10'dan küçük olduğu için sayıyı en yakın onluğa yuvarlar. $3081 \rightarrow 3080$ (1 puan)

$$1. \text{ oyuncu yuvarladığı sayıları toplar. } 2000+3080=5080 \text{ (2 puan)}$$

2. oyuncunun ilk sayısının birler bölümündeki rakamların toplamı $(0+6+2)$ 10'dan küçük olduğu için sayıyı en yakın onluğa yuvarlar. $5062 \rightarrow 5060$ (1 puan)

2. oyuncunun ikinci sayısının birler bölümündeki rakamların toplamı $(3+8+9)$ 10'dan büyük olduğu için sayıyı en yakın yüzlüğe yuvarlar. $2389 \rightarrow 2400$ (1 puan)

$$2. \text{ oyuncu yuvarladığı sayıları çıkarır. } 5060-2400=2660 \text{ (2 puan)}$$

$$\text{Buna göre 1. ve 2. oyuncunun yaptığı işlemlerin sonuçları toplamı } 5080+2660=7740 \text{ 'tır. (2 puan)}$$

Cevap Anahtarı

7.Soru

Aşağıda normal hesap makinelerinden farklı tasarlanmış bir hesap makinesinin çalışma kuralları verilmiştir. Hesap makinesi işlem yapmadan önce sayılarla ilgili aşağıdaki kuralları uygular, sonrasında işlemleri yapar.



- Bir ve iki basamaklı sayıları aynen bırakır.
- Üç basamaklı sayıları en yakın onluğa yuvarlar.
- Dört basamaklı sayıları en yakın yüzlüğe yuvarlar.
- İstenilen işlemi hesaplar.

Buna göre

$$7 + 43 + 378$$

işleminin sonucu kaçtır?

7 bir basamaklı olduğu için aynen kalır.

43 iki basamaklı olduğu için aynen kalır.

378 üç basamaklı olduğu için en yakın onluğa yuvarlanır, 380 olur. (5 puan)

İstenen işlemler hesaplanır:

$$7 + 43 + 380 = \underline{430 \text{ olur. (5 puan)}}$$

8. Soru

1'den 9'a kadar olan bütün rakamlar aşağıdaki şekillerle eşleştiriliyor.



Ali, dört basamaklı bir sayıyı bu şekilleri kullanarak ifade etmek istiyor. Bunun için basamak değeri en büyükten en küçüğe doğru, rakamlarla eşleşen şekilleri soldan sağa doğru aşağıdaki gibi yerleştiriyor.

$$3472 \rightarrow \square \parallel \diamond \triangle$$

Buna göre $3509 + 2638$ işleminin sonucunu bulup bu sonucun şekillerle ifade edilmiş hâlini yazınız.

$$\underline{3509 + 2638 = 6147 \text{ (6 puan)}}$$

$$6147 \rightarrow \begin{array}{c} \text{Hexagon} \\ \downarrow \\ \text{(1 puan)} \end{array} \begin{array}{c} \text{Square} \\ \downarrow \\ \text{(1 puan)} \end{array} \begin{array}{c} \text{Parallelogram} \\ \downarrow \\ \text{(1 puan)} \end{array} \begin{array}{c} \text{Diamond} \\ \downarrow \\ \text{(1 puan)} \end{array}$$

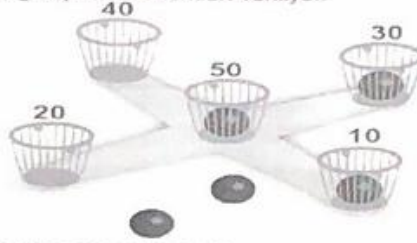
Cevap Anahtarı

9. Soru

Sepetlere top atılarak oynanan bir oyununun kuralları aşağıda veriliyor.

- 5 tane top atışı yapılır.
- Top hangi sepetin içine girerse o sepete ait puan alınır.
- Alınan puanlar toplanır.
- Sonucun 100 ile çarpılmasıyla oyun puanı elde edilir.

Görselde Ayşe'nin attığı topların konumları veriliyor.



Buna göre Ayşe'nin oyun puanı kaçtır?

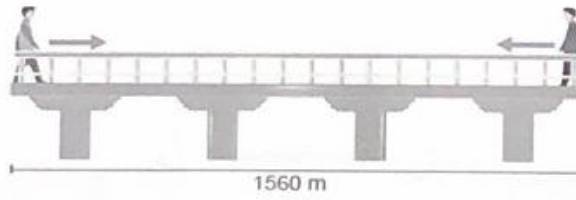
Ayşe'nin oyun puanı;

$$50+30+10= 90 \text{ (5 puan)}$$

$$90 \times 100 = 9000 \text{ 'dir. (5 puan)}$$

10. Soru

Ali ve Hakan 1560 m uzunluğundaki köprünün iki ucundan birbirlerine doğru yürümeye karar verirler.



Bulundukları noktalardan Ali 429 m, Hakan ise 946 m yürüdüğünde aralarında kalan mesafe kaç metre olur?

1.yöntem

$$429+946= 1375 \text{ m (5 puan)}$$

$$1560-1375= 185 \text{ m (aralarındaki mesafe) (5 puan)}$$

2.yöntem

$$1560-429= 1131 \text{ m (5 puan)}$$

$$1131-946= 185 \text{ m (aralarındaki mesafe) (5 puan)}$$

3.yöntem

$$1560-946= 614 \text{ m (5 puan)}$$

$$614-429= 185 \text{ m (aralarındaki mesafe) (5 puan)}$$

EK-12. Ölçek Kullanım İzinleri

 Mustafa Yıldız 20:25
alıcı: ben v

Sayın Sibel Günüç,
Okuma Prozodisi Ölçeği'ni (Çok Boyutlu
Akıcılık Ölçeği) ekte gönderiyorum.
Ölçeği çalışmanızda kullanabilirsiniz.
Kolaylıklar dilerim.



SİBEL , 24 Oca
2024 Çar, 20:17 tarihinde şunu yazdı:

Mustafa bey iyi akşamlar, ben Sibel Günüç, Atatürk Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği bilim dalında yüksek lisans yapmaktayım. Sizin Kasım Yıldırım, Seyit Ateş ve Çetin Çetinkaya ile birlikte Türkçeye uyarladığınız "Okuma Prozodisi Ölçeği" nizi tez çalışmamda kullanmak üzere izninizi istiyorum. İyi çalışmalar diliyorum.

Ölçek kullanım izni

Gelen kutusu



ben 17 Oca

alıcı:  v



Ergün hocam iyi günler, ben Sibel Günüç, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Sınıf Öğretmenliği bölümü yüksek lisans öğrencisiyim. Prof. Dr. Ömer Yılar danışmanlığında gerçekleştireceğim tez çalışmamda koro okumanın okuma motivasyonuna da olan etkisini inceleyeceğim. Sizin Zeynep İleri Aydemir'le geliştirdiğiniz Metinlere Yönelik Okuma Motivasyon Ölçeğinizi araştırmamda kullanmak için izninizi istiyorum. İyi çalışmalar diliyorum.



Ergun Ozturk 17 Oca

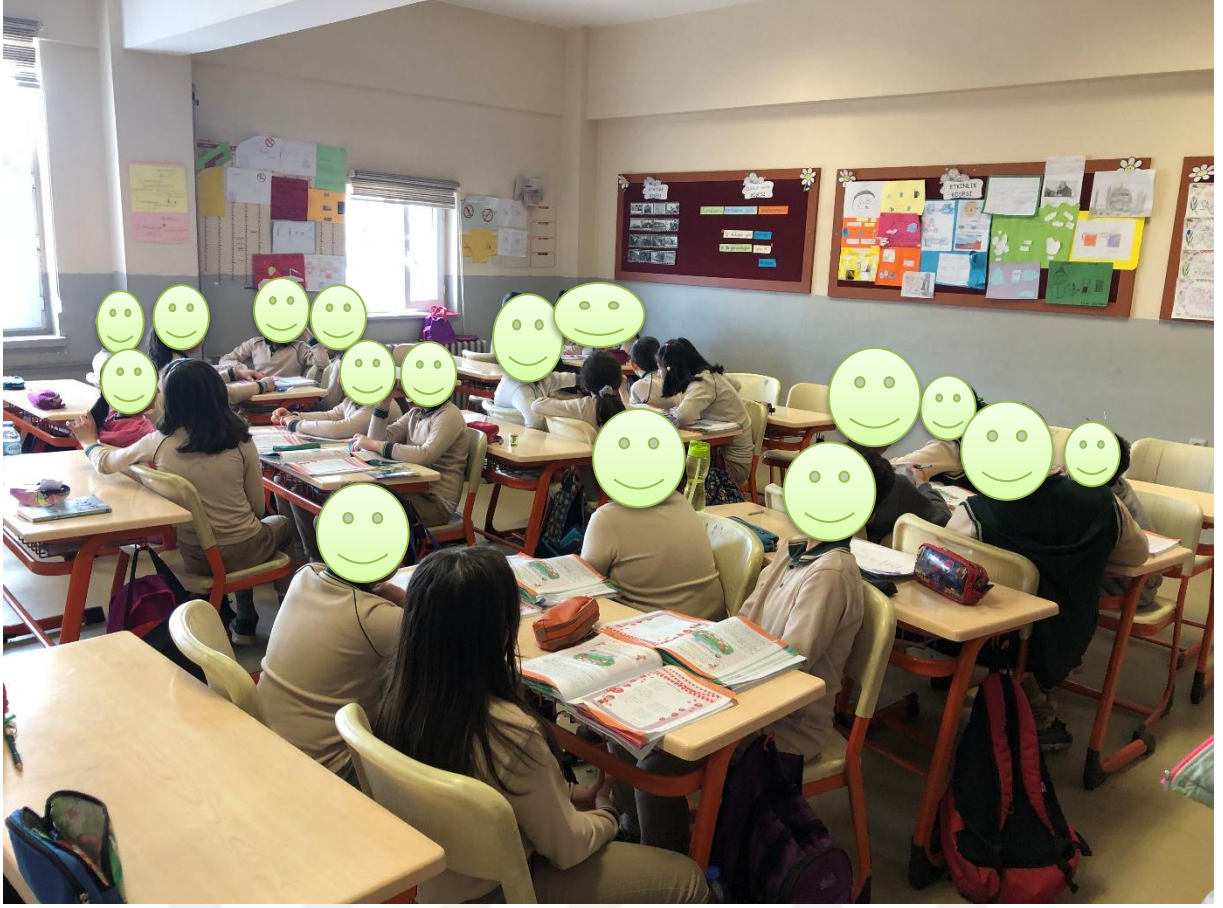
alıcı: ben v

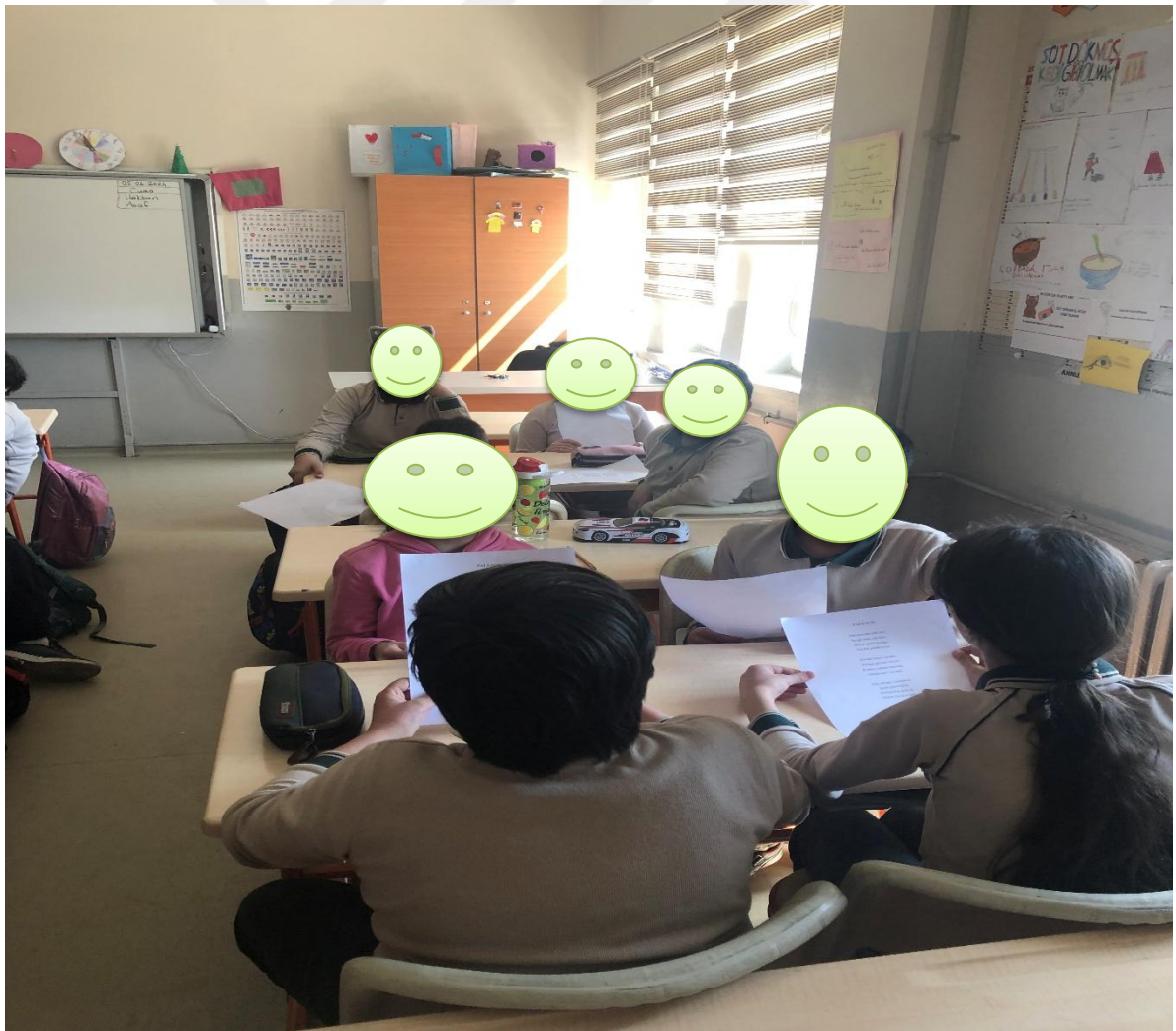
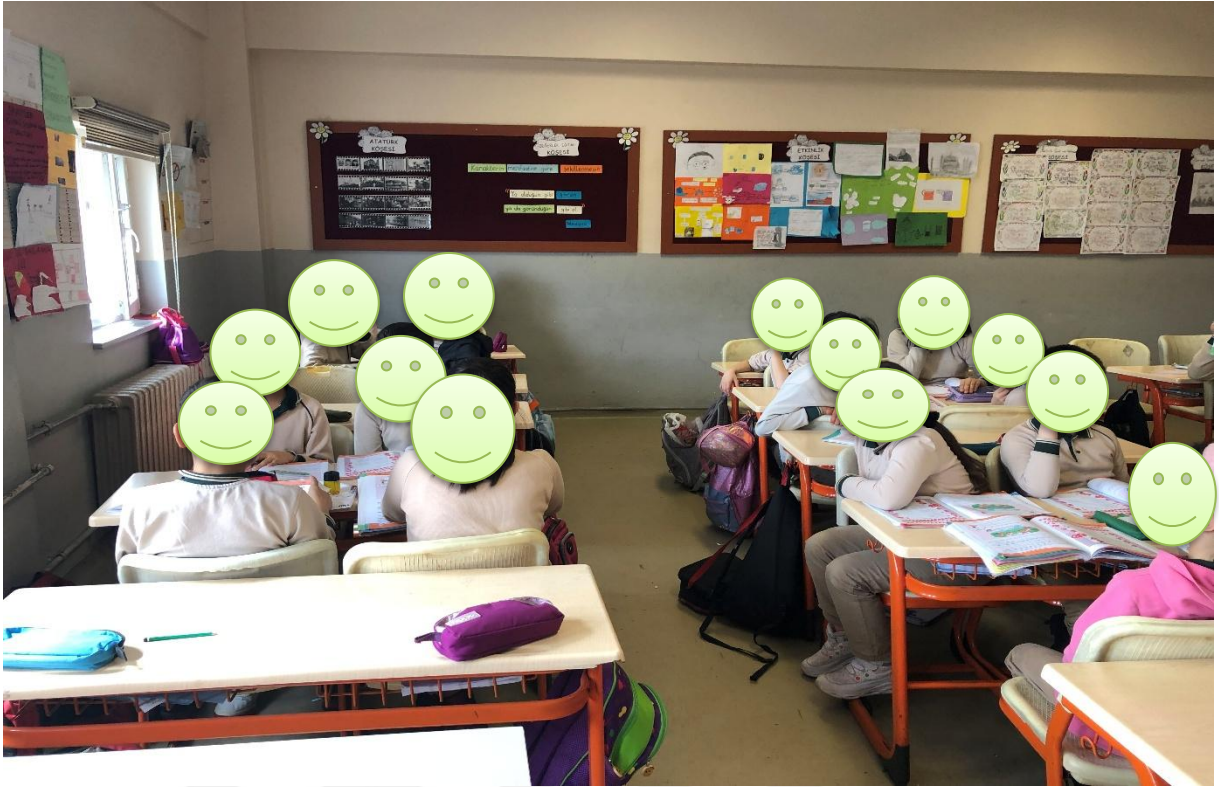


Sayın Sibel GÜNÜÇ
Tarafımızca geliştirilen "Metinlere Yönelik Okuma Motivasyon Ölçeği" ni yapacağınız çalışmada kullanabilirsiniz. Çalışmalarda başarılar dilerim.

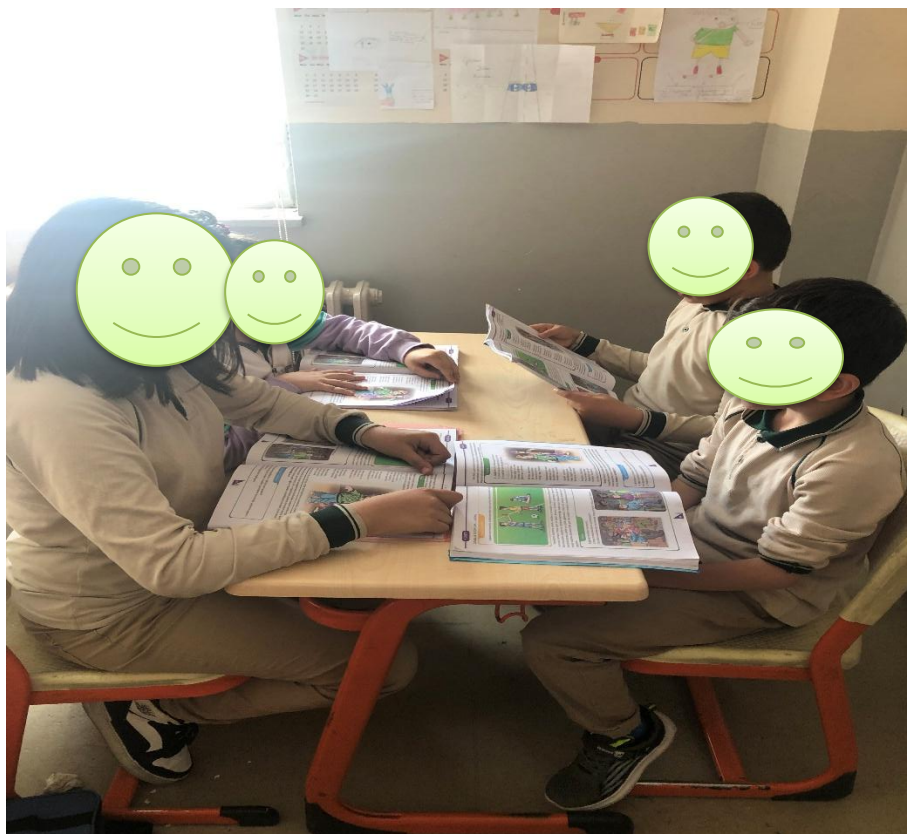
Prof.Dr.Ergün ÖZTÜRK

EK-13. Koro Okuma Yöntemi Sınıf İçi Uygulamalara Dair Fotoğraflar









ÖZ GEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Doğum Yeri: Erzurum

Eğitim Bilgileri

İlkokul: Kültür Kurumu İlkokulu

Ortaokul: Gazi Ahmet Muhtar Paşa Ortaokulu

Lise: Erzurum Lisesi (YDA)

Lisans: Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Bölümü

Yüksek Lisans: Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Matematik Eğitimi Bilim Dalı

İş Deneyimi

Bulgurlu İlköğretim Okulu- Horasan/Erzurum

Atatürk İlkokulu- Horasan/Erzurum

Dumlupınar İlkokulu- Yakutiye/Erzurum

Sabancı İlkokulu- Yakutiye/Erzurum