

TÜRKİYE’DE İLKOKUL DÜZEYİNDE AKICI OKUMA ÜZERİNE YAPILAN LİSANSÜSTÜ TEZLERİN İNCELENMESİ

Araştırma Makalesi / Research Article

Gürkaner, M. ve Güven, S. (2020). Türkiye’de İlkokul Düzeyinde Akıcı Okuma Üzerine Yapılan Lisansüstü Tezlerin İncelenmesi. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 10(1), 347-363.

Geliş Tarihi: 25.09.2019

Kabul Tarihi: 08.06.2020

E-ISSN: 2149-3871

Merve GÜRKANER

Milli Eğitim Vakfı Özel Ankara Okulu, Sınıf Öğretmeni

gurkanermerve@gmail.com

ORCID No: 0000-0002-7805-4573

Dr. Öğr. Üyesi Sevim GÜVEN

Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü

sevim.guven@gop.edu.tr

ORCID No: 0000-0002-6341-3609

ÖZ

Bu çalışmada Türkiye’de akıcı okuma üzerine ilkökull düzeyinde yapılmış lisansüstü tezlerin betimsel olarak incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada durum çalışması yöntemlerinden belge durum çalışması deseni kullanılmıştır. Araştırma kapsamında 2012-2018 yılları arasında yayınlanmış, 2 doktora, 9 yüksek lisans olmak üzere toplam 11 adet lisansüstü tez incelenmiştir. Çalışmada veri toplama aracı olarak doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Söz konusu tezler “yazar, yıl, kurum, tezin türü, amaç, yöntem, akıcı okuma stratejileri, örneklem özellikleri, veri toplama araçları, verilerin analiz yöntemleri ve sonuçları” bakımından düzenlenip analiz edilmiştir. Türkiye’de akıcı okuma üzerine ilkökull düzeyinde yapılan lisansüstü tezlerde yarı deneysel, deneysel, deneysel olmayan, eylem araştırması, olgu bilimsel ve karma yöntemler kullanılmıştır. Akıcı okuma stratejileri kullanılan tezlerde eşli okuma, koro okuma, yapılandırılmış okuma, tekrarlı okuma, SQ3R, altı dakika yöntemi, yankılayıcı okuma, okuyucu tiyatroları ve paylaşarak okuma gibi akıcı okuma stratejileri kullanılmıştır. Örneklem yöntemleri olarak amaçlı örnekleme, kolayda örnekleme, seçkisiz örnekleme yöntemleri kullanılmıştır. Akıcı okuma stratejileri kullanılan lisansüstü tezlerin sonuçları, akıcı okuma stratejilerinin öğrencilerin okuma hızlarını, doğru okuma becerilerini, prozodik okuma becerilerini, okuduğunu anlamalarını, akademik başarılarını ve okuma motivasyonlarını olumlu yönde geliştirdiğini göstermektedir. Sonuç olarak; Türkiye’de ilkökull düzeyinde akıcı okuma üzerine farklı amaçlar ve farklı yöntemler kullanılarak çeşitli lisansüstü tezler hazırlanmıştır. Bu araştırmalarda akıcı okuma stratejilerinin akıcı okuma becerilerini artırdığı görülmüştür. Son yıllarda akıcı okuma üzerine her yıl en az bir lisansüstü tez hazırlanmasına karşılık bu alanda daha fazla araştırma yapılması gerektiği düşünülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Akıcı Okuma, Okuma Becerisi, Lisansüstü Tez, Doktora Tezi, Yüksek Lisans Tezi.

INVESTIGATION OF GRADUATE THESES CARRIED OUT ON ELEMENTARY SCHOOL LEVEL FLUENT READING IN TURKEY

ABSTRACT

This study aimed to carry out a descriptive analysis of graduate theses conducted in Turkey on elementary school level fluent reading. The study used the document analysis design, which is among the case

study research methods. The sample of the study consisted of 11 graduate theses, including 2 PhD and 9 master's, carried out between 2012 and 2018. The document analysis method was used as a data collection tool in the study. The graduate theses were found to use quasi-experimental, action research, phenomenological, and mixed methods. Also, the theses were determined to use some fluent reading strategies such as paired reading, choral reading, structured reading, repeated reading, SQ3R, six-minute method, echo reading, readers theater, and shared reading. The sampling methods employed in the study were purposive sampling, convenience sampling, and random sampling methods. The results of graduate theses that employed fluent reading strategies showed that these strategies improved reading speeds, correct reading skills, prosodic reading skills, reading comprehension, academic achievement, and reading motivation positively. As a result, various graduate theses with different purposes and methods have been carried out in Turkey on elementary level fluent reading. In these studies, fluent reading strategies have been shown to increase fluent reading skills. Although one graduate thesis a year has been carried out on fluent reading in recent years, we conclude that more research into this area is necessary.

Keywords: Fluent Reading, Reading Skills, Graduate Thesis, Doctoral Thesis, Master's Thesis.

1. GİRİŞ

İnsanları diğer canlılardan ayıran birçok farklılık vardır. Bu farklılıklardan bir tanesi de okuma becerisidir. Okuma, okunan metin ve okuyan kişi arasında etkin ve dinamik bir ilişkinin zorunlu olduğu, kişinin sahip olduğu bilgilerle metindeki bilgilerin harmanlandığı aktif bir anlam oluşturma işlemidir (Akyol, 2011). Yapılan araştırmalar incelendiğinde okuma işlemi dört aşamada gerçekleşmektedir. Birinci aşama okuyan kişinin gözleriyle metni görmesidir. İkinci aşama metinde görülen harf, hece veya kelimelerin beyine gönderilerek metnin şifresinin çözülmesidir. Üçüncü aşama anlama işlemidir. Dördüncü aşama ise okunan yazının okuyan kişinin önbilgileriyle ilişkilendirilmesi işlemidir (Babayiğit, 2018). Okuma becerisi bireylerin alış veriş yapabilmesi, kullanacağı ilaç hakkında bilgi alabilmesi, trafikte bilgilendirme levhalarını okuyabilmesi gibi günlük yaşamını devam ettirebilmesi için önemlidir. Bununla birlikte toplumda değer verilen bir birey olarak kabul edilmesi için gerekli bilgi birikimini sağlamada vazgeçilmez bir araçtır. Diğer yandan bireyin iş bulma ve kariyer yapma gibi konularda hayatını devam ettirmesi için gereklidir.

Okumanın en önemli amacı okunan metni anlamaktır (Güneş, 2014). Bunun bir sonucu olarak okuma becerisi zayıf olanların temel probleminin okuduğu metni anlayamaması olarak belirtilmiştir (Brassel and Rasinski, 2008). Okuduğunu anlamak için okuma işleminin akıcı okuma şeklinde olması gerekmektedir. Çünkü okuma sürecinde okuyucu anlama kapasitesini okunan metinden anlam çıkarmak yerine, metindeki kelimeyi tanımaya yoğunlaştırdığı durumda anlama işlemi de tam olarak gerçekleşmeyecektir (Samuels, 2006). Okuma becerisinin yeterli düzeye gelmesi için kelime bilgisi, ses bilgisi, ses farkındalığı ve anlamının yanında akıcı okuma da gerekli koşullar arasında sayılmaktadır (National Reading Panel, 2000).

Günümüze kadar akıcı okumanın birçok tanımı yapılmıştır. Bu tanımlarda akıcı okuma bileşenleri üzerine değişen vurgular yapılmıştır. Doğruluk, otomatiklik (okuma hızı) ve prozodi (etkileyici okuma) bileşenlerinin tümünün akıcı okuma için gerekli olduğuna dair artan bir fikir birliği olduğu görülmektedir (Hudson et al., 2009; Rasinski et al., 2011).

Akıcı okumanın bileşenleri ile metni anlama arasında net bir bağlantı bulunmaktadır. Doğruluk bileşeni olmadan, okuyucunun metindeki amaçlanan anlama hiçbir erişimi olmayacaktır. Kelimeleri yanlış okuması metni yanlış yorumlamasına yol açabilecektir. Otomatiklik bileşeninin olmaması ya da zayıf olması okuyucunun yorum oluşturma kapasitesine külfet getirmektedir. Zayıf prozodi ise anlamsız sözcük gruplamaları ya da uygun olmayan ifadeler yoluyla karışıklığa yol açabilmektedir (Hudson et al., 2005).

Doğruluk terimi, kelimeleri doğru bir şekilde tanıma veya çözme yeteneğini ifade eder. Alfabetik prensiplerin güçlü bir şekilde anlaşılması, sesleri bir araya getirme yeteneği ve kelime okuma doğruluğu için geniş bir kelime bilgisi gereklidir (Ehri and McCormick, 1998). Zayıf kelime okuma doğruluğu okuduğunu anlama ve akıcılık üzerine belirgin olumsuz etkilere sahiptir. Kelimeleri yanlış okuyan bir okuyucunun yazarın istediği mesajı anlaması olası değildir ve yanlış kelime okuması metnin yanlış yorumlanmasına yol açabilir. Araştırmacılar, çocukların anlam

değişikliği ile sonuçlanmayan hatalardan daha çok metnin anlamını değiştiren hatalar yaptığında, okuduğunu anlama ile doğrudan bir ilişki olduğunu bulmuşlardır. Kelimeler doğru okunmadığı zaman analiz edilmeleri gerekmektedir. Bu nedenle bilinmeyen kelimeleri çözmek için kod çözme gibi kelime tanıma stratejilerini öğrenmek önemlidir (Ehri, 2002). Kelimelerin doğru bir şekilde kodunu çözmek için, okuyucular harf veya harf kombinasyonlarıyla temsil edilen sesleri doğru bir şekilde tanımlayabilmeli, fonemleri (ses birimleri) harmanlayabilmeli, fonogramları (ses dizimini belirten yazılı biçim) okuyabilmeli ve metinde bulunan kelimenin tam olarak telaffuz ve anlamını belirlemek için hem harf-ses hem de anlam işaretlerini kullanabilmelidir. Bu beceriler akıcı okumanın ilk parçası olan doğru kelime tanımlama için gereklidir (Hudson et al., 2005). Öğrencilerin kelime okuma doğruluğunu ölçmek çeşitli biçimlerde olabilir. Basitçe sesli okumayı dinlemek ve yüz kelimedeki hataları sayarak tutulan kayıtlar ve yanlış analizi öğrencinin doğru okuması hakkında ayrıntılı bilgi sağlayabilir (Clay, 1993).

Otomatiklik terimi, metindeki sözcüklerin hızlı ve zahmetsiz biçimde tanımlanmasını ifade eder (Ehri et al., 1998; Kuhn and Stahl, 2003). Otomatikleşme metni kavramak için harcanan beyin aktivitelerini azaltmaktadır (LaBerge and Samuels, 1974). Zayıf okuyucular genellikle metni yavaş ve zahmetli bir şekilde okumaktadırlar. Birçok akıcı okuma tekniği okuma hızını artırmaya odaklanır. Çünkü yavaş okuma anlamayı zayıflatmaktadır (Mastropieri et al., 1999). Yavaş okuyan öğrenciler sık sık işlerini tamamlayamaz, okula ilgilerini yitirirler ve nadiren zevk için okurlar (Moats, 2001). Okuma hızı ile okuduğunu anlama arasında güçlü bir ilişki bulunmaktadır (Rasinski, 1990). Bazı araştırmacılara göre, okuma becerisi dört özellik taşıdığı anda otomatik olarak değerlendirilmektedir. Bu özellikler hız, çaba harcamama, otonomi ve bilinçli farkındalık eksikliğidir (Logan, 1997; Moors and De Houwer, 2006). Otomatiklik için gerekli özelliklerden ilki olan hız, otomatiklik geliştikçe öğrencinin okuma doğruluğu ile beraber artmaktadır. İkinci özellik olan okurken çaba harcamama, aynı anda başka bir iş yaparken okuma becerisinin rahatlıkla gerçekleştirilmesini ifade etmektedir. Çünkü bir kişi aynı anda iki iş yaparken bu işlerden en az birisi çaba harcamayacak şekilde otomatik olmak zorundadır (Logan, 1997). Diğer özellik olan otonomi, okuyucunun amacından bağımsız olarak niyetlenmeden okuma işleminin gerçekleştirilmesidir. Haber programlarında altyazıların istemsizce okunması otonomiye örnek olarak verilebilir (Schwanenflugel and Ruston, 2008). Otonominin olmaması kişinin henüz akıcı bir okuyucu olmadığını göstergesidir (Protopapas et al., 2007). Otomatik okumanın son özelliği olan bilinçli farkındalık eksikliği, okumanın otomatikleştiği durumlarda gözlenmektedir. Akıcı okuyucu olmayanlar metindeki kelimeleri belirlemek için gerekli adımların farkında olma ve kelime tanıma sürecini yavaş ve emin şekilde bulma eğilimindedirler. Bununla birlikte, kelime tanıma akıcı okuyuculara otomatik geldiği için, bilinçli çaba olmadan karşılaştıkları neredeyse her kelimeyi tanımlayabilirler (Chall, 1996). Okuma hızının ölçülmesi genellikle zamanlanmış okumalarla gerçekleştirilir. Bir öğrencinin metin okumasına zaman tutulması, bir öğretmenin doğru okunan kelime sayısını ve belirli bir zaman aralığında yapılan hataların sayısını gözlemlemesini sağlar. Zamanlanmış okumalardan elde edilen veriler genellikle bir zamanlama çizelgesine kaydedilerek değerlendirilmektedir (Hudson et al., 2005).

Doğruluk ve otomatikliğin yanında akıcı okumanın diğer önemli bir bileşeni metnin uygun ifade ve tonlama ile anlamın korunmasına yardım eden prozodidir (Miller and Schwanenflugel, 2008). Sözlü dilin müziği olarak da adlandırılan prozodi, konuşmanın ritmik ve tonlama yönlerini tanımlayan bir dil terimidir. Prozodinin özellikleri metnin etkileyici bir şekilde okunmasını sağlayan tonlama, ritim, vurgu, hece tanımları ve süre unsurlarındaki değişimlerdir (Dowhower, 1991; Hirschberg, 2002). Bu unsurlar okunan kelimelerin ötesinde soru, sürpriz, haykırış gibi diğer duygulara da işaret etmektedir. Okuyucu bu unsurlarla birlikte sözlü okuma yaptığında prozodik okuma, diğer bir ifadeyle etkili okuma yapmaktadır. Akıcı okumanın temel görevi grafiksel olarak temsil edilmemelerine rağmen bir metinde prozodik özellikleri sağlamaktır (Schreiber, 1980). Akıcı okuyanlar metni anlamlı ifadelerle dönüştürerek yani konuşur gibi okurken, akıcı okuma yapamayanlar monoton bir şekilde ifadesiz veya uygunsuz ifadeyle okuma yapmaktadırlar (Hudson et al., 2005). Prozodik okuma yapma okuduğunu anlamının bir kanıtı olarak değerlendirilmektedir (Kuhn and Stahl, 2003). Bir öğrencinin metin okuması sırasında öğretmen öğrencinin ses tonu değişikliğini, yüz ifadesini ve anlatım tarzını gözlemleyerek okuma prozodisini değerlendirebilir.

Okuma prozodisi gözlemlenirken vurgunun uygun olması, ses tonunun uygun yerde düşüp yükselmesi, ses tonunun noktalama işaretlerini yansıtması, ses tonunun metindeki karakterlerin duygularını uygun yansıtması ve duraklamaların noktalama işaretlerine, edatlara, öznelere, fiillere ve bağlaçlara uygun olarak yapılması gibi durumlara dikkat edilmektedir (Hudson et al., 2005).

Okuma ilköğretimde başlamaktadır. Çocukların okuma becerisini öğrendikten sonra akıcı okumaya geçmesi son derece önemlidir. Okuma becerisinin geliştirilerek nitelik kazandırıldıktan sonra çocukların iyi bir akıcı okuyucu olması onların hayat standartlarını geliştirecektir. Çocuğun ilkokulda akıcı okuma becerisi kazanamaması durumunda ortaokul ve lise eğitiminde zorluklar ve başarısızlıklarla karşılaşması son derece muhtemeldir. Bu nedenle akıcı okuma çocukların ileriki yaşamlarında kazanacakları akademik başarılarının ve sosyal becerilerinin bir anahtarı durumundadır.

Literatür incelendiğinde akıcı okuma üzerine çeşitli çalışmaların (Stanovich, 1980; Allington, 1983; Fuchs et al., 2001; Wolf and Katzir-Cohen, 2001; Hudson et al., 2005; Pikulski and Chard, 2005; Hasbrouck and Tindal, 2006; Duran ve Sezgin, 2012; Yıldırım vd., 2012; Yıldırım vd., 2013; Yıldız, 2013; Eberhard-Moscicka et al., 2015; Çetinkaya vd., 2016; Stevens et al., 2017; Buck and Torgesen, 2018; Torppa et al., 2018) yapıldığı gözlenmiştir. Ancak yurtdışına oranla Türkiye’de akıcı okuma üzerine yapılan araştırmalar konunun önemi oranında beklenen düzeyde yapılmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu çalışma Türkiye’de akıcı okuma üzerine yapılan az sayıda literatüre katkı sağlayacağı için önemli olduğu varsayılmıştır. Ayrıca bu çalışma Türkiye’de akıcı okuma üzerine yapılan araştırmaların betimsel olarak incelendiği az sayıda çalışmadan biri olduğu için önemlidir. Bu çalışmada Türkiye’de akıcı okuma üzerine ilkokul düzeyinde yapılmış lisansüstü tezlerin betimsel olarak incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Türkiye’de akıcı okuma üzerine ilkokul düzeyinde yapılan lisansüstü tezlerin yayımlandıkları yıl, yazar, tez adı, kurum ve tez türü bilgileri nelerdir?
2. Türkiye’de akıcı okuma üzerine ilkokul düzeyinde yapılan lisansüstü tezlerin problem cümlesi / amaçları ve yöntemleri nelerdir?
3. Türkiye’de akıcı okuma üzerine ilkokul düzeyinde yapılan lisansüstü tezlerde uygulanan akıcı okuma stratejileri ve uygulama süreleri nelerdir?
4. Türkiye’de akıcı okuma üzerine ilkokul düzeyinde yapılan lisansüstü tezlerin örneklem yöntemleri, örneklem seçim kriterleri ve örneklem büyüklükleri nasıldır?
5. Türkiye’de akıcı okuma üzerine ilkokul düzeyinde yapılan lisansüstü tezlerde kullanılan veri toplama araçları ve veri analiz yöntemleri nelerdir?
6. Türkiye’de akıcı okuma üzerine ilkokul düzeyinde yapılan lisansüstü tezlerin sonuçları nelerdir?

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada 2012-2018 yılları arasında Türkiye’de akıcı okuma üzerine ilkokul düzeyinde yapılan lisansüstü tezler, nitel araştırma yaklaşımı temel alınarak incelenmiştir. Nitel araştırma gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama tekniklerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma olarak tanımlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

2.2. Çalışma Materyali

Araştırmanın evrenini Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı’nın Ulusal Tez Merkezi veri tabanında arşivlenen ve “akıcı okuma” anahtar kelimesiyle tarama yapıldığında sonuç olarak filtrelenen 2012-2018 yılları arasında yayımlanmış 14 adet lisansüstü tez oluşturmaktadır. Bu tezlerden bir tanesi tezin yazarı tarafından ulaşıma kısıtlandığından dolayı, iki tanesi ise ortaokul düzeyinde yapılan araştırmalar olduğundan dolayı çalışmaya dahil edilmemiştir. Bu nedenle araştırmanın örneklemi 2 doktora tezi, 9 yüksek lisans tezi olmak üzere toplam 11 adet lisansüstü tezden oluşmaktadır.

2.3. Verilerin Toplaması ve Analizi

Çalışmada veri toplama aracı olarak doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Doküman analizi yöntemi ilgili konuda yayımlanmış çalışmaların, kayıtların ve belgelerin sistemli bir tarzda veri kaynağı olarak kullanılmasıdır (Karadağ, 2009). Araştırma verileri nitel araştırma veri analiz yöntemlerinden olan betimsel analiz yöntemi ile incelenmiştir. Bu bağlamda çalışma materyali olarak alınan lisansüstü tezler; yazar, yayımlandığı yıl, adı, yayımlayan kurum, türü, problem cümlesi veya amaç, yöntem, uygulanan akıcı okuma stratejileri ve uygulama süreleri, örneklem yöntemi, örneklem seçim kriteri ve örneklem büyüklüğü, veri toplama araçları, verilerin analiz yöntemleri ve araştırmanın sonuçlarına göre yazarların tez içerisinde kullandığı ifadelerle dayanılarak düzenlenmiştir. Elde edilen sonuçlar doğrultusunda önerilerde bulunulmuştur.

3. BULGULAR

Bu bölümde araştırma süresince toplanan veriler, alt problemlere uygun şekilde düzenlenip analiz edilmiş ve elde edilen bulgular tablolar aracılığıyla sunularak açıklanmıştır.

3.1. “Türkiye’de akıcı okuma üzerine ilkökul düzeyinde yapılan lisansüstü tezlerin yayımlandıkları yıl, yazar, tez adı, kurum ve tez türü bilgileri nelerdir?” Birinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Türkiye’de akıcı okuma üzerine ilkökul düzeyinde yapılan lisansüstü tezlerin yayımlandıkları yıl, yazar, tez adı, kurum ve tez türü bilgileri Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1: Türkiye’de Akıcı Okuma Üzerine İlkökul Düzeyinde Yapılan Lisansüstü Tezlerin Yazar, Yayımlandıkları Yıl, Tez Adı, Kurum ve Tez Türü Bilgileri

Yazar, Yıl	Tezin Adı	Kurum	Tezin Türü
Keskin, 2012	Akıcı okuma yöntemlerinin okuma becerileri üzerindeki etkisi	Gazi Üniversitesi	Doktora
Baştuğ, 2012	İlköğretim I. Kademe öğrencilerinin akıcı okuma becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi	Gazi Üniversitesi	Doktora
Kaman, 2012	Akıcı okuma stratejilerini kullanmanın ilköğretim üçüncü sınıf öğrencilerinde okuma becerisini geliştirmeye etkisi	Ahi Evran Üniversitesi	Yüksek Lisans
İlhan, 2014	SQ3R akıcı okuma stratejisinin ilkökul 4. Sınıf öğrencilerinin fen ve teknoloji dersi akademik başarıları, problem çözme becerileri ve fen tutumlarına etkisi	Ahi Evran Üniversitesi	Yüksek Lisans
Akyol, 2014	Yapılandırılmış akıcı okuma yönteminin üçüncü sınıf öğrencilerinin akıcı okuma ile okuduğunu anlama becerilerine etkisi	Niğde Üniversitesi	Yüksek Lisans
Gürbüz, 2015	Altı dakika yönteminin akıcı okumaya etkisi	Uşak Üniversitesi	Yüksek Lisans
Pircioğlu, 2016	Ölçünlü Türkiye Türkçesini okulda öğrenen çocukların okuma yanlışlarını düzeltmede ve onları akıcı okumaya ulaştırmada tekrarlı okuma yaklaşımının etkisi	Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi	Yüksek Lisans
Akbey, 2016	Down sendromlu bireylerin akıcı okuma ve okuduğunu anlama ile fonolojik farkındalık düzeyleri arasındaki ilişki	Anadolu Üniversitesi	Yüksek Lisans
Paris, 2017	İlkökul öğrencilerinin akıcı okuma becerilerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi	Erciyes Üniversitesi	Yüksek Lisans
Tutuk, 2017	İşitme yetersizliği olan öğrencilere kaynaştırma ortamlarında uygulanan akıcı okuma çalışmalarına yönelik öğretmen görüşlerinin incelenmesi	Eskişehir Osmangazi Üniversitesi	Yüksek Lisans

Çankal, 2018	Akıcı okuma stratejilerinin 4. sınıf Türkçe derslerinde okuduğunu anlama becerisine ve okuma motivasyonuna etkisi	Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi	Yüksek Lisans
--------------	---	-----------------------------------	---------------

Tablo 1 incelendiğinde 2012-2018 yılına arasında akıcı okuma konusunda yapılan lisansüstü tez sayının 11 olduğu görülmüştür. 2013 yılı hariç her yıl en az 1 adet lisansüstü tez yayımlanmıştır. Bu tezlerden 9 tanesi yüksek lisans, 2 tanesi doktora tezidir. Gazi, Ahi Evran ve Recep Tayyip Erdoğan Üniversiteleri ikişer adet lisansüstü tez yayımlayan kurumlardır. Niğde, Uşak, Anadolu, Erciyes ve Eskişehir Osmangazi Üniversiteleri birer adet lisansüstü tez yayımlayan kurumlardır.

3.2. “Türkiye’de Akıcı Okuma Üzerine İlkokul Düzeyinde Yapılan Lisansüstü Tezlerin Problem Cümlesi / Amaçları ve Yöntemleri Nelerdir?” İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Türkiye’de akıcı okuma üzerine ilkökul düzeyinde yapılan lisansüstü tezlerin problem cümlesi, amaçları ve yöntemleri Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2: Türkiye’de Akıcı Okuma Üzerine İlkokul Düzeyinde Yapılan Lisansüstü Tezlerin Problem Cümlesi / Amaçları ve Yöntemleri

Yazar, Yıl	Problem Cümlesi / Amaç	Yöntem
Keskin, 2012	Eşli okuma, koro okuma ve yapılandırılmış akıcı okuma yöntemlerinin, ilköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin akıcı okuma becerileri üzerindeki etkisi nedir?	Yarı Deneysel (Ön Test-Son Test Kontrol Gruplu)
Baştuğ, 2012	İlköğretim birinci kademe öğrencilerinin akıcı okuma (okuma hızı, doğru okuma ve prozodi) becerileri ile öğrencilerin okuduklarını anlama düzeyleri ve yazma becerileri arasında ilişki var mıdır?	Deneysel Olmayan (Betimsel ve İlişkisel Tarama)
Kaman, 2012	Akıcı okuma stratejilerinden tekrarlı okumanın ilköğretim üçüncü sınıf öğrencilerinde, okuma düzeylerini geliştirmeye, okuma sırasında yaptıkları hataları düzeltmeye ve okuduğunu anlama becerisini geliştirmeye etkisi ne düzeydedir?	Yarı Deneysel (Ön Test-Son Test Kontrol Gruplu)
İlhan, 2014	SQ3R okuduğunu anlama stratejisinin ilkökul 4.sınıf fen ve teknoloji dersi “ışık ve ses” temasında, öğrencilerin fene yönelik tutumları, akademik başarıları ve problem çözme becerileri üzerinde etkisi var mıdır?	Deneysel (Ön Test-Son Test Kontrol Gruplu)
Akyol, 2014	Yapılandırılmış akıcı okuma yönteminin, ilkökul üçüncü sınıf öğrencilerinin akıcı okuma ile okuduğunu anlama becerilerini geliştirmedeki etkisi nedir?	Yarı Deneysel (Ön Test-Son Test Kontrol Gruplu)
Gürbüz, 2015	Altı Dakika Yönteminin ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin sesli okuma hatalarının giderilmesine, akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesine etkisinin incelenmesi.	Eylem Araştırması (Teknik/Bilimsel/İşbirlikçi Eylem Araştırması)
Pircioğlu, 2016	Fiziksel ya da zihinsel bir problemi olmamasına rağmen Ölçünlü Türkiye Türkçesi’ni okulda öğrenmesi sebebiyle okuma güçlüğü çeken ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin sesli okuma hatalarını düzeltmede, akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerini geliştirmede tekrarlı okuma yaklaşımının etkisi nedir?	Yarı Deneysel (Ön Test- Son Test Kontrol Grupsuz)
Akbey, 2016	Okuma bilen Down sendromlu bireylerin fonolojik farkındalık, okuduğunu anlama, akıcı okuma düzeylerini ve okumada hata türlerini betimlemek ve bu değişkenler arasında ilişkilerin incelenmesi.	Deneysel Olmayan (Betimsel ve İlişkisel Tarama)
Paris, 2017	İlkokul öğrencilerinin akıcı okuma becerileri çeşitli değişken türlerine göre incelendiğinde anlamlı bir farklılık oluşmakta mıdır?	Deneysel Olmayan (İlişkisel Tarama)
Tutuk, 2017	İşitme yetersizliği olan öğrencilerin devam ettikleri kaynaştırma ortamlarında bu öğrencilerin akıcı okuma becerilerini geliştirmeye	Olgu bilimsel (Fenomenolojik)

	yönelik gerçekleştirilen uygulamaları öğretmen görüşlerine dayalı olarak incelenmesi.	
Çankal, 2018	Akıcı okuma stratejilerinin ilkökul dördüncü sınıf Türkçe dersinde okuduğunu anlama becerisi, okuma motivasyonu ve öğrenci görüşleri üzerindeki etkisi nedir?	Karma (Açımlayıcı Sıralı)

Tablo 2 incelendiğinde Türkiye’de akıcı okuma üzerine ilkökul düzeyinde yapılan lisansüstü tezlerde yarı deneysel yöntem 4 kez, deneysel olmayan yöntem 3 kez, deneysel yöntem 1 kez, eylem araştırması yöntemi 1 kez, olgubilim yöntemi 1 kez ve karma yöntem 1 kez kullanılmıştır. Deneysel ve yarı deneysel yöntemleri kullanan araştırmaların 4’ü ön test-son test kontrol gruplu, 1’i ön test-son test kontrol grupsuz araştırma deseniyle tasarlanmıştır. Deneysel olmayan araştırmaların 2’si betimsel ve ilişkisel tarama deseni, 1’i ilişkisel tarama deseni üzerine kurgulanmıştır. Eylem araştırmasını kullanan araştırma, teknik/bilimsel/işbirlikçi eylem araştırması desenine dayandırılmıştır. Karma yöntemini kullanan araştırmada ise açımlayıcı sıralı desen esas alınmıştır. Lisansüstü tezlerin amaç veya problem cümlelerinin 7’sinin “akıcı okuma stratejilerinin akıcı okuma üzerine etkisi”, 2’sinin “akıcı okuma becerilerinin okuduğunu anlama gibi diğer beceriler ile ilişkisi”, 1’inin “akıcı okuma becerilerinin çeşitli değişkenler açısından gösterdiği farklılıklar” ve 1’inin “işitme yetersizliği olan öğrencilerin kaynaştırma ortamlarında uygulanan akıcı okuma becerileri üzerine öğretmen görüşlerinin incelemesi” olarak ifade edildiği gözlenmiştir.

3.3. “Türkiye’de Akıcı Okuma Üzerine İlkokul Düzeyinde Yapılan Lisansüstü Tezlerde Uygulanan Akıcı Okuma Stratejileri ve Uygulama Süreleri Nelerdir?” Üçüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular

Türkiye’de akıcı okuma üzerine ilkökul düzeyinde yapılan lisansüstü tezlerde uygulanan akıcı okuma stratejileri ve uygulama süreleri Tablo 3’de verilmiştir.

Tablo 3: Türkiye’de Akıcı Okuma Üzerine İlkokul Düzeyinde Yapılan Lisansüstü Tezlerde Uygulanan Akıcı Okuma Stratejileri ve Uygulama Süreleri

Yazar, Yıl	Uygulanan Akıcı Okuma Stratejisi	Uygulama Süresi
Keskin, 2012	Eşli Okuma, Koro Okuma, Yapılandırılmış Okuma	6 Hafta; Toplam: 24 Saat
Baştuğ, 2012	Strateji Kullanılmamıştır	Yok
Kaman, 2012	Tekrarlı Okuma	10 Hafta; Toplam: 50 Saat
İlhan, 2014	SQ3R	10 Hafta; Uygulama Saati Belirtilmemiştir
Akyol, 2014	Yapılandırılmış Okuma	12 Hafta; Toplam: 40 Saat
Gürbüz, 2015	Altı Dakika Yöntemi	12 Hafta; Toplam: 72 Saat
Pircioğlu, 2016	Tekrarlı Okuma	Süre Belirtilmemiştir
Akbey, 2016	Strateji Kullanılmamıştır	Yok
Paris, 2017	Strateji Kullanılmamıştır	Yok
Tutuk, 2017	Strateji Kullanılmamıştır	Yok
Çankal, 2018	Eşli Okuma, Yankılayıcı Okuma, Koro Okuma, Okuyucu Tiyatroları, Tekrarlı Okuma, Paylaşarak Okuma	6 Hafta; Toplam: 18 Saat

Tablo 3 incelendiğinde Türkiye’de akıcı okuma üzerine ilkökul düzeyinde yapılan lisansüstü tezlerde uygulanan akıcı okuma stratejilerinin 7 lisansüstü tezde kullanıldığı görülmüştür. Uygulanan bu stratejiler eşli okuma (2 çalışma), koro okuma (2 çalışma), yapılandırılmış okuma (2 çalışma), tekrarlı okuma (3 çalışma), SQ3R (1 çalışma), altı dakika yöntemi (1 çalışma), yankılayıcı okuma (1

çalışma), okuyucu tiyatroları (1 çalışma), paylaşarak okuma (1 çalışma) olmak üzere 9 adettir. Uygulama süreleri 2 çalışmada 6 hafta, 2 çalışmada 10 hafta, 2 çalışmada 12 hafta olarak belirlenmiştir. Toplam akıcı okuma stratejisi uygulama süresi ise 18 ile 72 saat arasında değişmektedir. Bir çalışmada uygulama süresi sadece hafta olarak belirtilmiş, bir diğer çalışmada ise hafta veya saat bilgisi verilmemiştir.

3.4. “Türkiye’de Akıcı Okuma Üzerine İlkokul Düzeyinde Yapılan Lisansüstü Tezlerin Örneklem Yöntemleri, Örneklem Seçim Kriterleri ve Örneklem Büyüklükleri Nasıldır?” Dördüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular

Türkiye’de akıcı okuma üzerine ilkökul düzeyinde yapılan lisansüstü tezlerin örneklem yöntemleri, örneklem seçim kriterleri ve örneklem büyüklükleri Tablo 4’de verilmiştir.

Tablo 4: Türkiye’de Akıcı Okuma Üzerine İlkokul Düzeyinde Yapılan Lisansüstü Tezlerin Örneklem Yöntemleri, Örneklem Seçim Kriterleri ve Örneklem Büyüklükleri

Yazar, Yıl	Örneklem Yöntemi	Örneklem Seçim Kriteri	Örneklem Büyüklüğü
Keskin, 2012	Amaçlı ve Kolayda Örneklem	4. sınıf öğrencisi olup okuma hızı, doğru okuma, prozodik okuma ve okuduğunu anlama becerileri endişe düzeyinde olması	Eşli (10); Koro (11); Yapılandırılmış (9); Kontrol (9); Toplam: 39 öğrenci
Baştuğ, 2012	Amaçlı ve Kolayda Örneklem	2, 3, 4 ve 5. sınıf öğrencisi olup düşük, orta ve yüksek düzeyde Türkçe ders başarısı göstermesi	2.sınıf (18); 3.sınıf (18); 4.sınıf (18); 5.sınıf (18); Toplam: 72 öğrenci
Kaman, 2012	Seçkisiz Örneklem	3. sınıf öğrencisi olup sosyoekonomik düzeylerinin denk olması	Deney (16); Kontrol (16); Toplam: 32 öğrenci
İlhan, 2014	Seçkisiz Örneklem	4. sınıf öğrencisi olup sosyoekonomik düzeyleri ve ailelerin eğitim düzeyleri denk olması	Deney (24); Kontrol (21); Toplam: 45 öğrenci
Akyol, 2014	Kolayda Örneklem	3. sınıf öğrencisi olup sosyokültürel ve ekonomik düzeyleri denk olması	Deney (28); Kontrol (30); Toplam: 58 öğrenci
Gürbüz, 2015	Amaçlı Örneklem	4. sınıf öğrencisi olup fiziksel ve zihinsel sorunu olmayan ve sesli okuma güçlüğü yaşaması	6 öğrenci
Pircioğlu, 2016	Seçkisiz Örneklem	4. sınıf öğrencisi olup fiziksel ve zihinsel sorunu olmayan ve ana dil Ölçünlü Türkiye Türkçesini okulda öğrenmiş olması	5 öğrenci
Akbey, 2016	Amaçlı Örneklem	Yaşları 7 ile 30 arasında olup okuma yazma bilen, Down sendrom tanısı alan, verilen yönergeleri takip edebilen bireyler olması	44 Down sendromlu birey
Paris, 2017	Amaçlı ve Kolayda Örneklem	2, 3 ve 4. sınıf öğrencisi olup cinsiyet, sosyoekonomik, anne-baba eğitim durumu ve Türkçe dersi başarı düzeyi farklı olması	2.sınıf (24); 3.sınıf (24); 4.sınıf (24); Toplam: 72 öğrenci
Tutuk, 2017	Amaçlı Örneklem	İşitme yetersizliği olan 3. ve 4. sınıf öğrencilerin kaynaştırma ortamında sınıf öğretmeni olması	10 sınıf öğretmeni
Çankal, 2018	Seçkisiz Örneklem	4. sınıf öğrencisi olup akademik ve sosyoekonomik olarak yakın özelliklere sahip olması	Deney (30); Kontrol (29); Toplam: 59 öğrenci

Tablo 4 incelendiğinde Türkiye’de akıcı okuma üzerine ilkökul düzeyinde yapılan lisansüstü tezlerin örneklenmesinde 3’ünün amaçlı ve kolayda örnekleme, 4’ünün seçkisiz örnekleme, 3’ünün amaçlı örnekleme ve 1’inin kolayda örnekleme olduğu görülmüştür. Örneklem seçim kriterlerinin, 4. sınıf (5 çalışma), 3. sınıf (2 çalışma), karma sınıf (2.-3.-4. ve 5. sınıf) (2 çalışma), Down sendrom tanısı alan bireyler (1 çalışma) ve özel eğitim sınıfına öğretmenlik yapan öğretmenler (1 çalışma) olduğu tespit edilmiştir. Örneklem büyüklüğü ise çalışmanın çeşidine göre 5 ve 72 birey arası değişkenlik gösterdiği gözlenmiştir.

3.5. “Türkiye’de Akıcı Okuma Üzerine İlkokul Düzeyinde Yapılan Lisansüstü Tezlerde Kullanılan Veri Toplama Araçları ve Veri Analiz Yöntemleri Nelerdir?” Beşinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Türkiye’de akıcı okuma üzerine ilkökul düzeyinde yapılan lisansüstü tezlerde kullanılan veri toplama araçları ve veri analiz yöntemleri Tablo 5’de verilmiştir.

Tablo 5: Türkiye’de Akıcı Okuma Üzerine İlkokul Düzeyinde Yapılan Lisansüstü Tezlerde Kullanılan Veri Toplama Araçları ve Veri Analiz Yöntemleri

Yazar, Yıl	Veri Toplama Araçları	Veri Analiz Yöntemleri
Keskin, 2012	Yanlış analiz envanteri, prozodik okuma ölçeği, basit ve derin anlama soruları, görüntü kayıt	Kruskal Wallis, Mann Whitney U, Dunn, Wilcoxon, Cronbach’s Alfa
Baştuğ, 2012	Prozodik okuma ölçeği, okuduğunu anlama testleri, 6+1 analitik yazma ve değerlendirme ölçeği, doğru okuma ve okuma hızlarına ait veriler, görüntü kayıt	ANOVA, T-testi, Kruskal Wallis, Mann Whitney U, Korelasyon, Regresyon
Kaman, 2012	Yanlış analizi envanteri, basit ve derin anlama soruları, ses kayıt	T-testi, Wilcoxon, Mann Whitney U
İlhan, 2014	Başarı testi, fen tutum ölçeği, problem çözme becerileri ölçeği, kişisel bilgi formu	Frekans, Cronbach alpha, Varyans, Pearson, Mann Whitney U
Akyol, 2014	Prozodik okuma ölçeği, yanlış analiz envanteri, basit ve derin anlama soruları, görüntü kayıt	T-testi, Pearson Korelasyon
Gürbüz, 2015	Yanlış analizi envanteri, ses kayıt	Frekans, İçerik analizi
Pircioğlu, 2016	Hata analiz envanteri, basit ve derin anlama soruları, ses kayıt	Frekans, Yüzde
Akbey, 2016	Erken çocukluk dönemi fonolojik duyarlılık ölçeği, sesli okuma becerisi ve okuduğunu anlama testi, demografik bilgi formu	Frekans, Yüzde, T-testi, Cohen’s d, Kısmi Korelasyon,
Paris, 2017	Öğrenci tanıma formu, doğru okuma ve okuma hızlarına ait veriler, görüntü kayıt, ses kayıt	T-testi, Kruskal-Wallis
Tutuk, 2017	Katılımcı bilgi formu, yarı-yapılandırılmış görüşme tekniği, ses kayıt	Frekans
Çankal, 2018	Okuduğunu anlama beceri testi, okuma motivasyon ölçeği, yarı yapılandırılmış görüşme formu	T-testi, Mann Whitney U

Tablo 5 incelendiğinde Türkiye’de akıcı okuma üzerine ilkökul düzeyinde yapılan lisansüstü tezlerde ağırlıklı olarak ses kayıt, yanlış analiz envanteri, basit ve derin anlama soruları, görüntü kayıt ve prozodik okuma ölçeği gibi veri toplama araçlarının kullanıldığı görülmüştür. Veri analiz yöntemi olarak frekans analizi, yüzde analizi, Kruskal Wallis, Mann Whitney U, Dunn, Wilcoxon, Cronbach’s Alfa, ANOVA, T-testi, Pearson korelasyon ve regresyon analizi gibi araştırmanın amacına ve toplanan verilerin özelliğine göre uygun istatistik yöntemler kullanılmıştır.

3.6. “Türkiye’de Akıcı Okuma Üzerine İlkokul Düzeyinde Yapılan Lisansüstü Tezlerin Sonuçları Nelerdir?” Altıncı Alt Problemine İlişkin Bulgular

Türkiye’de akıcı okuma üzerine ilkökul düzeyinde yapılan lisansüstü tezlerin sonuçları Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6: Türkiye’de Akıcı Okuma Üzerine İlkokul Düzeyinde Yapılan Lisansüstü Tezlerin Sonuçları

Yazar, Yıl	Sonuç
Keskin, 2012	-Okuma hızını ve prozodik okumayı geliştirmede en etkili yöntem yapılandırılmış okumadır. -Doğru okumayı geliştirmede en etkili yöntem eşli okuma yöntemidir.
Baştuğ, 2012	-Akcı okuma becerileri ile okuduğunu anlama ve yazma becerileri arasında pozitif ilişki tespit edilmiştir.
Kaman, 2012	-Tekrarlı okuma stratejisi okuma düzeylerini ve okuduğunu anlamayı geliştirmektedir. -Tekrarlı okuma stratejisi okuma sırasında yapılan hataları azaltmaktadır.
İlhan, 2014	-SQ3R akıcı okuma tekniği fen ve teknoloji dersinde öğrencilerin akademik başarılarını artırmaktadır.
Akyol, 2014	-Yapılandırılmış okuma çalışmaları öğrencilerin doğru okuma, prozodik okuma ve okuduğunu anlama becerilerini geliştirmede etkili bir yöntemdir.
Gürbüz, 2015	-Altı dakika yönteminin öğrencilerin sesli okuma hatalarının sıklığını azalttığı, akıcı okuma becerilerini geliştirdiği ve anlama becerilerine de katkı yaptığı sonucuna ulaşılmıştır.
Pircioğlu, 2016	-Tekrarlı okuma yöntemi Ölçünlü Türkiye Türkçesi’ni okulda öğrenen çocukların sesli okuma hatalarını düzeltmede ve okuduklarını anlama becerilerini geliştirmede etkilidir.
Akbey, 2016	-Down sendromlu bireylerin akıcı okuma ve okuduğunu anlama düzeyleri geri düzeydedir. -Fonolojik farkındalık, okuduğunu anlama ve akıcı okuma düzeylerinde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki vardır.
Paris, 2017	-Yüksek sosyoekonomik düzeye sahip öğrencilerin doğru okuma yüzdeleri daha yüksektir. -Annesi çalışan öğrencilerin okuma hızı ve doğru okuma yüzdeleri daha yüksektir.
Tutuk, 2017	-Sınıflarda kullanılan akıcı okuma etkinliklerinin alanyazında yer alan okuma müdahaleleriyle benzerdir. Ancak müdahaleleri sistematik ve planlı şekilde uygulama, düzenli olarak sürdürme ve uygulama ilkelerinde farklılıklar olduğu görülmektedir.
Çankal, 2018	-Akcı okuma stratejilerinin okuduğunu anlama becerileri ve okuma motivasyonları üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğu belirlenmiştir. -Öğrencilerin akıcı okuma uygulamaları hakkında olumlu görüş bildirdikleri tespit edilmiştir.

Tablo 6 incelendiğinde Keskin’e (2012) göre okuma hızını ve prozodik okumayı geliştirmede en etkili yöntem yapılandırılmış okumadır. Doğru okumayı geliştirmede en etkili yöntem eşli okuma yöntemidir. Baştuğ’a (2012) göre akıcı okuma becerileri ile okuduğunu anlama ve yazma becerileri arasında ilişki vardır. Kaman’a (2012) göre tekrarlı okuma stratejisi okuma düzeylerini ve okuduğunu anlamayı geliştirmektedir ve okuma sırasında yapılan hataları azaltmaktadır. İlhan’a (2014) göre SQ3R akıcı okuma tekniği fen ve teknoloji dersinde öğrencilerin akademik başarılarını artırmaktadır. Akyol’a (2014) göre yapılandırılmış okuma çalışmaları öğrencilerin doğru okuma, prozodik okuma ve okuduğunu anlama becerilerini geliştirmede etkili bir yöntemdir. Gürbüz’e (2015) göre altı dakika yöntemi öğrencilerin sesli okuma hatalarının sıklığını azaltmakta, akıcı okuma becerilerini geliştirmekte ve anlama becerilerine katkı yapmaktadır. Pircioğlu’na (2016) göre tekrarlı okuma yöntemi Ölçünlü Türkiye Türkçesi’ni okulda öğrenen çocukların sesli okuma hatalarını düzeltmede ve okuduklarını anlama becerilerini geliştirmede etkilidir. Akbey’e (2016) göre Down sendromlu bireylerin akıcı okuma ve okuduğunu anlama

düzeyleri geri düzeydedir ve fonolojik farkındalık, okuduğunu anlama ve akıcı okuma düzeylerinde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki vardır. Paris'e (2017) göre yüksek sosyoekonomik düzeye sahip öğrencilerin doğru okuma yüzdeleri daha yüksektir. Bunun yanında annesi çalışan öğrencilerin okuma hızı ve doğru okuma yüzdeleri daha yüksektir. Tutuk'a (2017) göre sınıflarda kullanılan akıcı okuma etkinliklerinin alanyazında yer alan okuma müdahaleleriyle benzerdir. Ancak müdahaleleri sistematik ve planlı şekilde uygulama, düzenli olarak sürdürme ve uygulama ilkelerinde farklılıklar olduğu görülmektedir. Çankal'a (2018) göre akıcı okuma stratejileri okuduğunu anlama becerileri ve okuma motivasyonları üzerinde olumlu bir etkiye sahiptir. Ayrıca öğrenciler akıcı okuma uygulamaları hakkında olumlu görüş bildirmişlerdir.

4. SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Bu bölümde araştırma sonucunda elde edilen bulgular araştırma soruları doğrultusunda tartışılmıştır.

Bulgular incelendiğinde Türkiye'de ilkökul düzeyinde akıcı okuma üzerine ilk lisansüstü tezlerin 2012 yılında yapıldığı görülmüştür. 2012 yılından 2018 yılına kadar (2013 yılı hariç) en az bir lisansüstü tez yapıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu süre içerisinde gerçekleştirilmiş olan 11 lisansüstü tezin 2'si doktora, 9'u ise yüksek lisans tezidir. Bu tezlerin 8 farklı üniversite bünyesinde hazırlandığı ulaşılan bir diğer sonuçtur. Bu durum Türkiye'de ilkökul düzeyinde akıcı okuma üzerine lisansüstü tezlerinin 2012 yılından bu yana yılda en az bir kez hazırlanmış olduğu ve son yıllarda Türkiye'de akademik alanda akıcı okuma konusuna ilginin artmış olduğu şeklinde yorumlanabilir. Bununla beraber doktora tezleri ile yüksek lisans tezlerinin sayıları arasındaki fark fazladır. Aynı şekilde akıcı okuma üzerine tez yayımlayan üniversite sayısı ile Türkiye'deki toplam üniversite sayısı düşünüldüğünde farkın büyüklüğü görülmektedir. Bu durumun akıcı okuma üzerine tez yayımlanmasının son yıllarda artan ilgiye rağmen henüz yeterli düzeye ulaşamadığı şeklinde yorumlanabilir.

Türkiye'de akıcı okuma üzerine ilkökul düzeyinde yapılan lisansüstü tezlerde yarı deneysel, deneysel, deneysel olmayan, eylem araştırması, olgu bilimsel ve karma yöntemler kullanılmıştır. Araştırma deseni olarak ön test-son test kontrol gruplu ve kontrol grupsuz, betimsel ve ilişkisel tarama, teknik/bilimsel/işbirlikçi ve açımlayıcı sıralı desen gibi desenler üzerinden kurgulandığı sonucuna ulaşılmıştır. Amaç veya problem cümlelerine bakıldığında "etki", "ilişki", "fark" ve "görüş" ifadeleriyle oluşturulduğu gözlenmiştir. Yapılan tezlerin kullandıkları yöntemlerin, araştırma desenlerinin, problem veya amaç cümlelerinin çeşitlilik göstermesi, akıcı okuma konusu üzerine farklı yaklaşımlar sergilenerek derinlemesine incelendiği çıkarımına ulaşılabilir.

Akıcı okuma üzerine yapılan tezlerden deneysel veya yarı deneysel yöntemleri kullanan tezlerde eşli okuma, koro okuma, yapılandırılmış okuma, tekrarlı okuma, SQ3R, altı dakika yöntemi, yankılayıcı okuma, okuyucu tiyatroları ve paylaşarak okuma gibi akıcı okuma stratejileri kullanılmıştır. Uygulanan bu stratejiler ya tek başına ya da birbirleriyle kombinasyonlar oluşturularak belirli uygulama süreleriyle gerçekleştirilmiştir. Bu uygulama süreleri 6-12 hafta arasında ve 18-72 saat arasında değişiklik göstermektedir. Farklı akıcı okuma stratejileri ve farklı uygulama süreleri kullanılan bu araştırmalar 11 lisansüstü tezin 7'sini oluşturmaktadır. Yapılan tezlerin yarısından fazlasını oluşturan bu deneysel ve deneysel olmayan araştırmalar göreceli olarak daha çok sayıda yapılmış olsa da uygulanan akıcı okuma stratejileri ve uygulama sürelerinin değişik kombinasyonları düşünüldüğünde çalışma sayısının çok daha fazla olması gerektiği yorumu yapılabilir.

Türkiye'de akıcı okuma üzerine ilkökul düzeyinde yapılan lisansüstü tezlerin örneklem yöntemleri incelendiğinde amaçlı örnekleme, kolayda örnekleme, seçkisiz örnekleme yöntemlerinin kullanıldığı görülmüştür. Örnekleme seçiminde okuma becerisi endişe düzeyinde olan ilkökul öğrencileri, Türkçe dersinde farklı düzeyde başarı gösteren ilkökul öğrencileri, sosyoekonomik düzeyleri denk olan ilkökul öğrencileri, aile eğitim düzeyi denk olan ilkökul öğrencileri, Ölçünlü Türkiye Türkçesi'ni okulda öğrenen ilkökul öğrencileri, Down sendromu tanısı alan bireyler, işitme yetersizliği olan kaynaştırma sınıflarında ders veren sınıf öğretmenleri gibi farklı örneklem seçim kriterleri uygulanmıştır. Örneklem büyüklüğü ise 5 kişiden 72 kişiye kadar değişiklik

göstermektedir. Bu bulgulara dayanarak Türkiye’de akıcı okuma üzerine ilkökul düzeyinde yapılan lisansüstü tezlerin örneklem yöntemi, örneklem seçim kriteri ve örneklem büyüklükleri çeşitlendirilerek daha fazla araştırma yapılmasının gerekli olduğu yorumu yapılabilir.

Araştırmanın bulguları incelendiğinde Türkiye’de akıcı okuma üzerine ilkökul düzeyinde yapılan lisansüstü tezlerde veri toplama araçları ağırlıklı olarak ses kayıt, yanlış analiz envanteri, basit ve derin anlama soruları, görüntü kayıt, prozodik okuma ölçeği ve bunların yanında araştırmanın amacına yönelik çeşitli formlar ve ölçekler kullanılmıştır. Aynı şekilde veri analiz yöntemi olarak verilerin özelliklerine göre ve çalışmanın amacına göre frekans, Mann Whitney U, T-testi, Kruskal Wallis, korelasyon ve regresyon analizleri gibi çeşitli istatistiksel yöntemler kullanılmıştır. Akıcı okuma üzerine ilkökul düzeyinde yapılan lisansüstü tezlerde kullanılan veri toplama araçları ve veri analiz yöntemleri göz önüne alındığında, yapılan araştırmalarda akıcı okuma konusunun değişik bakış açılarıyla ele alınarak konunun ayrıntılı olarak incelenmiş olduğu yorumu yapılabilir.

Akıcı okuma üzerine ilkökul düzeyinde yapılan lisansüstü tez çalışmaları içerisinde çeşitli akıcı okuma stratejilerinin akıcı okuma becerileri üzerine etkilerinin araştırıldığı deneysel, yarı deneysel, eylem araştırması ve karma yöntemini kullanan çalışmaların sonuçları incelenmiştir. Bu çalışmalardan eşli okuma, koro okuma ve yapılandırılmış okuma stratejilerinin beraber kullanıldığı çalışmaya göre yapılandırılmış okuma stratejisi okuma hızı ve prozodik okuma becerilerinde, eşli okuma stratejisi doğru okumayı geliştirmede etkilidir (Keskin, 2012). Tekrarlı okuma stratejisinin kullanıldığı çalışmaya göre tekrarlı okuma stratejisi okuma düzeylerini ve okuduğunu anlamayı geliştirmekte, okuma sırasında yapılan hataları azaltmaktadır (Kaman, 2012). SQ3R stratejisinin kullanıldığı çalışmaya göre SQ3R stratejisi fen ve teknoloji dersinde akademik başarıyı artırmaktadır (İlhan, 2014). Yapılandırılmış okuma stratejisinin kullanıldığı çalışmaya göre yapılandırılmış okuma doğru okuma, prozodik okuma ve okuduğunu anlama becerilerini geliştirmektedir (Akyol, 2014). Altı dakika okuma stratejisinin kullanıldığı çalışmaya göre altı dakika stratejisi sesli okuma hatalarını azaltmakta, akıcı okuma becerilerini geliştirmekte ve anlama becerilerine katkı yapmaktadır (Gürbüz, 2015). Tekrarlı okuma stratejisinin kullanıldığı bir diğer çalışmaya göre tekrarlı okuma sesli okuma hatalarını düzeltme ve okuduğunu anlama becerilerinde etkilidir (Pircioğlu, 2016). Eşli okuma, yankılayıcı okuma, koro okuma, okuyucu tiyatroları, tekrarlı okuma ve paylaşarak okuma stratejilerinin beraber kullanıldığı çalışmaya göre uygulanan akıcı okuma stratejileri okuduğunu anlama becerileri ve okuma motivasyonları üzerinde olumlu bir etkiye sahip olmakla beraber öğrencilerde akıcı okuma uygulamaları hakkında olumlu görüş bildirmişlerdir (Çankal, 2018). Akıcı okuma stratejileri kullanılan bu araştırmaların sonuçları akıcı okuma stratejilerinin öğrencilerin okuma hızlarını, doğru okuma becerilerini, prozodik okuma becerilerini, okuduğunu anlamalarını, akademik başarılarını ve okuma motivasyonlarını olumlu yönde geliştirdiğini göstermektedir. Bu bulgulardan yola çıkarak akıcı okuma stratejilerinin tek başına veya birbirleriyle kombine edilerek, öğrencinin okuma düzeyi, karakteri, ilgileri vb. faktörler gözetilerek, öğrenciye en kısa sürede en etkin şekilde akıcı okuma becerisi kazandırılabilmesi için bu tür çalışmaların artırılarak çeşitlendirilmesinde fayda olacağı yorumu yapılabilir.

Araştırmada akıcı okuma stratejisi kullanılmayan, öğrencilerin akıcı okuma becerileriyle çeşitli değişkenlerin ilişkisini araştırmaya yönelik yapılmış, deneysel olmayan ve olgu bilimsel yöntemlerini kullanan lisansüstü tez çalışmalarının sonuçları da incelenmiştir. Bu çalışmalardan birini yapan Baştuğ’a (2012) göre akıcı okuma becerileri ile okuduğunu anlama ve yazma becerileri ilişkilidir. Paris’e (2017) göre yüksek sosyoekonomik düzeye sahip öğrencilerin doğru okuma yüzdeleri düşük sosyoekonomik düzeye sahip öğrencilere göre daha yüksektir. Ayrıca annesi çalışan öğrencilerin okuma hızı ve doğru okuma yüzdeleri annesi çalışmayanlara göre daha yüksektir. Akbey’e (2016) göre Down sendromlu bireylerin akıcı okuma ve okuduğunu anlama düzeyleri geri düzeydedir. Fonolojik farkındalık, okuduğu anlama ve akıcı okuma düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki vardır. Tutuk’a (2017) göre işitme yetersizliği olan öğrencilerin kaynaştırma sınıflarında kullanılan akıcı okuma etkinliklerinin alanyazında yer alan okuma müdahaleleriyle benzerlik olmasına karşın okuma müdahalelerini sistematik ve planlı şekilde uygulama, düzenli olarak sürdürme ve uygulama ilkelerinde farklılıklar görülmektedir. Akıcı okuma becerileri ile çeşitli faktörlerin incelendiği bu çalışmaların sonuçlarına bakarak öğrencilerin akıcı okuma becerilerinin

sosyoekonomik durumlarından etkilenmesinin nedenlerinin bulunması ve çözüm üretilebilmesi, engelli bireylere de akıcı okuma becerisi kazandırılabilmesi ve kaynaştırma ortamlarındaki teorik okuma müdahalelerinin pratikte uygulanabilmesi için bu alanlara yönelik daha fazla çalışma yapılması gerektiği yorumu yapılabilir.

4.1. Öneriler

Literatür incelendiğinde akıcı okuma konusu üzerine ülkemizde daha fazla çalışma yapılmasının faydalı olacağı düşünülmektedir. İleride yapılacak bu çalışmalarda öğrencilere en kısa sürede en etkili biçimde akıcı okuma becerisi kazandırmak için akıcı okuma stratejileri ve uygulama sürelerinin değişik kombinasyonları denenebilir.

KAYNAKÇA

Akbey, G. Ö. (2016). *Down Sendromlu Bireylerin Akıcı Okuma ve Okuduğunu Anlama İle Fonolojik Farkındalık Düzeyleri Arasındaki İlişki*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Akyol, H. (2010). *Yeni Programa Uygun Türkçe Öğretim Yöntemleri*, Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Akyol, M. (2014). *Yapılandırılmış Akıcı Okuma Yönteminin Üçüncü Sınıf Öğrencilerinin Akıcı Okuma İle Okuduğunu Anlama Becerilerine Etkisi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Niğde Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Niğde.

Allington, R. L. (1983). Fluency: The Neglected Reading Goal. *The Reading Teacher*, 36(6), 556-561.

Babayiğit, Ö. (2018). İlkokul Öğrencilerinin Kelime Uzunluğuna Göre Okuma Hızlarının Değerlendirilmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 46, 409-427.

Baştuğ, M. (2012). *İlköğretim I. Kademe Öğrencilerinin Akıcı Okuma Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Baştuğ, M. ve Akyol, H. (2012). Akıcı Okuma Becerilerinin Okuduğunu Anlamayı Yordama Düzeyi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 5(4), 394-411.

Brassell, D. and Rasinski, T. (2008). *Comprehension That Works: Taking Students Beyond Ordinary Understanding To Deep Comprehension*, Huntington Beach, CA: Shell Education Press.

Buck, J. and Torgesen, J. (2018). The Relationship Between Performance On A Measure Of Oral Reading Fluency And Performance On The Florida Comprehensive Assessment Test (FCRR Technical Report #1). Florida Center For Reading Research.

Chall, J. S. (1996). *Stages Of Reading Development*, Fort Worth, TX: Harcourt-Brace.

Clay, M.M. (1993). *Reading Recovery: A Guide Book For Teachers In Training*, Portsmouth, NH: Heinemann.

Çankal, A. O. (2018). *Akıcı Okuma Stratejilerinin 4.Sınıf Türkçe Derslerinde Okuduğunu Anlama Becerisine ve Okuma Motivasyonuna Etkisi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Rize.

Çetinkaya, F. Ç., Ateş, S. ve Yıldırım, K. (2016). Prozodik Okumanın Aracılık Etkisi: Lise Düzeyinde Okuduğunu Anlama ve Akıcı Okuma Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi. *Turkish Studies International Periodical For The Languages, Literature And History Of Turkish Or Turkic*, 11(3), 809-820.

Dowhower, S. L. (1991). Speaking Of Prosody: Fluency's Unattended Bed Fellow. *Theory Into Practice*, 30(3), 165-175.

Duran, E., ve Sezgin, B. (2012). Rehberli Okuma Yönteminin Akıcı Okumaya Etkisi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(3), 633-655.

Eberhard-Moscicka, A. K., Jost, L. B., Raith, M. and Maurer, U. (2015). Neurocognitive Mechanisms Of Learning To Read: Print Tuning In Beginning Readers Related To Word-Reading Fluency And Semantics But Not Phonology. *Developmental Science*, 18(1), 106-118.

Ehri, L. C. and McCormick, S. (1998). Phases Of Word Learning: Implications For Instruction With Delayed And Disabled Readers. *Reading & Writing Quarterly: Overcoming Learning Difficulties*, 14(2), 135-163.

- Ehri, L.C. (2002). Phases Of Acquisition In Learning To Read Words And Implications For Teaching. In R. Stainthorp and P.Tomlinson (Eds.), *Learning And Teaching Reading* (pp.7-28). London: British Journal Of Educational Psychology Monograph Series II.
- Fuchs, L. S., Fuchs, D., Hosp, M. K. and Jenkins, J. R. (2001). Oral Reading Fluency As An Indicator Of Reading Competence: A Theoretical, Empirical, And Historical Analysis. *Scientific Studies Of Reading*, 5(3), 239-256.
- Güneş, F. (2014). Anlama Modelleri. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 9, 59-74.
- Gürbüz, A. (2015). *Altı Dakika Yönteminin Akıcı Okumaya Etkisi*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.
- Hasbrouck, J. and Tindal, G. A. (2006). Oral Reading Fluency Norms: A Valuable Assessment Tool For Reading Teachers. *The Reading Teacher*, 59(7), 636-644.
- Hirschberg, J. (2002). Communication And Prosody: Functional Aspects Of Prosody. *Speech Communication*, 36(1-2), 31-43.
- Hudson, R. F., Lane, H. B. and Pullen, P. C. (2005). Reading Fluency Assessment And Instruction: What, Why, And How? *The Reading Teacher*, 58(8), 702-714.
- Hudson, R. F., Pullen, P. C., Lane, H. B. and Torgesen, J. K. (2009). The Complex Nature Of Reading Fluency: A Multidimensional View. *Reading & Writing Quarterly*, 25(1), 4-32.
- İlhan, C. (2014). *SQ3R Akıcı Okuma Stratejisinin İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Fen ve Teknoloji Dersi Akademik Başarıları, Problem Çözme Becerileri ve Fen Tutumlarına Etkisi*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırşehir.
- Kaman, Ş. (2012). *Akıcı Okuma Stratejilerini Kullanmanın İlköğretim Üçüncü Sınıf Öğrencilerinde Okuma Becerisini Geliştirmeye Etkisi*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırşehir.
- Karadağ, E. (2009). Eğitim Bilimleri Alanında Yapılmış Doktora Tezlerinin Tematik Açından İncelemesi. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(3), 75-87.
- Keskin, H.K. (2012). *Akıcı Okuma Yöntemlerinin Okuma Becerileri Üzerindeki Etkisi*, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kuhn, M. R. and Stahl, S. A. (2003). Fluency: A Review Of Developmental And Remedial Practices. *Journal Of Educational Psychology*, 95(1), 3-21.
- LaBerge, D. and Samuels, S. J. (1974). Toward A Theory Of Automatic Information Processing In Reading. *Cognitive Psychologist*, 6, 293-323.
- Logan, G. D. (1997). Automaticity And Reading: Perspectives From The Instance Theory Of Automatization. *Reading & Writing Quarterly*, 13(2), 123-146.
- Mastropieri, M. A., Leinart, A. and Scruggs, T. E. (1999). Strategies To Increase Reading Fluency. *Intervention In School And Clinic*, 34, 278-283.
- Miller, J. and Schwanenflugel, P. J. (2008). A Longitudinal Study Of The Development Of Reading Prosody As A Dimension Of Oral Reading Fluency In Early Elementary School Children. *Reading Research Quarterly*, 43(4), 336-354.
- Moats, L. C. (2001). When Older Students Can't Read. *Educational Leadership*, 58(6), 36-40.
- Moors, A. and De Houwer, J. (2006). Automaticity: A Theoretical And Conceptual Analysis. *Psychological Bulletin*, 132(2), 297.
- National Reading Panel. (2000). *Teaching Children To Read*. Washington, DC: National Institute Of Child Health And Human Development.
- Paris, H. (2017). *İlkokul Öğrencilerinin Akıcı Okuma Becerilerinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.
- Pikulski, J. J. and Chard, D. J. (2005). Fluency: Bridge Between Decoding And Reading Comprehension. *The Reading Teacher*, 58(6), 510-519.

- Pircioğlu, A. (2016). *Ölçünlü Türkiye Türkçesini Okulda Öğrenen Çocukların Okuma Yanlışlarını Düzeltmede ve Onları Akıcı Okumaya Ulaştırmada Tekrarlı Okuma Yaklaşımının Etkisi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Rize.
- Protopapas, A., Archonti, A. and Skaloumbakas, C. (2007). Reading Ability Is Negatively Related To Stroop Interference. *Cognitive Psychology*, 54(3), 251-282.
- Rasinski, T. V., Reutzel, D. R., Chard, D. and Linan-Thompson, S. (2011). Reading Fluency. In M. L. Kamil, P. D. Pearson, E. B. Moje, and P. P. Afflerbach (Eds.), *Handbook Of Reading Research* (pp. 286-319). Philadelphia: Routledge.
- Rasinski, T. V. (1990). Investigating Measures Of Reading Fluency. *Educational Research Quarterly*, 14(3), 37-44.
- Samuels, S. J. (2006). Reading Fluency: Its Past, Present, And Future. In T. V. Rasinski, C. L. Z. Blachowicz and K. Lems (Eds.), *Fluency Instruction: Research-Based Best Practices* (pp. 7-20). New York; London: Guilford.
- Schreiber, P. A. (1980). On The Acquisition Of Reading Fluency. *Journal Of Reading Behavior*, 7, 177-186.
- Schwanenflugel, P. J. and Ruston, H. P. (2008). Becoming A Fluent Reader: From Theory To Practice. In M. R. Kuhn and P. J. Schwanenflugel (Eds.), *Fluency In The Classroom* (pp. 1-16). New York: Guilford.
- Stanovich, K. E. (1980). Toward An Interactive-Compensatory Model Of Individual Differences In The Development Of Reading Fluency. *Reading Research Quarterly*, 32-71.
- Stevens, E. A., Walker, M. A. and Vaughn, S. (2017). The Effects Of Reading Fluency Interventions On The Reading Fluency And Reading Comprehension Performance Of Elementary Students With Learning Disabilities: A Synthesis Of The Research From 2001 To 2014. *Journal Of Learning Disabilities*, 50(5), 576-590.
- Torppa, M., Eklund, K., Sulkunen, S., Niemi, P. and Ahonen, T. (2018). Why Do Boys And Girls Perform Differently On PISA Reading In Finland? The Effects Of Reading Fluency, Achievement Behaviour, Leisure Reading And Homework Activity. *Journal Of Research In Reading*, 41(1), 122-139.
- Tutuk, T. (2017). *İşitme Yetersizliği Olan Öğrencilere Kaynaştırma Ortamlarında Uygulanan Akıcı Okuma Çalışmalarına Yönelik Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Uzunkol, E. (2013). Akıcı Okuma Sürecinde Karşılaşılan Sorunların Tespiti ve Giderilmesine Yönelik Bir Durum Çalışması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1), 70-83.
- Yıldırım, A. ve şimşek, H. (2008). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri (6.Baskı)*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, K., Turan, S. ve Bebek, N. (2012). Akıcı Okumayı Geliştirme Dersi: Farklı Bir Dil ve Sosyokültürel Kontekstte Etkililiği. *International Journal Of Eurasia Social Sciences*, 2012(9), 40-58.
- Yıldırım, K., Çetinkaya, Ç. ve Ateş, S. (2013). Akıcı Okumaya Yönelik Öğretmen Bilgisi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(22), 263-281.
- Yıldız, M. (2013). Okuma Motivasyonu, Akıcı Okuma ve Okuduğunu Anlamanın Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Akademik Başarılarındaki Rolü. *Turkish Studies International Periodical For The Languages, Literature And History Of Turkishor Turkic*, 8(4), 1461-1478.
- Wolf, M. and Katzir-Cohen, T. (2001). Reading Fluency And Its Intervention. *Scientific Studies Of Reading*, 5(3), 211-239.

EXTENDED SUMMARY

Purpose

It is very important that children acquire fluent reading skills after learning reading. Reading fluency is the key to children's academic and social skills and achievements. There are many researches on fluent reading in the literature. However, it was observed that not enough research on this subject in Turkey. This study aimed to carry out a descriptive analysis of graduate theses conducted in Turkey on elementary school level fluent reading.

Methodology

The study used the document analysis design, which is among the case study research methods. The sample of the study consisted of 11 graduate theses, including 2 PhD theses and 9 master's theses, which were carried out between 2012 and 2018. The document analysis method was used as a data collection tool in the study. The postgraduate theses involved in the sample were arranged and analyzed by author, year, institution, type, purpose, method, fluent reading strategies, sampling characteristics, data collection tools, data analysis methods, and results.

Findings (Results)

According to the findings; Gazi, Ahi Evran and Recep Tayyip Erdoğan Universities have published two graduate theses. Niğde, Uşak, Anadolu, Erciyes and Eskişehir Osmangazi Universities have published one graduate thesis.

Quasi-experimental method 4 times, non-experimental method 3 times, experimental method 1 time, action research method 1 time, phenomenology method 1 time and mixed method 1 time was used in the graduate theses conducted in Turkey on elementary level fluent reading. Four of the studies using experimental and quasi-experimental methods were designed with pre-test and post-test control group design, and one of them with pre-test and post-test control group design. Two of the studies using non-experimental method were designed with descriptive and relational scanning design, and one of them with relational scanning design. The studies using action research method were designed with technical/scientific/collaborative action research design. In the research using the mixed method, exploratory sequential pattern was used.

Fluent reading strategies were used in 7 graduate theses. In these studies, 9 different fluent reading strategies were applied. These fluent reading strategies are paired reading (2 study), chorus reading (2 study), structured reading (2 study), repetitive reading (3 study), SQ3R (1 study), six minute method (1 study), echo reading (1 study), reader theaters (1 study) and reading by sharing (1 study). Duration of application was determined as 6 weeks in 2 studies, 10 weeks in 2 studies and 12 weeks in 2 studies. Total fluent reading strategy implementation time varies between 18 and 72 hours. In one study, the duration of application was specified only in weeks, whereas in another study, week or hour information was not provided.

In the sampling of graduate theses, 3 were purposeful and easy sampling, 4 were random sampling, 3 were purposeful sampling and 1 was easy sampling. The most commonly used criterion for sample selection was the matching of socioeconomic levels. In the examined postgraduate theses, 5 studies were with primary school grade 4, 2 studies were with primary school grade 3, 2 studies were mixed (grade 2, 3, 4, and 5), 1 study with individuals diagnosed with Down syndrome, 1 study with special education teachers was conducted. The sample size varies between 5 and 72 individuals according to the type of study.

Sound recording, false analysis inventory, simple and deep comprehension questions, image recording and prosodic reading scale were used as data collection tools in theses. Statistical analysis such as frequency analysis, percentage analysis, Kruskal Wallis, Mann Whitney U, Dunn, Wilcoxon, Cronbach's alpha, ANOVA, T-test, Pearson correlation and regression analysis were used as data analysis methods.

The results of graduate theses that employed fluent reading strategies showed that these strategies improved students' reading speeds, correct reading skills, prosodic reading skills, reading comprehension, academic achievement, and reading motivation positively. According to Keskin (2012); structured reading is the most effective method to improve reading speed and prosodic

reading. Paired reading is the most effective method to improve correct reading. According to Baştuğ (2012); fluent reading skills and reading comprehension and writing skills are related. According to Kaman (2012); repetitive reading strategy improves reading levels and reading comprehension and reduces errors in reading. According to (İlhan 2014); SQ3R fluent reading technique enhances academic achievement in science and technology. According to Akyol (2014); structured reading is an effective method to improve correct reading, prosodic reading and reading comprehension skills. According to Gürbüz (2015); the six minute method reduces the frequency of reading errors, improves fluent reading skills and contributes to comprehension skills. According to Pircioğlu (2016); repetitive reading method corrects the errors of reading aloud of children who learn the Standard Turkish of Turkey at school and improve their reading comprehension skills. According to Akbey (2016); fluent reading and reading comprehension levels of individuals with Down syndrome are backward and there is a statistically significant relationship between phonological awareness, reading comprehension and fluent reading levels. According to Paris (2017); students with high socioeconomic status have higher correct reading percentages. In addition, the rate of reading and correct reading percentages of the students whose mothers work is higher. According to Tutuk (2017); fluent reading activities used in the classroom are similar to the reading interventions in the literature. However, there are differences in the principles of systematic and planned implementation of interventions, regular maintenance and implementation. According to Çankal (2018); fluent reading strategies have a positive effect on reading comprehension skills and reading motivations. In addition, students expressed positive opinions about fluent reading practices.

Conclusion and Discussion

As a result, various graduate theses with different purposes and methods have been carried out in Turkey on elementary level fluent reading. In these studies, fluent reading strategies have been shown to increase fluent reading skills. Although one graduate thesis a year has been carried out on fluent reading in recent years, we conclude that more research into this area is necessary.