

Yankılayıcı Okuma Yönteminin İki Dilli 8. Sınıf Öğrencilerinin Akıcı Okuma Becerileri Üzerindeki Etkisi*

The Effect of the Echo Reading on the Reading Fluency Skills of Bilingual 8th Grade Students

Betül Altundal¹, Huzeyfe Bilge²

¹Sorumlu Yazar, Öğretmen, MEB, altnd196@gmail.com, (<https://orcid.org/0009-0001-4353-3689>)

²Doç. Dr., Kafkas Üniversitesi, Türkiye, hbilge@outlook.com.tr, (<https://orcid.org/0000-0001-7664-488X>)

Geliş Tarihi: 05.04.2023

Kabul Tarihi: 14.09.2023

ÖZ

Akıcı okuma becerisini geliştirme yöntemleri sıkça çalışılmış olsa da iki dilli öğrenciler, köy okulları ve ortaokul öğrencileri bağlamında yapılan çalışmalara pek rastlanmamaktadır. Bu araştırmanın amacı okuma güçlüğü çeken iki dilli yedi sekizinci sınıf öğrencisinde yankılayıcı okuma yönteminin etkisini incelemektir. Bir köy okulunda yürütülen çalışmada tek gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Çalışmaya katılan öğrencilerin 1-7. sınıf metinlerindeki akıcı okuma verileri ön test ve son test olarak toplanmıştır. Verilerin analizinde betimleyici analizlere ve Wilcoxon işaretli sıralar testine yer verilmiştir. Çalışmanın bulgularına göre yedi hafta gibi kısa bir sürede öğrenciler birinci sınıfta endişe düzeyinden ikinci sınıfta öğretim düzeyine gelebilmiştir. Bunun yanı sıra bütün sınıf seviyelerindeki metinlerde hız ve doğrulukta grubun ortalaması artmıştır. Bu artışlar hız ve doğruluk için üçer sınıf seviyesinde anlamlı çıkmıştır. Çalışmanın bulguları literatür ışığında tartışılmıştır.

Anahtar Kelimeler: İki dillilik, akıcı okuma, yankılayıcı okuma.

ABSTRACT

Although the methods of developing reading fluency skills have been frequently studied, there are not many studies conducted in the context of bilingual students, village schools, and secondary school students. This study examined the effect of echo reading on eight eighth-grade students who are bilingual. A one-group experimental design was used in the study conducted in a village school. The reading fluency data of the students tested in 1st-7th grade texts as pre- and post-tests. Descriptive analyses and the Wilcoxon signed-rank test were used to analyze the data. Findings indicated that, in seven weeks, students reached the instructional level in the second grade from the frustration level in the first grade. In addition, the average of the group increased in speed and accuracy in texts at all grade levels. These increases were significant at three grade levels for speed and accuracy. The findings of the study were discussed.

Keywords: Bilingualism, reading fluency, echo reading.

* Bu çalışma "5. International Congress on Multidisciplinary Social Sciences"te "The effect of echo reading method on bilingual 8th grade students' reading fluency" ismiyle özet bildiri olarak sunulmuştur.

GİRİŞ

Okuma, yazılanları sadece çözümlene değil zihinsel olarak bir anlam kurma sürecidir. Eğer okumanın sonunda anlama ortaya çıkmadıysa okuma amacına ulaşmamıştır (Duran ve Yalçıntaş, 2021; Çiftçi ve Temizyürek, 2008). Dolayısıyla okuma, öğrenme yollarından biri olarak kabul edilir (Balcı, 2016). Okuma öğretiminin çeşitli amaçları bulunmakla beraber en önemlisi yazılı dil becerilerini geliştirerek sözlü dil becerileriyle bütünleştirmektir. Bunun sonucunda okuma becerisinin kişinin bütün becerilerinin temelini oluşturması ve geliştirmesi beklenir (Güneş, 2017).

Öğrenciler okula başlar başlamaz okuma becerilerinin kazandırılması hedeflenir. Çünkü öğrencinin sınıf düzeyi yükseldikçe okuma becerilerinin yükselmesi, buna paralel olarak da akademik alanda olumlu yönde gelişim göstermesi beklenir. Yapılan araştırmalara bakıldığında akıcı okuma ve okuduğunu anlamayla sınav başarısı arasında pozitif yönlü ve kuvvetli ilişki görülmüştür. Hatta kimi çalışmalarda öğrencilerin sınavda soruları çözmek için gerekli olan bilgilere sahip olmasalar dahi doğru bir okumaya sahip olup metni iyi çözümlediklerinde TEOG ve LGS’de belli seviyeye kadar başarı sağlayabilmektedir (Bilge, 2022; Ceran ve Deniz, 2015; Yıldız vd., 2019).

Okuma becerisini kazandırmada ve geliştirmede en önemli aşamalardan biri okumada akıcılık kazanmaktır. Akıcı okuma, metnin doğru, uygun bir hızla ve seslendirmeye okunmasıdır. Bu öğeler birbiriyle ilişki içinde giden bir sıralamaya sahiptir. Bu öğelerden biri gerçekleşmeden diğer boyuta anlamlı bir geçiş yaşanması zordur. Bu kapsamda önce doğru okumanın oluşması, sonra okuma hızının ilerlemesi ve son olarak uygun bir ritimle okuma yani prozodinin ortaya çıkması beklenir. Akıcı okuma unsurlarını yeterince kazanmış kişiler okumanın amacının metnin anlamlandırılması olduğunun farkındadır. Akıcı okuyamayan bireyler ise anlamlandırma sürecine yoğunlaşmadan kelime tanıma becerisi ile vakit kaybederler ve bunun sonucunda da yavaş, seslendirmesi uygun olmayan bir okuma ortaya çıkar. Bu durum okunan metnin yeterince anlaşılmadığının göstergesidir. Akıcı okuyan bireyler ise okuma esnasında herhangi bir olumsuzlukla karşılaşmadıkları için okuma süreci keyifli hâle gelir ve bunun sonunda kişi okuma alışkanlığı kazanmada önemli adımlar atmış olur. Sürekli okuyabilen kişi akıcı okuma becerisi sayesinde hem daha fazla motivasyona ve öz güvene sahip olacaktır hem de kelime hazinesi gelişme eğilimi gösterecektir. Akıcı okuma becerisini yeterince kazanamamış birey ise okuma esnasında yaşadığı sorunlardan dolayı okumaktan kaçmaktadır (Akyol ve Baştuğ, 2015; Baştuğ, 2021; Mathson vd., 2006; Sidekli ve Altıntaş, 2021).

Yukarıda da değinildiği üzere akıcı okuma doğruluk, hız ve prozodiden oluşur. Bu unsurlar aşağıda kısaca açıklanmıştır.

1.1. Doğru Okuma

Doğru okuma, temel okuma hatalarından (atlama, eksik okuma, uydurma, yanlış telaffuz vb.) arındırılmış bir okumadır. Kişi kelimeyi doğru bir şekilde tanır ve ayırt eder. Okumanın akıcı olması ilk olarak doğru okumaya bağlıdır çünkü öğrenciler okuma becerisini kazanma sürecinde ilk olarak yazılı sembollerle karşılaşarak bunları doğru bir şekilde çözümlenmeyi öğrenir. Bu süreçte doğru okuma becerisini tam kazanamayan bireyler akıcı okuma boyutunda önemli sorunlar yaşarlar. Kişi sözcükleri yanlış ve eksik okurken metni yanlış yorumlamış olur. Aynı zamanda okuma esnasında enerjinin çoğunluğu kelime tanıma ve kelime ayırt etmeye ayrılmış olduğundan dolayı okumanın akıcılığı bozulmaktadır (Baştuğ, 2021; Sidekli ve Altıntaş, 2021).

1.2. Okuma Hızı

Okuma hızı, bir okuyucunun kelime tanıma sürecindeki otomatikleşmesi ile ilgilidir. Otomatikleşme, önemli bir gayret göstermeden, hızlı bir şekilde metindeki kelimelerin doğru seslendirilmesidir (LaBerge ve Samuels, 1974). Buradaki önemli nokta otomatikleşmedir ancak yalnızca hızlı okumak yeterli değildir. Sadece hızlı okuma çabası içerisinde olan öğrenci kelime

tanımada daha çok yanlış yapacaktır. Bu durum metinde hem içerik hem prozodi olarak anlamsızlığa yol açacaktır (Akyol vd., 2014).

1.3. Prozodi

Prozodi, metnin okunmasında vurgu, tonlama, duraklama gibi unsurları içerir. Ayrıca okuma esnasında anlam ünitelerine dikkat ederek okumayı da kapsar (Kuhn ve Stahl, 2004'ten akt.: Akyol vd., 2014). Prozodik okuma metnin yorumlanabilmesini gerektirir (Akyol vd., 2014). Okuduğunu anlama ve prozodinin ilişkisi bu noktada ortaya çıkmaktadır. Baştuğ ve Keskin (2012)'nin yaptıkları çalışmada okuduğunu anlama düzeyi ile en yüksek ilişkiye sahip akıcı okuma unsurunun prozodi olduğu ortaya çıkmıştır. Bu bağlamda bütün akıcı okuma unsurları birbirleriyle ilişki içinde olmakla beraber prozodik okuma daha kapsamlı bir okuma eylemini içermektedir. Prozodinin okumaya yansımaları, okuyucunun metni anladığını göstermektedir (Baştuğ ve Keskin, 2012).

Yapılan çalışmalarda akıcı okuma becerisinin çıkarım yapma becerisini ve okuduğunu anlama düzeyini önemli ölçüde yordadığı görülmüştür. Çalışmalar incelendiğinde en yüksek yordayıcılığa sahip unsur prozodi olsa da (Akyol ve Baştuğ, 2015; Başaran, 2013) diğer iki öge de pozitif yönde ilişkili çıkmıştır. Bütün ögeler birlikte ele alındığında, akıcı okuma becerisinin çıkarım ve anlama düzeyini olumlu yönde etkilediği görülmektedir (Baştuğ ve Akyol, 2012; Klauda ve Guthrie, 2008; Baştuğ ve Keskin, 2012; Bilge, 2022). Dolayısıyla akıcı okumanın öğrencilerin akademik başarıları açısından önemli olduğu ifade edilebilir.

1.4. İki Dilli Öğrencilerde Akıcı Okuma

İki dillilik çok çeşitli şekillerde tanımlanan bir kavramdır. Öyle ki, Bican (2017) iki dillilikle ilgili teorik tartışmalara yer verdiği çalışmada, her alanın (örn: psikoloji, dilbilim, sosyoloji vb.) kendine ait iki dillilik tanımı olabileceğini, araştırmacıların alanlarına göre uygun tanımı ve ölçüm yöntemi seçeceğini ifade etmektedir. Ayrıca, genel olarak kabul gören iki dillilik tanımının olmadığını da sonuç olarak eklemektedir. Buradan yola çıkarak, bu çalışma kapsamında iki dillilikle alakalı geniş tartışmalara değinmek yerine, tanımla ilgili farklı görüşleri bu konuya mahsus araştırmalara bırakarak, iki dillilik teriminde Türk Dil Kurumu'nun esas alındığını söylemek yeterli görülmektedir. Türk Dil Kurumu'nun sözlüğünde (2023) iki dillilik "İki ayrı dile sahip olan; iki ayrı dili okuyup yazma gücünde ve becerisinde olan." şeklinde tanımlanmaktadır. Dolayısıyla Türkçe ve Kürtçe bilen öğrenciler iki dilli olarak kabul edilmiştir.

İki dilli öğrencilerde akıcı okuma üzerine yurt içinde ve yurt dışında araştırmalar yapılmıştır. Yurt dışında literatüründe ana dili ve ikinci dilde akıcı okuma ve anlama arasındaki ilişkiyi inceleyen (Midraj ve Midraj, 2013) ve farklı ana dili gruplarında iki dillilikle akıcı okuma ve okuduğunu anlama arasındaki ilişkileri karşılaştıran (Jiang, 2016) çalışmalara rastlanmaktadır. Bu çalışmalar arasında ikinci dilin ana dilini etkilediğini ifade edenler görülmektedir (Kaushanskaya vd., 2011).

Ülkemizde iki dilli öğrenciler ile ilgili çalışmalarda özellikle okul öncesinde öğrencilerin Türkçe öğrenmeye yönelik eğitim almamaları, öğretmenlerin de iki dilli öğrencilerle ilgili eğitim almamaları ve bu konuda yardıma ihtiyaçlarının olduğunu aktarmaları (Asrağ, 2009; Koşan, 2015) iki dilli öğrencilerin yeterli eğitim imkânlarının olmadığı şeklinde ifade edilebilir. Okul öncesinde eğitim almayan öğrencilerin alanlara göre daha düşük beceriler sergiledikleri (Koşan, 2015) ve ilk okuma yazmayı öğrenme aşamasında da zorluklar çektikleri tespit edilmiştir. Birinci sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre iki dilli çocuklara seslerin öğretiminde, seslerden hecelere ve kelimelere geçiş ve iletişim kurma konusunda ciddi zorluklar ortaya çıkmaktadır (Gözüküçük, 2015). Bu beklenen bir sonuçtur çünkü bu tür öğrencilere öğretmen olarak atanan kişilerin ilgili ikinci dili (Kürtçe, Zazaca vb.) bilmemesi, öğrencilerin de Türkçeyi okula gelene kadar öğrenmemiş olması hem iletişimin kopuk olmasına sebep olacak hem de beklenen kazanımların elde edilememesine yol açacaktır.

Babayiğit (2014) ana dilinde ve ikinci dilde öğrenim gören 9-10 yaşlarındaki çocukların sözel dil ve okuduğunu anlama becerilerini karşılaştırmıştır. Sonuç olarak, ikinci dilde öğrenim gören öğrencilerin 4 yıldan daha uzun bir süredir ikinci dile maruz kalmalarına ve okuma doğruluğu ile hız konusunda gruplar arası anlamlı farklılık olmamasına rağmen okuduğunu anlamada iki grup arasında anlamlı farklılık tespit etmiştir. Okuduğunu anlamayı en iyi yordayan değişkenlerden birisi ise kelime hazinesi olarak tespit edilmiştir. Bu bulgudan yola çıkarak, iki dilli öğrencilerin akıcı okuyabilse ve ikinci dile uzun süre maruz kalsa bile tek dilli öğrencilerden geri kalabileceği ifade edilebilir.

1.5.Akıcı Okuma Becerisini Geliştirme

Akıcı okuma becerisi ülkemizde özellikle son 15 yılda gittikçe daha çok araştırılan bir beceri olmuştur. Ülkemizde bu konudaki çalışmalarda akıcı okuma stratejilerinin akıcı okuma becerilerini geliştirme durumuna sık sık bakılmıştır. Bu çalışma kapsamında kullanılan yankılayıcı okuma da en sık kullanılan yöntemlerden bir tanesidir (Akkuş, 2022). Yankılayıcı okuma yöntemi ile ilgili literatür incelendiğinde Şahin ve Melanlıoğlu'nun (2021) eşli okuma, koro okuma ve yankılayıcı okuma yöntemlerini bir arada kullandıkları çalışmada öğrencilerin akıcı okuma becerilerinde ilerleme kaydettiği görülmüştür. Akyol ve Kodan (2016) tekrarlayıcı, eşli, yankılayıcı ve bağımsız okuma stratejilerinden yararlanmıştır. Karasu ve Sidekli (2021) yankılayıcı okuma yönteminin okuduğunu anlama üzerindeki etkisini araştırarak olumlu sonuçlara ulaşmıştır. Duran ve Sezgin (2012) ilköğretim dördüncü sınıf öğrencisi ile yankılayıcı okuma yöntemini kullanarak yaptığı uygulamanın ardından öğrencinin kelime tanıma, anlama ve sesli okuma becerisinde fark edilir derecede ilerleme olduğu görülmüştür.

Yankılayıcı okuma stratejisinde iyi okuyucunun metindeki kelimeleri, cümleleri ya da paragrafları okuyarak öğrencilerin okunanları tekrar etmesi sağlanır (Yazıcı, 2019). Yankılayıcı okuma stratejisi gerçekleştirilirken şu aşamalar uygulanır;

- İyi okuyucu önce metnin tamamını okur. Metin okunurken öğrenciler metni parmağıyla ya da kalemle takip ederek sessiz okuma yapar.
- Metnin tamamı okunduktan sonra iyi okuyucu metni öğrenci seviyesine göre kelime kelime ya da cümle cümle okur.
- İyi okuyucunun seslendirmesinin hemen ardından öğrenci seslendirme yapar.
- Bütün metin bu şekilde tekrarlanarak okunur.
- Yankılama çalışması bittikten sonra metnin tamamı öğrenciye okutulur. Hatalı okuduğu kısımlar düzeltilir (Duran ve Sezgin, 2012).

Bu uygulama esnasında zayıf okuyucunun metni takip ederek kelime tanıma becerisinin geliştirilmesi ve buna paralel olarak da akıcı okuma seviyesinin geliştirilmesi amaçlanmaktadır (Şahin ve Melanlıoğlu, 2021).

Yapılan çalışmalara ve literatüre bakıldığında yankılayıcı okuma yönteminin tek başına kullanıldığı çalışmaların azlığı göze çarpmaktadır. Ayrıca ülkemizde yapılan araştırmalarda örneklerde ciddi benzerliklerin olduğu dikkat çekmektedir. Mesela Maden (2020) akıcı okuma ile ilgili yapılan çalışmaların yarısından fazlasının 1-5. sınıflar seviyesinde olduğunu söylemektedir. Maden'in (2020) ele aldığı 43 çalışmanın sadece 3 tanesi ortaokul seviyesindedir. Bunun yanı sıra, çalışmaların şehir merkezlerinde ve ilçelerde yapılması da (Akyol ve Kodan, 2016; Akyol ve Baştuğ, 2015; Aşıkcan, 2019; Doğan, 2022; Ege, 2019; Esmer, 2019; Özhan, 2019; Öztürk, 2019; Soydaş, 2019; Yazıcı, 2019) örneklem arasında köy okullarının neredeyse hiç olmadığını göstermektedir. Ayrıca, iki dilli öğrencilerde akıcı okuma becerisi ile ilgili çalışmalar oldukça azdır. Bu öğrencilerde akıcı okuma becerilerini geliştirmek için kullanılan yöntemlerin ne kadar etkili olduğuna dair bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Bu çalışmada yankılayıcı okuma yönteminin tek başına, 8. sınıflar öğrencilerinde, bir köy okulunda ve iki dilli olan öğrencilerde kullanılması çalışmanın özgünlüğünü oluşturmaktadır. Bu

bakımdan, çalışmanın araştırma sorusu aşağıdaki şekilde belirlenmiştir. Yankılayıcı okuma yönteminin iki dilli 8. sınıf öğrencilerinin akıcı okuma becerileri üzerindeki etkisi nedir?

YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada yankılayıcı okuma yönteminin iki dilli 8. sınıf öğrencilerinin akıcı okuma becerilerine etkisini belirlemek amaçlanmıştır. Çalışmada tek gruplu ön test-son test deneysel desen kullanılmıştır. Tek gruplu deneysel desende deney işleminin ilgili grup üzerindeki etkisi incelenirken kontrol grubuna yer verilmez. Bunun yerine sadece deney grubunun ön test-son test puanları arasındaki farkına bakılır (Büyüköztürk vd., 2022). Bu çalışmada köy okulunda okuyan ve okuma güçlüğü çeken iki dilli (Türkçe-Kürtçe) 8.sınıf öğrencilerinin akıcı okuma becerisini geliştirmek için yankılayıcı okuma yöntemi kullanılmıştır. Öğrencilerin gelişimleri sadece ön test ve son test sonuçlarına dayanarak incelenmiş, herhangi bir kontrol grubuna yer verilmemiştir.

2.2 Araştırma Grubu

Bu araştırmanın deney grubu 2022-2023 eğitim öğretim yılında Kars ili Kağızman ilçesine bağlı bir köyde bulunan bir ortaokulun 8.sınıf öğrencileridir. Deney grubunun bu öğrencilerden seçilmesi birinci yazarın öğretmenlik yaptığı okul olmasındandır. Çalışmaya dâhil edilen öğrencilerin ana dili Kürtçedir ve/veya Kürtçe konuşabilmektedir. Öğrencilerle ilgili detaylı bilgiler için velilerle, bazı öğretmenlerle ve öğrencilerin kendileri ile görüşme yapılarak bilgi alınmıştır.

Öğrencilerle ilgili detaylı bilgiler şu şekildedir:

Tablo 1

Deneye Katılan Öğrenciler İle İlgili Kategorik Bilgiler

Öğrenci	İki dillilik	Okul öncesi eğitim alma durumu	Okula başlamadan önce Türkçe bilme durumu*	Evde konuşulan dil
A	İki dilli (Kürtçe-Türkçe)	Almamış	Biliyordu	Kürtçe
B	İki dilli (Kürtçe-Türkçe)	Almış (1 yıl)	Biliyordu	Kürtçe
C	İki dilli (Kürtçe-Türkçe)	Almış (1 yıl)	Biliyordu	Türkçe-Kürtçe
Ç	İki dilli (Kürtçe-Türkçe)	Almış (1 yıl)	Biliyordu	Türkçe-Kürtçe
D	İki dilli (Kürtçe-Türkçe)	Almış (2 yıl)	Biliyordu	Kürtçe
E	İki dilli (Kürtçe-Türkçe)	Almış (1 yıl)	Biliyordu	Türkçe-Kürtçe
F	İki dilli (Kürtçe-Türkçe)	Almış (1 yıl)	Biliyordu	Kürtçe

*: Öğrencilerin velileri ile yapılan görüşmelerde kimi öğrencilerin okula başlamadan önce Türkçeyi orta seviyede bildiği, okula başladıktan sonra Türkçesinin geliştiği ifade edilmiştir. Burada öğrencilerin Türkçeyi bilme seviyeleri ölçülemeyeceği için bu öğrenciler Türkçeyi “Biliyor” olarak kodlanmıştır.

Tablo 1’de görüleceği üzere öğrenciler iki dillidir (Kürtçe-Türkçe). Öğrencilerden birisi okul öncesi eğitim almamıştır. Diğerleri bir veya iki yıl boyunca okul öncesi eğitim almıştır. Öğrencilerin hepsi de okula başlamadan önce Türkçeyi (ailelerin beyanına göre) en az orta seviyede biliyordu. Öğrencilerin kimisinin evinde sadece Kürtçe konuşulurken kimisinde Türkçe ve Kürtçe birlikte kullanılmaktadır.

Öğrenciler kendi aralarında çoğunlukla Kürtçe konuşmaktadır. Öğrencilerin hepsinin ilkokulda öğretmenlerinin her yıl değiştiği bilinmektedir. 2020-2021 bahar yarıyılında başlayan Covid kapanmaları nedeniyle öğrenciler 5. sınıftan ikinci dönemi ile 6. sınıfın bir kısmını uzaktan eğitimle tamamlamışlardır. Öğrencilerin neredeyse tamamının sosyoekonomik seviyesi düşüktür. Öğrenciler arasında ailesinde suça bulaşan kişiler olduğu ve kimisinin kan davasının olduğu bilinmektedir. Hatta deney grubundaki iki öğrenci birbirinin kan davası olan iki karşıt aileye mensuptur. Kimi öğrencilerin maddi yetersizlikler sebebiyle liseye gönderilmeyeceği düşünülmektedir. Bu öğrencilerin bazılarının abisi/ablası maddi imkânsızlar yüzünden liseye gönderilmemiştir. Öğrencilerin hepsinin babası köyden farklı bir yerde çalışmakta ve aileyle birlikte yaşamamaktadır. Öğrencilerin akran zorbalığı yaptığı veya akran zorbalığına uğradığı görülmüştür. Dolayısıyla deney grubuna dâhil edilen öğrenciler oldukça dezavantajlı durumdadır.

Deneye hangi öğrencilerin seçileceğine karar verilmesi aşamasında 23 öğrenci bulunan sekizinci sınıf öğrencilerinin tamamına öğrencilerin daha önce kullanmadıkları 8. sınıf Türkçe ders kitabından (Arhan vd., 2017) bir metin okutulmuş ses kaydı alınmıştır. Ses kayıtları dinlenerek akıcı okuma seviyeleri belirlenmeye çalışılmıştır. Burada öğrencilerin okuma düzeyleri üç gruba ayrılmıştır: Serbest düzey, öğretim düzeyi ve endişe düzeyi (Akyol vd., 2014). 13 öğrencinin 8. sınıf seviyesindeki metni öğretim veya serbest düzeyde okuduğu tespit edilmiştir. Kalan 10 öğrencinin endişe seviyesinde olduğu tespit edilmiştir.

İkinci aşamada okuma düzeyi %92'nin altında olan 10 öğrenciye yedinci sınıf seviyesinden birinci sınıf seviyesine kadar metinler okutulmuş seviye tespiti yapılmıştır (bkz. Tablo 2). Bu metinler Millî Eğitim Bakanlığı onaylı Türkçe ders kitaplarından seçilmiştir.

Ses kayıtları dinlenirken ekleme, atlama ve yanlış okuma hataları değerlendirilmiştir (Akyol vd., 2014). Değerlendirme sonucunda iki öğrencinin daha çalışmadan çıkarılması ve 7 öğrenci ile devam edilmesi kararlaştırılmıştır. Çalışmadan çıkarılan bu iki öğrencinin akıcı okuma becerileri 8. sınıf seviyesindeki metinde endişe seviyesinde olsa da kalan 7 öğrenciye nazaran daha iyi oldukları için çalışmadan çıkarılmalarına karar verilmiştir. Bunun sebebi, kalan 7 öğrencinin 2. sınıf metinleri kullanılarak çalıştırılacak olmasıdır. 2. sınıf metinleri bu iki öğrenci için çok basit olacağı için yöntemin bu öğrenciler üzerinde etkili olmayacağı düşünülmüştür. Dolayısıyla deney çalışmasında 7 öğrenci yer almıştır.

2.3. Veri Toplama Araçları

Çalışılacak öğrencilerin 8. sınıf metinlerindeki seviyelerini belirlemek için öncelikle öğrencilerin daha önce kullanmadıkları -farklı yıla ve yayınevine ait- Türkçe ders kitabı (Arhan vd., 2017) tercih edilmiştir. Daha sonra yine farklı yıllara ve yayınevlerine ait Türkçe ders kitapları kullanılarak bütün sınıf seviyelerinden metinler seçilmiştir (Yıldırım, 2017; Sümer vd., 2017; Aldı vd., 2015; Ayan vd., 2021; Karaduman vd., 2021; Erdal, 2022; Eski ve Aktaş, 2022). Ön test için seçilen bütün metinlerin hikâye edici metin türü olmasına dikkat edilmiştir. Ön test için kullanılan metinler Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2

Ön Test Aşamasında Kullanılan Hikâye Edici Metinler

Sınıf Seviyesi	Metin Adı	Kelime Sayısı
1.sınıf	Tilki ile Leylek	269
2.sınıf	Gerçek Arkadaş	139
3.sınıf	Gezmeyi Seven Ağaç	287
4.sınıf	Sevgi Çuvalı	286
5.sınıf	Üç Soru	469
6.sınıf	Aslan, Tilki, Bir de Geyik	571
7.sınıf	Son Kuşlar	1119
8.sınıf	Bir Göl Nasıl Bingöl Oldu?	620

2.4. Verilerin Toplanması

Deney grubuna dâhil edilecek öğrencilerin okuma seviyelerine karar vermek için öncelikle her sınıf seviyesine uygun metinler belirlenmiştir. Sonraki aşamada 7. sınıf düzeyinden itibaren alt sınıf seviyelerine doğru giden bir sıralama ile öğrencilerin metinleri okumaları sağlanmıştır. Öğrenciler okulda sessiz bir odaya tek tek çağrılarak gerekli yönerge verilmiştir. Öğrenciler bir dakikalık sürelerle metinleri okumuşlardır.

Ses kayıtları dinlenirken okuma hataları değerlendirilmiştir. Okuma hataları değerlendirilirken Akyol vd. (2014)'nin ölçütleri dikkate alınmıştır. Bu kapsamda atlama, ekleme ve yanlış okuma hataları değerlendirmeye alınmıştır.

Ülkemizde ve yurt dışında Akıcı okuma ile ilgili yapılan çalışmalarda akıcı okumanın değerlendirilmesinde puanlayıcılar arası güvenilirliğin sağlandığı çok sık görüldüğünden, tek kişinin yaptığı değerlendirmeler giderek yaygınlaşmaktadır (Akyol ve Baştuğ, 2015; Bilge, 2022; Bilge ve Kalenderoğlu, 2022; Rasinski vd., 2005, 2017; Yıldırım vd., 2017). Bu çalışmada, her bir ses kaydını öncelikle birinci yazar dinleyerek analiz etmiştir. Birinci yazar akıcı okuma ile ilgili yüksek lisans eğitimi almıştır. İkinci yazar ise bütün ses kayıtlarını kontrol ederek (varsa) gereken düzeltmeleri yapmıştır. İkinci yazar akıcı okuma konusunda hem yüksek lisans hem de doktora yapmıştır. Bundan dolayı, çalışma kapsamında puanlayıcılar arası güvenilirliğe gerek görülmemiştir.

Çalışma için Kafkas Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulundan 17/11/2022 tarihli E-39934 sayılı etik kurul izni alınmıştır.

2.5. Uygulama

Öğrencilerle yürütülecek yankılayıcı okuma çalışmalarına başlamadan önce hangi seviyedeki metinlerin kullanılacağına karar verilmiştir. Bu doğrultuda, ön teste kullanılan yedi metindeki değerlendirmeler kullanılmıştır. Değerlendirmeler sonucunda öğrencilerin kimilerinin diğerlerinden biraz daha iyi olması verilecek kararda araştırmacıların inisiyatif almalarını gerektirmiştir. Öğrencilerden kimisi 1. sınıf metinlerinde doğruluk bakımından endişe seviyesindeyken kimisi 1. sınıf seviyesinde bağımsız seviyeye yakın çıkmıştır. 1. sınıf seviyesinde endişe seviyesinde okuyan öğrencilerin harfleri tanımak ve kelime olarak okumakla ilgili eksik bilgilerinin olmadığı, harfleri bildikleri ve kelimeleri okuyabildikleri görülmüştür. Dolayısıyla sorunun kelime tanıma hızı ve/veya dikkatle ilgili olabileceği ifade edilebilir. Bu bakımdan, 1 ve 2. sınıf metinleri arasında çok ciddi zorluk olmayacağı düşünüldüğünden ve 1. sınıf metinleriyle çalışmanın 1. sınıf metinlerinde öğretim seviyesindeki öğrencilere fayda sağlamayabileceği düşünüldüğünden, çalışmaya 2. sınıf metinleriyle başlanmasına karar verilmiştir.

Metinler haftalık olarak belirlendikten sonra öğrencilerin haftada 4 gün uygulamaya alınması planlanmıştır. Uygulama 7 hafta sürmüştür. Uygulama süresince bazı haftalar okuldaki farklı planlamalardan dolayı (sınavlar, kültürel faaliyetler) uygulama günlerinde aksaklık yaşanmıştır. Toplamda 25 gün, ortalama 30 dakika uygulama yapılmıştır. Bazı öğrenciler zaman zaman devamsızlık yaptıkları için uygulamaya alınamamış, grup eksik sayıyla uygulamayı gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin uygulamaya kaç kez katılmadıkları Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3*Öğrencilerin Uygulamalara Kaç Seans Katılmadığına Dair Veriler*

Öğrenci	Katılmadığı seans sayısı
A	1
B	8
C	5
Ç	4
D	2
E	1
F	3

Çalışma yapılırken sessiz ortam sağlanması amaçlandığından uygulama okul kütüphanesinde ve ders saatlerinde gerçekleştirilmiştir. Uygulamaya başlanmadan önce öğrencilere çalışma ile ilgili bilgi verilmiş, çalışma için güdülenmeleri sağlanmıştır. Öğretmen belirlenen metinleri önce kendisi okumuş, bu sırada da öğrencilerin metni kalemle takip etmeleri sağlanmıştır. Bu şekilde öğrencinin sessiz okuma yapması, kelimeleri tanınması amaçlanmıştır (Şahin ve Melanlıoğlu, 2021). Bu noktada bazı öğrencilerin zaman içinde dikkatlerinin dağıldığı, takip etmekten sıkıldıkları gözlenmiştir. Model okuma bittikten sonra metin cümle cümle okunmuştur. Her cümle önce öğretmen tarafından okunmuş hemen ardından öğrencilerin grup hâlinde cümleleri okumaları sağlanmıştır. Bu aşamada kalemle takip etmeden dinleyen öğrenciler seslendirme aşamasında da ezbere bir okuma yaptıkları için okuma hatalarının azalmadığı, okuma tekrar edildiği hâlde öğrencinin metni yanlış telaffuz ettiği gözlenmiştir. Bunun sonucunda bazı öğrenciler hızlı, bazı öğrenciler ise yavaş hatta yanlış okuyarak kimi cümlelerde karışıklığa sebep olmuşlardır. Bu durumda bazen aynı cümle doğru okunana kadar tekrar edilmiş, bazen de öğrenciler üçlü ve ikili gruplara ayrılarak seslendirmelerin yapılması sağlanmıştır. Cümle cümle okuma işlemi bittikten sonra metnin tamamı öğrencilere okutulmuştur. Uygulama süresinin esnekliğine göre ya metin parçalara bölünerek her öğrenci tarafından okunmuş ya da metnin tamamı birkaç öğrenci tarafından okunmuştur.

3 hafta sonra öğrencilere daha önce görmedikleri ikinci sınıf metni (Erdal, 2022) ile ara değerlendirme yapılarak bir üst sınıf seviyesine çıkıp çıkamadıklarına bakılmıştır (bkz. Tablo 4). Tablo 4'te görüldüğü üzere öğrencilerden 4 tanesi öğretim seviyesine çıkmışken 3 tanesi hâlâ endişe seviyesinde kalmıştır. Ayrıca 4 öğrencinin 3. sınıf seviyesi olan 50 kelime barajını aştığı (Akyol, vd., 2014) görülmüştür. Buradan yola çıkarak kalan haftalarda 3. sınıf metinleri ile çalışılmıştır.

Tablo 4*2. Sınıf Metni ile Yapılan Ara Değerlendirme*

Öğrenci	Hız	Doğruluk
A	64	97
B	61	89.7
C	47	94
Ç	58	84.1
D	122	97.6
E	92	92
F	42	80.8

2.6. Verilerin Analizi

Verilerin analizinde ortalamalara bakılmıştır. Ayrıca öğrencilerin 1-7. sınıf metinlerindeki ön-son testlerdeki hız ve doğrulukları arasında anlamlı fark olup olmadığına dair Wilcoxon işaretli sıralar testi yapılmıştır. Bu testte anlamlı çıkan farklılıklarda etki büyüklüğü için Cohen'in

(1988) hesaplaması ve formülü kullanılmıştır. Buna göre r değeri .1-.3 arasındayken küçük etki, .3-.5 arasındayken orta etki, .5 üzerindeyken büyük etki yorumu yapılmıştır (Cevahir, 2020; Cohen, 1988).

BULGULAR

Bu bölümde çalışmanın bulgularına yer verilmiştir. Deney sürecine başlamadan önce öğrencilerin 1-7. sınıf ders kitaplarından seçilen metinlere ait akıcı okuma değişkenleri (hız ve doğruluk) incelenmiştir.

Tablo 5'te öğrencilerin ön testteki doğruluklarına ait veriler gösterilmiştir.

Tablo 5

Öğrencilerin Ön Test-Son Testlerde Metinlerin Sınıf Seviyelerine Göre Okuma Doğrulukları

	1.sınıf		2.sınıf		3.sınıf		4.sınıf		5.sınıf		6.sınıf		7.sınıf	
	Ön	Son	Ön	Son	Ön	Son	Ön	Son	Ön	Son	Ön	Son	Ön	Son
A	72.8	96.3	67.3	94.8	78.4	87.5	86.1	89.9	59.6	90.2	68.1	93.9	47.8	88
B	89.9	95.9	67	72.1	75.3	78.7	68.2	67.8	82.2	85.3	79.5	76.1	54.7	63.5
C	96.8	98.7	87.5	93.1	77.9	88.5	70.2	90.7	70.5	96.4	88	95.5	62.5	86.7
Ç	89.2	92.2	83.1	68.9	79.3	84.3	83.8	89.0	64.8	65.5	71.1	88.1	80	72.9
D	85.9	93.4	87.7	94.9	90.2	95.9	90.8	92.4	86.2	88.7	86.1	91.3	72.8	81.7
E	95.4	95.3	87.1	89.7	89.1	86.3	87.2	85.6	84.9	72.2	77.4	87.9	86.8	74.2
F	61.2	89.6	82.2	89.2	78.6	86.1	68.9	70	61.5	72.9	62.5	81.6	53	66.7
Ort	84.5	94.5	80.3	86.1	81.3	86.8	79.3	83.6	72.8	81.6	76.1	87.8	65.4	76.2

***Kalın** yazılan metinler son testte düşüş yaşananları göstermektedir.

Tablo 5'te görüleceği üzere öğrencilerin hepsi ön test okuma doğruluklarında 2-7. sınıf metinlerinde endişe seviyesinde okumuştur. 1. sınıf metninde ise sadece iki öğrenci öğretim seviyesindeyken diğerleri 1. sınıf metninde bile endişe seviyesindedir. Öğrencilerin son testteki doğrulukları 7. sınıf metninde endişe seviyesindedir. Ancak 6. sınıf metninden itibaren 1. sınıf metnine kadar kimi öğrencilerin öğretim seviyesine çıktığı görülmektedir. 1. sınıf metninde öğrencilerin ortalaması öğretim seviyesindedir.

Tablo 6

Öğrencilerin Ön Test-Son Testlerde Metinlerin Sınıf Seviyelerine Göre Okuma Hızları

Öğr.	1.sınıf		2.sınıf		3.sınıf		4.sınıf		5.sınıf		6.sınıf		7.sınıf	
	Ön	Son	Ön	Son	Ön	Son	Ön	Son	Ön	Son	Ön	Son	Ön	Son
A	75	77	66	73	69	63	68	62	65	74	62	62	43	44
B	80	93	59	49	58	70	45	59	74	87	66	70	53	61
C	60	75	35	54	46	69	40	49	43	54	44	42	20	39
Ç	91	95	59	51	65	70	57	73	57	57	54	59	44	43
D	122	128	107	112	120	117	99	122	112	125	105	115	83	89
E	104	122	74	87	90	82	75	77	90	91	82	87	66	72
F	60	60	60	58	55	62	42	49	48	51	45	40	35	24
Ort.	84.6	92.9	65.7	69.1	71.9	76.1	60.9	70.1	69.9	77	65.4	67.9	49.1	53.1

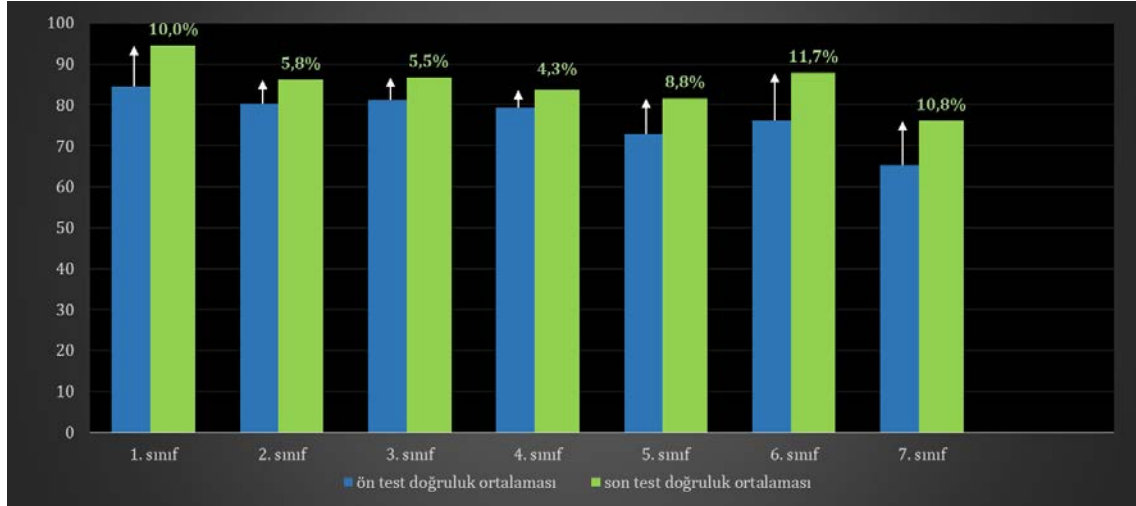
***Kalın** yazılan metinler son testte düşüş yaşananları göstermektedir.

Tablo 6'ya göre öğrencilerin ön testteki okuma hızları aslında olması gereken 110 kelime alt sınırından (Akyol vd., 2014) oldukça düşüktür. En hızlı okunan metin 1. sınıf metniyken en yavaş okunan metin 7. sınıf metnidir. Arada kalan metinlerde dalgalanmalar olduğu görülmektedir. Öğrencilerin son testteki okuma hızları 8. sınıfta beklenen alt limit olan 110 kelime sınırından (Akyol vd., 2014) oldukça düşüktür. Ön teste benzer şekilde, en hızlı okunan metin 1. sınıf metniyken en yavaş okunan 7. sınıf metnidir. Aradaki metinlerde ise değişimler olduğu

görülmektedir. Grafik 1’de öğrencilerin sınıf seviyelerine göre okuma doğruluklarının ortalamalarının değişimi verilmiştir.

Grafik 1

Öğrencilerin Sınıf Seviyesine Göre Ön Test- Son Test Doğruluklarının Değişimi

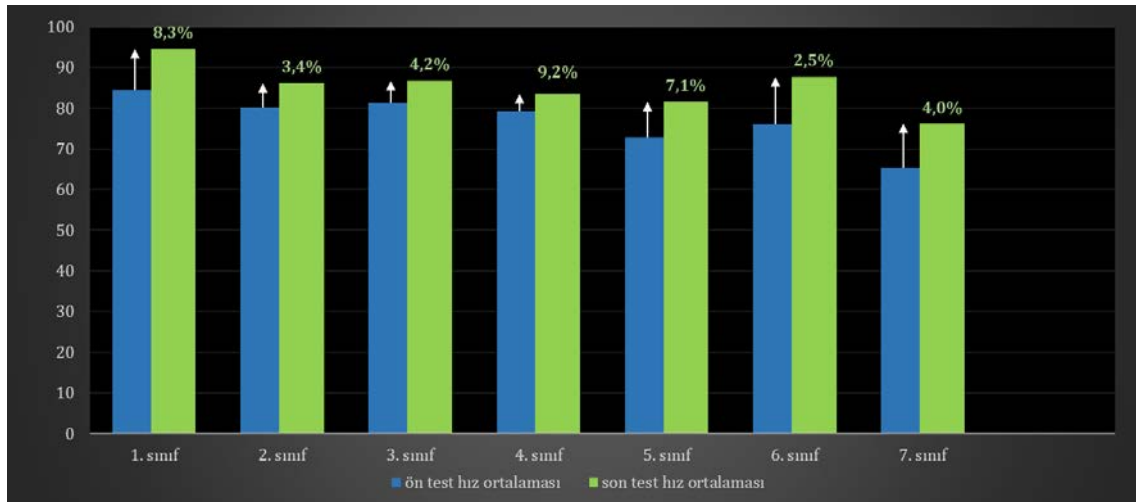


Grafik 1’de görüleceği üzere öğrencilerin her bir sınıf seviyesindeki doğruluk ortalaması artmıştır. En yüksek artış 6. ve 7. sınıf metinlerinde olmuşken en düşük artış 3. ve 4. sınıf seviyesindeki metinlerde olmuştur.

Grafik 2’de öğrencilerin sınıf seviyelerine göre okuma hızları ortalamalarının değişimi verilmiştir.

Grafik 2

Öğrencilerin Sınıf Seviyesine Göre Ön Test- Son Test Hızlarının Değişimi



Grafik 2’de görüldüğü üzere, yüzde olarak en yüksek artış 4., 1. ve 5. sınıf metinlerinde olmuşken en düşük artış 6., 2. ve 7. sınıf metinlerinde olmuştur.

Ön test ve son test doğruluklarına ait Wilcoxon işaretli sıralar testine ait analiz sonuçları Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7

Öğrencilerin Ön-Son Testlerdeki Doğrulukları Arasındaki Farka İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Değişken	Ölçüm	N	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	z	p
1.sınıf metni	Negatif sıralar	1	1.0	1.0	-2.2	.028*
	Pozitif sıralar	6	4.5	27.0		
	Fark olmayan	0				
2.sınıf metni	Negatif sıralar	1	6.0	6.0	-1.4	.18
	Pozitif sıralar	6	3.67	22.0		
	Fark olmayan	0				
3.sınıf metni	Negatif sıralar	1	1.0	1.0	-2.2	.028*
	Pozitif sıralar	6	4.5	27.0		
	Fark olmayan	0				
4.sınıf metni	Negatif sıralar	2	2.5	5.0	-1.5	.13
	Pozitif sıralar	5	4.6	23.0		
	Fark olmayan	0				
5.sınıf metni	Negatif sıralar	1	5.0	5.0	-1.5	.13
	Pozitif sıralar	6	3.83	23.0		
	Fark olmayan	0				
6.sınıf metni	Negatif sıralar	1	1.0	1.0	-2.2	.028*
	Pozitif sıralar	6	4.5	27.0		
	Fark olmayan	0				
7.sınıf metni	Negatif sıralar	2	2.5	5.0	-1.5	.13
	Pozitif sıralar	5	4.6	23.0		
	Fark olmayan	0				

* $p < .05$

Tablo 7’de görüldüğü üzere öğrencilerin ön test ve son test doğrulukları arasında 1., 3. ve 6. sınıf metinlerinde anlamlı farklılık çıkmıştır. Buna göre öğrenciler bu metinleri son testte anlamlı ölçüde daha doğru okumuşlardır. Etki büyüklüklerine bakıldığında (sırasıyla $r=0.83$; $r=0.83$; $r=0.83$) yankılayıcı okuma yönteminin bu metinlerde okuma doğruluğu üzerinde büyük etkiye sahip olduğu görülmüştür.

Tablo 8’de öğrencilerin ön test ve son testteki okuma hızları arasındaki farka ilişkin analiz sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 8

Öğrencilerin Ön-Son Testlerdeki Hızları Arasındaki Farka İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Değişken	Ölçüm	N	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	z	p
1.sınıf metni	Negatif sıralar	0	.00	.00	-2.2	.028*
	Pozitif sıralar	6	3.5	21.0		
	Fark olmayan	1				
2.sınıf metni	Negatif sıralar	3	3.33	10.0	-.676	.5
	Pozitif sıralar	4	4.5	18.0		
	Fark olmayan	0				
3.sınıf metni	Negatif sıralar	3	3.0	9.0	-.845	.4
	Pozitif sıralar	4	4.75	19.0		
	Fark olmayan	0				
4.sınıf metni	Negatif sıralar	1	2.0	2.0	-2.03	.043*
	Pozitif sıralar	6	4.33	26.0		
	Fark olmayan	0				
5.sınıf metni	Negatif sıralar	0	.00	.00	-2.21	.027*
	Pozitif sıralar	6	3.5	21.0		
	Fark olmayan	1				
6.sınıf metni	Negatif sıralar	2	2.5	5.0	-1.17	.24
	Pozitif sıralar	4	4.0	16.0		
	Fark olmayan	1				
7.sınıf metni	Negatif sıralar	2	3.75	7.5	-1.1	.27
	Pozitif sıralar	5	4.1	20.5		
	Fark olmayan	0				

* $p < .05$

Tablo 8'e bakıldığında öğrencilerin 1., 4. ve 5. sınıf metnlerinde son testte anlamlı ölçüde daha hızlı okudukları tespit edilmiştir. Etki büyüklüklerine bakıldığında (sırasıyla $r=0.83$; $r=0.76$; $r=0.83$) yankılayıcı okuma yönteminin okuma hızına etkisinin büyük olduğu görülmüştür.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırmada tek gruplu deneysel desen kullanılarak yankılayıcı okuma yönteminin bir köy okulundaki iki dilli 8. sınıf öğrencilerinin akıcı okuma becerilerine (doğruluk ve hız) etkisi incelenmiştir. 7 hafta boyunca haftada 4 gün, günlük yaklaşık 30'ar dakika gerçekleştirilen bu çalışmada öğrencilerin kelime tanıma becerilerinin ve okuma hızlarının artırılması amaçlanmıştır. Çalışmaların bulgularında öğrencilerin 1-7. sınıf metnilerindeki okuma hızları ve doğruluklarının ortalamalarına ve ön test ile son test değerleri arasında anlamlı farklılık olup olmadığına dair Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçlarına bakılmıştır.

İki dilli olan ortaokul öğrencilerinin merkeze alındığı bu çalışmada kısa süre içerisinde ve kimi zaman (sınav, devamsızlık vb.) aksaklıklar yaşansa bile yankılayıcı okuma yönteminin öğrencilerin akıcı okuma becerisini geliştirebildiği görülmüştür. Özellikle yankılayıcı okuma yönteminde bulunan modelleme desteği, okuma becerisini çoktan kazanması gereken 8. sınıf öğrencilerinin akıcı okuma becerilerini kısmen de olsa geliştirmiştir. Ancak gelişmeler ön teste 1. sınıf metninde bile endişe seviyesinde olan öğrencileri olmaları gereken 8. sınıfta öğretim seviyesine kısa sürede getirmeye yetecek kadar değildir.

Öğrencilerin okuma doğruluklarında ön test ile son test değerleri arasındaki farka bakıldığında (bkz. Grafik 1.) %4.3- %11.7 arasında artış yaşandığı tespit edilmiştir. Bu artışlar arasında 1., 3. ve 6. sınıf metnilerindeki artışlar anlamlıdır (bkz. Tablo 7). Etki büyüklükleri hesaplandığında bu artışların büyük etkiye sahip olduğu görülmüştür (Cohen, 1988). Benzer

şekilde, öğrencilerin ön test ve son test hızları arasında % 2.5 ve % 9.2 kelime arasında değişen artışlar olduğu (bkz. Grafik 2) ve bu artışlardan 1., 4. ve 5. sınıf metnindeki artışların anlamlı olduğu (bkz. Tablo 8) görülmüştür. Bu anlamlı farkların da büyük etkiye sahip olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilere tek tek bakıldığında ise kimi öğrencilerin bazı metinlerde ön test ile son testleri arasında çok önemli artışlar sergilediği de görülmektedir. Mesela A kodlu öğrenci doğrulukta 5. sınıf metninde %30'luk bir artış gösterirken 7. sınıf metninde %40'lık bir artış sağlamıştır (bkz. Tablo 5). C kodlu öğrenci okuma hızlarında 3. sınıf metninde 23 kelimelik artış göstermişken 7. sınıf metninde 19 kelimelik artış göstermiştir (bkz. Tablo 6). Bunlara ek olarak, ara değerlendirmede (Tablo 4) 2. sınıf seviyesinde olan bir metni 4 öğrencinin öğretim seviyesinde okuması da öğrencilerin gelişim göstermesi olarak yorumlanabilir.

Öğrencilerin okumalarında çok sık satır atladıkları dikkat çekmektedir. Atlanan satırdaki bütün kelimeler hatalı sayılmıştır. Dolayısıyla bazı öğrencilerin verilerindeki yüksek hata oranları öğrencilerin kelimeleri bütünüyle yanlış okumasından değil satır atlama hatasından kaynaklanmaktadır. Rasinski (2010) atlama hatasının kelime tanıma becerisinin eksikliğinden değil dikkatsizlikten olabileceğini ifade etmektedir. Normal bir okuyucunun bu tür bir satır atlamada manadaki değişimi fark ederek satırı kontrol etmesi beklense de zayıf okuyucuların bu tür bir farkındalığının olmadığı bilinmektedir (Akyol, 2015). Fairbanks (1937)'nin dediği gibi, zayıf okuyucular okuma hatalarını düzeltmeye daha az meylenmektedir.

Dolayısıyla deneydeki öğrencilerin hâlâ zayıf okuyucular oldukları ifade edilebilir. Yine de deneyin başarısız olduğunu söylemek doğru olmayacaktır. Bunun sebebi ön testte 1. sınıf seviyesinde bile endişe seviyesinde olan öğrencilerin son testte pek çok metinde öğretim seviyesine erişmiş olmasıdır.

Buradan yola çıkarak, yankılayıcı okuma yönteminin nispeten kısa sürede (7 hafta, haftada 4 gün, günde yaklaşık 30 dakika) iki dilli olan ve sekizince sınıfa giden öğrencileri ideal seviyeye ulaştırmaya yetmeyeceği; bunun için daha uzun bir zaman gerektiği söylenebilir. Bunun yanı sıra öğrencilerin yaşlarının büyük olmasının dikkat gelişiminin daha yavaş ilerlemesine sebep olabileceği, öğrencilerin kimisinin 8 güne varan devamsızlıkları nedeniyle (bkz. Tablo 3) yankılayıcı okuma yönteminden tam olarak faydalanamamış olmaları, öğrencilerin iki dilli olması gibi unsurlar da gelişimin yavaş olmasında etkili olabilir. Bütün bunlara rağmen deneyin kısa sürede etkili olduğunu söylemek yanlış olmayacaktır.

Öğrencilerin akıcı okuma becerileri ile ilgili pek çok çalışma mevcuttur. Bu çalışmada dikkat edilmesi gereken noktalardan biri araştırma grubunun özellikleridir. Nitekim çalışılan öğrenci grubunun tamamı iki dillidir ve iki dilliliğin öğrencilerin akademik başarısında önemli bir etken olduğunu söylemek mümkündür. Kızıtaş (2019) 4. sınıflarla yaptığı çalışmada iki dilli ve tek dilli öğrenciler arasında önemli farklar bulmuştur. Ana dili Türkçe olan öğrenciler ana dili Kürtçe olanlardan yaklaşık 20 kelime fazla okumuştur. Doğrulukta da ana dili Türkçe olan öğrenciler daha iyi bir durumdadır. Prozodik olarak, ana dili Türkçe olan öğrenciler %25 (4 puan) daha iyi seslendirme yapmıştır. Bütün bunların neticesinde iki dilli öğrenciler okuduğunu anlamada %25 daha az puana sahip olmuştur. Benzer şekilde Bayat (2017) da 4. sınıf öğrencilerinde okuduğunu anlama becerisinde tek dilli öğrencilerin daha yüksek puanlar aldığını tespit etmiştir. Bu çalışmalardan görüleceği üzere iki dilli olan öğrencilerin akıcı okuma ve okuduğunu anlama bakımından ciddi bir dezavantaja sahip oldukları görülebilmektedir. Özellikle akıcı okumanın LGS gibi sınavlardaki başarıyı yordaması göz önüne alındığında (Bilge, 2022; Yıldız vd., 2019) iki dilli öğrencilerin akademik olarak geride kalacakları da söylenebilir.

Akıcı okuma yöntemlerinin akıcı okuma becerisini geliştirdiği pek çok çalışmayla ortaya konmuştur. Bu çalışma kapsamında incelenen yankılayıcı okuma yöntemiyle yapılan çalışmalarda da benzer sonuçlar bulunmuştur. Doğan'ın (2022) yaptığı çalışmada 2. sınıf öğrencisinin yankılayıcı okuma yöntemi ile okuma hatalarının azaldığı, okuma hızının arttığı

gözlenmiştir. Öğrencinin okuma seviyesi endişe düzeyinden serbest düzeye yükselmiştir. Sesli okuma hataları azalan öğrencinin okuduğunu anlama oranında da artış olduğu gözlenmiştir.

Karasu ve Sidekli (2021) de 2.sınıf öğrencisi ile yankılayıcı okuma yöntemini kullanarak çalışma yürütmüştür. İlgili öğrencinin okuma doğruluğunda ve okuduğunu anlama seviyesinde artış görülmüştür. Şahin ve Melanlıoğlu'nun (2021) eşli okuma, koro okuma ve yankılayıcı okuma yöntemlerini kullanarak yaptıkları çalışmada öğrencilerin okuma seviyelerinde artış olduğu, sesli okuma hatalarında ise azalma olduğu gözlenmiştir. Benzer şekilde Duran ve Sezgin'in (2012) yankılayıcı okuma yöntemini kullanarak yürüttükleri çalışmada ilköğretim dördüncü sınıf öğrencisinin okuma seviyesinin endişe düzeyinden öğretim düzeyine yükseldiği, anlama düzeyinin %15'ten %85'e yükseldiği görülmüştür. Bu noktada akıcı okuma becerilerinin okuduğunu anlamaya etkisi önemini göstermektedir. Akıcı okuma becerileri geliştikçe ve okuma hataları azaldıkça okuma seviyesi ve anlama yüzdesi gelişmektedir.

Sonuç olarak, yankılayıcı okuma yönteminin iki dilli olan 8. sınıf öğrencilerinde kısa sürede etki ettiği ifade edilebilir. Her ne kadar bütün sınıf seviyesindeki metinlerde ciddi bir artış olmamış olsa da bunun sebebi öğrencilerin neredeyse hepsinin ön teste 1. sınıf seviyesindeki metinleri bile endişe seviyesinde okuyor olması gösterilebilir (bkz. Tablo 5). Deneye katılan öğrencilerin çok ciddi okuma zayıflıklarının olması 7 hafta gibi kısa bir süre içerisinde istenen seviyeye gelmelerinde önemli bir engeldir. Bu kadar geride kalan bir öğrenci grubunda daha uzun soluklu çalışmanın yapılmasının gerektiği ortadadır. Bunun yanı sıra çalışma boyunca devamsızlık, sınavlar gibi durumlardan dolayı deney sürecinde aksaklıklar da yaşanmıştır. Bu tür aksaklıkların öğrencilerin daha fazla ilerlemesini engellediği söylenebilir.

Bu çalışma bir köy okulunda ve iki dilli olan 8. sınıf öğrencileri ile yürütülmüştür. Okuldaki şartlar gereğince tek gruplu ön test-son test deneysel desen tercih edilmiştir. Dolayısıyla yankılayıcı okuma yönteminin etkisi diğer şartlar kontrol altına alınarak görülemez. Yapılacak olan diğer çalışmalarda kontrol grupları da kullanılarak yankılayıcı okuma yönteminin veya diğer yöntemlerin ortaokul seviyesindeki öğrencilerde ve/veya daha üst seviyedeki öğrencilerde denenmesi tavsiye edilebilir.

KAYNAKÇA

- Akkuş, Z. (2022). *Akıcı okuma becerisi üzerine yapılan çalışmalardaki genel eğilimler: bir tematik içerik analizi çalışması* (Yüksek lisans tezi). Ordu Üniversitesi.
- Akyol, H. (2015). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi*. Pegem Akademi.
- Akyol, H., Ateş, S., Çetinkaya, Ç., Rasinski, V.T. ve Yıldırım, K. (2014). *Okumayı değerlendirme: öğretmenler için kolay ve pratik bir yol*. Pegem Akademi.
- Akyol, H., & Kodan, H. (2016). Okuma güçlüğüne yönelik bir uygulama: Akıcı okuma stratejilerinin kullanımı. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(2), 7-21. <https://doi.org/10.7822/omuefd.35.2.1>
- 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.
- Aldı, M., Kaçalın, M., Günyüz, M., Özkan, M.A., Karataş, H.İ., Uncu, Ü., Duran, C. ve Gündoğdu, A. (2015). *İlköğretim Türkçe 5 ders kitabı*. Cem Yayıncılık.
- Arhan, S., Başar, S. ve Demirel, T. (2017). *İlköğretim Türkçe 8 ders kitabı*. MEB.

- Asrağ, A. C. (2009). *İlköğretim birinci kademe öğrencilerinin anadil öğrenim problemleri ve sınıf iklimine etkisi: Türkçe konuşma problemi Şanlıurfa ili örneği*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Selçuk Üniversitesi.
- Aşıkcı, M. (2019). *Üçüncü sınıf öğrencilerinin akıcı okuma becerilerinin geliştirilmesine yönelik bir eylem araştırması*. (Yayımlanmamış doktora tezi) Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Ayan, H.K., Arslan, Ü., Kul, S. ve Yılmaz, N. (2021). *İlkokul Türkçe 4 ders kitabı*. MEB.
- Babayiğit, S. (2014). The role of oral language skills in reading and listening comprehension of text: A comparison of monolingual (L1) and bilingual (L2) speakers of English language. *Journal of Research in Reading*, 37(1), 22-47. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9817.2012.01538.x>
- Balcı, A. (2016). *Okuma ve anlama eğitimi*. Pegem Akademi.
- Baştuğ, M. (2021). *Akıcı okumayı geliştirme; kavramlar, uygulamalar, değerlendirmeler*. Pegem Akademi.
- Baştuğ, M. ve Akyol, H. (2012). Akıcı okuma becerilerinin okuduğunu anlamayı yordama düzeyi. *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi*, 5(4), 394-411.
- Başaran, M. (2013). Okuduğunu anlamamanın bir göstergesi olarak akıcı okuma. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(4), 2277-2290.
- Baştuğ, M. ve Keskin, H.K (2012). Akıcı okuma becerileri ile anlama düzeyleri: Basit ve çıkarımsal arasındaki ilişki. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(3), 227-244.
- Bayat, S. (2017). Reading comprehension skills of bilingual children in Turkey. *European Journal of Education Studies*, 3(6), 72–93. <https://doi.org/10.5281/zenodo.572344>
- Bican, G. (2017). İki dilliliğin tanımlanması : Kuramsal tartışmalar ve güncel yaklaşımlar. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 5(2), 353–366.
- Bilge, H. (2022). More errors, better results? The relationship among high-stakes test achievement, reading error types, and reading fluency in different text types. *Reading & Writing Quarterly*, 1-19. <https://doi.org/10.1080/10573569.2022.2142923>
- Bilge, H., & Kalenderoğlu, İ. (2022). The relationship between reading fluency, writing fluency, speaking fluency, reading comprehension, and vocabulary. *Education and science*, 47(209), 156-171. <https://doi.org/10.15390/EB.2022.9609>
- Büyüköztürk, Ş., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş., Demirel, F. ve Kılıç, E. (2022). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Ceran, D., ve Deniz, K. (2015). TEOG sınavı sorularının okuma becerisiyle çözülebilme düzeyi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 3(2), 92. <https://doi.org/10.16916/aded.62200>
- Cevahir, E. (2020). *SPSS ile Nicel Veri Analizi Rehberi*. Kibe Yayınları.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Çiftçi, Ö. & Temizyürek, F. (2008). İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin ölçülmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(9) , 109-129.

- Doğan, Ö. (2022). *Yankılayıcı okuma yönteminin akıcı okuma becerisine etkisi* (Yüksek lisans tezi). Bartın Üniversitesi.
- Duran, E ve Yalçıntaş, E. (2021). Okumanın amaçları, türleri ve kuralları. E. Kolaç ve S. Dal (Ed.), *Etkinliklerle Türkçe öğretimi* içinde (ss. 151-179). Nobel.
- Duran, E., ve Sezgin, B. (2012). Yankılayıcı okuma yönteminin akıcı okumaya etkisi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(2), 145-164.
- Ege, B. (2019). *Okuma güçlüğüünün giderilmesinde akıcı okuma stratejilerinin etkisi*. (Yüksek lisans tezi). Bayburt Üniversitesi.
- Erdal, N. (2022). *İlkokul Türkçe 2 ders kitabı*. Ada Yayıncılık.
- Eski, S.G. ve Aktaş, A. (2022). *İlkokul Türkçe 1. sınıf ders kitabı*. Bilim ve Kültür Yayınları.
- Esmer, B. (2019). *Okuduğunu anlama ile akıcı okuma, okur benlik algısı, okumaya adanmışlık ve okuyucu tepkisi ilişkileri*. (Yayımlanmamış doktora tezi) Gazi Üniversitesi.
- Fairbanks, G. (1937). The relation between eye-movements and voice in the oral reading of good and poor silent readers. *Psychological Monographs*, 48(3), 78–107.
- Gözüküçük, M. (2015). *Anadili Türkçe olmayan ilkokul öğrencilerine ilkokuma yazma öğretiminde karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri*. [Yayımlanmamış doktora tezi], Pamukkale Üniversitesi.
- Güneş, F. (2017). *Türkçe öğretimi yaklaşımlar ve modeller*. Pegem Akademi.
- Jiang, X. (2016). The role of oral reading fluency in esl reading comprehension among learners of different first language backgrounds. *Reading Matrix: An International Online Journal*, 16(2), 227-242.
- Karaduman, B.E., Özdemir, E. ve Yılmaz, O. (2021). *İlkokul Türkçe 3 ders kitabı*. MEB.
- Karasu, Y. F., ve Sidekli, S. (2021). *İlköğretim 2. sınıf öğrencisinin akıcı okuma ve anlama düzeyinin geliştirilmesi üzerine eylem araştırması*. 19. Uluslararası Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu'nda sunulan bildiri, 50.
- Kaushanskaya, M., Yoo, J., & Marian, V. (2011). The effect of second-language experience on Native-language processing. *Vial-Vigo International Journal of Applied Linguistics*, 8, 54-77.
- Kızıldaş, Y. (2019). *Ana dili farklı ilkokul öğrencilerinin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi.
- Klauda, S. L., & Guthrie, J. T. (2008). Relations of three components of reading fluency to reading comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 100(2), 310–321. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.100.2.310>
- Koşan, Y. (2015). *Okul öncesi eğitimin iki dilli çocukların okula hazır bulunuşluklarına etkisinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Hacettepe Üniversitesi.
- Laberge, D., & Samuels, S. J. (1974). Toward a theory of automatic information processing in reading. *Cognitive Psychology*, 6, 293-323.
- Maden, A. (2020). Akıcı okuma ile ilgili lisansüstü tezlerin araştırma eğilimleri: Bir betimsel analiz çalışması. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(2), 543-558.

- Mathson, D. v., Allington, R. L., & Solic, K. L. (2006). Hijacking fluency and instructionally informative assessments. In T. Rasinski, C. Blachowicz, & K. Lems (Eds.), *Fluency instruction: Research-based practices* (ss. 106-122). The Guilford Press.
- Midraj, J., & Midraj, S. (2013). Assessing the Arabic-English bilingual reading competences. *Arab World English Journal*, 4(2), 185-199.
- Özhan, T. (2019). *İlkokul 3. sınıf öğrencilerinin akıcı okuma becerilerinin ve anlama düzeylerinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi) Ondokuz Mayıs Üniversitesi.
- Öztürk, M. (2019). *Kelime duvarı yönteminin ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerine etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi) Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
- Rasinski, T. (2010). *The fluent reader*. Scholastic.
- Rasinski, T., Padak, N. D., McKeon, C. A., Wilfong, L. G., Friedauer, J. A., & Heim, P. (2005). Is reading fluency a key for successful high school reading? *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 49(1), 22-27. <https://doi.org/10.1598/JAAL.49.1.3>
- Rasinski, T., Paige, D., Rains, C., Stewart, F., Julovich, B., Prekert, D., Rupley, W. H., & Nichols, W. D. (2017). Effects of intensive fluency instruction on the reading proficiency of third-grade struggling readers. *Reading & Writing Quarterly*, 33(6), 519-532. <https://doi.org/10.1080/10573569.2016.1250144>
- Sidekli, S ve Altıntaş, E.Ç. (2021) Akıcı okuma ve teknikleri. E. Kolaç ve S. Dal (Eds.), *Etkinliklerle Türkçe öğretimi içinde* (s. 243-265). Nobel.
- Soydaş, B. (2019). *Dijital metinleri tekrarlı okumanın ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin akıcı okuma ve anlama becerileri üzerine etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Sümer, F.K., Muştu, G., Şengül, S. (2017). *İlköğretim Türkçe 6 ders kitabı*. MEB.
- Şahin, K., ve Melanlıoğlu, D. (2021). Okuma güçlüğü çeken ortaokul öğrencileri üzerine bir eylem araştırması. *Uluslararası Karamanoğlu Mehmetbey Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 3(Özel sayı 1), 78-89.
- Türk Dil Kurumu. (2023). *Güncel Türkçe sözlük*. Türk Dil Kurumu Sözlükleri. <https://sozluk.gov.tr/> adresinden 1.6.2021 tarihinde erişilmiştir.
- Yazıcı, T. (2019). *Yankılı okuma(eko okuma) stratejisinin kullanımının ilkokul üçüncü sınıf öğrencilerinin okuma düzeyini geliştirmeye etkisi* (Yüksek lisans tezi). İstanbul Aydın Üniversitesi.
- Yıldırım, K., Rasinski, T., & Kaya, D. (2017). Fluency and comprehension of expository texts in Turkish students in grades four through eight. *Education and science*, 42(192), 87-98. <https://doi.org/10.15390/EB.2017.7318>
- Yıldırım,R. (2017). *İlköğretim Türkçe 7 ders kitabı*. Ez-de Yayıncılık.
- Yıldız, M., Kanık Uysal, P., Bilge, H., Patricia Wolters, A., Saka, Y., Yıldırım, K., & Rasinski, T. (2019). Relationships between turkish eighth-grade students' oral reading efficacy, reading comprehension and achievement scores on a high-stakes achievement test. *Reading Psychology*, 40(4). <https://doi.org/10.1080/02702711.2018.1555363>

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Reading fluency is a crucial stage in the acquisition and development of reading skills. It involves reading text with accuracy, appropriate speed, and prosody, with each element being sequentially related to the other. Achieving sufficient reading fluency allows readers to focus on the interpretation process, rather than wasting time with word recognition, leading to a faster and appropriate vocalization of the text. Individuals who struggle with fluency may avoid reading due to the challenges they face, resulting in a lack of progress in their reading skills (Akyol & Baştuğ, 2015; Mathson et al., 2006).

Numerous domestic and international research studies have been conducted to investigate reading fluency in bilingual students. For instance, studies conducted overseas have explored the correlation between reading fluency and comprehension in both the first and second language (Midraj & Midraj, 2013), and have also examined the relationship between bilingualism, reading fluency, and reading comprehension across various mother tongue groups (Jiang, 2016). These studies have shown that the second language has an impact on the mother tongue, as indicated by the findings of Kaushanskaya et al. (2011).

Studies on bilingual students in Türkiye show insufficient educational opportunities (Asrağ, 2009; Koşan, 2015). Lack of preschool education on Turkish language learning and inadequate training on bilingual students for teachers further exacerbate the problem. Children without preschool education perform lower in literacy skills and struggle to learn to read and write (Koşan, 2015). Bilingual students also face significant difficulties in speech and language acquisition, including sounds, syllables, words, and communication (Gözüküçük, 2015), as their teachers often lack proficiency in the relevant second language (e.g., Kurdish, Zazaki) and the students themselves may not have learned Turkish before entering school.

When examining existing studies and literature, it is notable that few studies solely focus on the echo reading method. Furthermore, studies conducted in Turkey have been found to share significant similarities in their samples. For example, Maden (2020) states that more than half of the studies on reading fluency are at the 1st-5th grade level. Only 3 of the 43 studies Maden (2020) discussed are at the middle school level. In addition, the fact that the studies were conducted in city centers and districts (Akyol & Kodan, 2016; Akyol & Baştuğ, 2015; Aşıkcan, 2019) shows that there are almost no village schools among the samples. Few studies have investigated the reading fluency skills of bilingual students, and there is a lack of research on the efficacy of methods aimed at improving their reading fluency.

In this study, the originality of the study is that the echo reading method was used alone, with 8th grade students, in a village school and with bilingual students.

In this respect, the research question of the study was determined as follows.

1. What is the effect of the reverberant reading method on the fluent reading skills of bilingual 8th grade students?

Method

In this study, it was aimed to determine the effect of the echo reading method on the reading fluency skills of bilingual 8th grade students. A one-group pretest-posttest design was used. In the one-group experimental design, the control group is not included while examining the effect of the experimental procedure on the relevant group. Instead, only the difference between the pre-test and post-test scores of the experimental group is examined (Büyüköztürk et al., 2022).

The experimental group of this study was 8th grade students in a middle school located in a village in the 2022-2023 academic year. The experimental group was selected from these

students because it was the school where the first author works. Seven of the students included in the study speak Kurdish as their mother tongue and/or speak Kurdish. For detailed information about the students, parents, some teachers and the students themselves were interviewed.

At the stage of deciding which students would be selected for the experiment, a text from the 8th grade Turkish textbook (Arhan et al., 2017), which the students had not used before, was read to all eighth grade students (23 students) and audio recordings were taken. Their fluent reading levels were tried to be determined by listening to the audio recordings. Here, students' reading levels were divided into three groups: Independent level, instructional level and frustrational level (Akyol et al., 2014). It was found that 13 students read the text at the 8th grade level at the instructional or independent level. The remaining 10 students were found to be at the frustrational level.

In the second stage, 10 students whose reading level was below 92% were read texts from the seventh grade level to the first grade level. These texts were selected from Turkish textbooks approved by the Ministry of National Education.

Result and Discussion

In this study, in which middle school students, who were bilingual, included, it was seen that the echo reading method was able to improve students' reading fluency skills in a short period of time and even if there were some setbacks (exams, absenteeism, etc.). In particular, the modeling support in the echo reading method partially improved the reading fluency skills of 8th grade students who should have already acquired reading fluency. However, the improvements were not enough to bring the students, who were at the level of frustrational level even in the 1st grade text in the pretest, to the instructional level in the 8th grade, where they should be, in a short time.

The students' reading accuracy and speed increased between the pre-test and post-test, with significant increases observed in the 1st, 3rd, 4th, 5th, and 6th grade texts. Effect sizes were large, indicating the significance of the increases. Some individual students showed significant improvements, with student A exhibiting a 30% increase in accuracy in the 5th grade text and student C demonstrating an increase of 23 words in reading speed in the 3rd grade text. Additionally, 5 students were able to read a text at the instructional level that was previously assessed at the 2nd grade level, indicating improvement.

Based on findings, the echo reading method alone is not enough for bilingual and eighth-grade students to reach the ideal level in a relatively short period of time (7 weeks, 4 days a week, about 30 minutes a day). It requires a longer period of time, and factors such as older age and absences of up to 8 days may also slow development. However, the experiment was effective in a short time.