

YAPILANDIRILMIŞ AKICI OKUMA YÖNTEMİNİN ÜÇÜNCÜ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN AKICI OKUMA İLE OKUDUĞUNU ANLAMA BECERİLERİNE ETKİSİ*

Mustafa AKYOL**
Muhammet BAŞTUĞ***

ÖZET

Bu araştırma ile yapılandırılmış akıcı okuma yönteminin normal sınıflarda öğrenim gören ilkököl üçüncü sınıf öğrencilerinin akıcı okuma ile okuduğunu anlama becerileri üzerindeki etkisini belirlemek amaçlanmıştır. Araştırma yarı deneysel bir desende gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu 2013-2014 eğitim öğretim yılında Adana ili Yüreğir merkez ilçesine bağlı bir ilkökölde öğrenim gören üçüncü sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Yapılandırılmış akıcı okuma yöntemi ile uygulamalar çalışmacının kendi sınıfında yapılmış ve okulda bulunan üçüncü sınıf şubelerinden bir diğeri de kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Yapılandırılmış akıcı okuma yönteminin uygulandığı deney grubunda 28, kontrol grubunda ise 30 öğrenci yer almıştır. Akıcı okuma becerileri video kayıtlar üzerinden değerlendirilmiştir. Okuma hızı ve doğru okuma başarısı 1 dakikada okunan doğru kelime sayısı ve yüzdesi ile hesaplanmıştır. Okuma prozodisi ise Prozodik Okuma Ölçeği kullanılarak ölçülmüştür. Okuduğunu anlama becerilerinin ölçülmesinde açık uçlu sorular kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre yapılandırılmış akıcı okuma yöntemi öğrencilerin ön test ve son test puanları arasında okuma hızında anlamlı bir farklılık yaratmazken, doğru okuma, prozodik okuma ve okuduğunu anlama başarısında anlamlı farklılık oluşturmuştur.

Anahtar Kelimeler: Akıcı okuma, yapılandırılmış okuma, okuduğunu anlama

THE EFFECT OF STRUCTURED FLUENT READING METHOD ON THE FLUENT READING AND READING COMPREHENSION SKILLS OF THIRD GRADE PRIMARY SCHOOL STUDENTS

ABSTRACT

In this research, it is aimed to determine the effect of structured reading fluency method on fluent reading and comprehension skills of 3th-grade primary school students studying in normal classes. The research is a quasi-experimental design. The 3th-grade students who study at a primary school connected to the central district Yüreğir in Adana, in 2013-2014 education year constitute the study group of the research. Applications with structured reading method were carried out in the researcher's own class and another one of 3th-grade branches was determined as control group. Experiment group (n=27) and control group (n=28) were determined by keeping illiterate students in the classes of experiment and control groups and private educations students away from the groups. In the research, measurements of pretest and posttest of students' skills in reading accuracy, prosodic

* Bu araştırma Muhammet Baştuğ danışmanlığında Mustafa Akyol tarafından hazırlanan yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

** Mustafa Akyol, Mili Eğitim Bakanlığı, Öğretmen, mustafakylvoll@gmail.com

*** Yrd. Doç. Dr., Muhammet Baştuğ, Niğde Üniversitesi Eğitim Fakültesi, mbastug33@gmail.com

reading, and comprehension were recorded in video media and evaluation studies were carried out by watching these records. In the pretest and posttest measurements, the percent of the number of words students correctly read in a minute and the number of correctly read words was calculated. Students' skills of prosodic reading were measured by using "prosodic reading scale". In measurement of comprehension skills, open-ended questions were used to measure literal and inferential comprehension. When the research data was analyzed, it was seen that structured reading studies is an effective method on improving students' reading accuracy, prosodic reading and reading comprehensions skills.

Keywords: Fluent reading, structured reading, reading comprehensions

1. GİRİŞ

Günümüzdeki bilgi artışı, bireylerden daha etkili okuma becerisine sahip olmayı gerektirmektedir. Bireylerin etkili okuma becerisine sahip olması ise öncelikle onların akıcı okuma becerisini kazanmasıyla mümkün olmaktadır. Akıcı bir okuma, hızlı, doğru ve anlayarak yapılan bir okumadır. Akıcı bir okuma ve okuduğunu anlama becerisinin kazandırılması ilkokullarda uygulanan eğitim-öğretim programlarının önemli amaçları arasında yer almaktadır. İlkokulun ilk yıllarında okuma ve okuduğunu anlama becerisinin kazandırılmasına oldukça geniş yer verilmekte ancak yapılan araştırma sonuçlarına göre ilkokul düzeyindeki öğrencilerin kendi düzeylerinde bir metni sesli okurken birçok okuma hatası yaptıkları ve akıcı okumada problemler yaşadıkları görülmektedir (Baştuğ, 2012).Yapılan bir araştırmada ilkokul öğrencilerinin 100 kelimelik bir metnin 70 kelimesini, lise öğrencilerinin 50 kelimesini ve üniversite öğrencilerinin 35 kelimesini ikinci kez okudukları belirtilmektedir (Akyol, 2013). Öğrencilerin okumada yaşadıkları bu problemler, onların hem Türkçe derslerinde hem de diğer derslerde başarısızlıklar yaşamalarına ve okul hayatlarının olumsuz yönde etkilenmesine neden olmaktadır (Yıldız, 2013).

Öğrencilerin akıcı okuma becerilerinin geliştirilmesi ile yakından ilgilenen araştırmacılar, akıcı okumayı ilk başlarda otomatikleşme teorisi ile açıklamışlardır (LaBerge ve Samuels, 1974). Bu araştırmacılar daha çok otomatik olarak kelime tanımaya ve okumada otomatikliğin kazanılmasıyla okuduğunu anlamaya daha fazla zihinsel kaynak ayırmaya dayanan bir akıcı okuma teorisi ortaya koymuşlardır. Son yıllarda ise akıcı okumada, anlam gruplarını, duruşları, gereksiz yere geriye dönüşleri ve kelime tekrarı yapmamayı da kapsayan daha geniş bir tanımlama alanına ulaşılmıştır (Keskin ve Baştuğ, 2013a). Akıcı okumayı Zutell ve Rasinski (1991) kelime tanımaya çok fazla çaba sarf etmeden, otomatik olarak, cümle içindeki anlam gruplarına dikkat ederek, vurgulamaları, tonlamaları gereken yerlerde doğru uygulayarak yazarın heyecanını ve duygularını okuma etkinliğine yansıtarak yapılan okuma; Akyol (2006) ise; noktalama işaretlerine, vurgu ve tonlamalara dikkat edilen, geriye dönüş ve kelime tekrarına yer verilmeyen, heceleme ve gereksiz duruşlar yapılmayan, anlam ünitelerine dikkat edilerek, konuşurcasına yapılan okuma şeklinde tanımlamaktadır.

Akıcı okuma konusunda yapılan çalışmalara ve tanımlara bakıldığında, akıcı bir okuma için doğru, hızlı ve prozodik okuma becerilerini birleştirerek okunulan metnin anlamlandırılması üzerinde durulmaktadır. Bu şekilde bir okuma, sesli okuma çalışmaları

sırasında kelimeleri kolayca tanıma, uygun bir hız ve tonlama ile okuma, metindeki cümleleri dilin kuralları açısından uygun bölümlere ayırarak okuma ve okuduğunu anlama şeklinde kendini göstermektedir (Yıldırım, Çetinkaya ve Ateş, 2013). Akıcı okumayla kişi okuduğunu doğru yorumlayabilmekte ve okuma sürecinde her hangi bir olumsuzluk yaşamadığı için okuduğundan zevk alarak sürekli bir okuma alışkanlığı kazanabilmektedir.

Ülkemizde öğrencilerin akıcı okuma becerileri olan doğru, hızlı ve prozodik okumanın, anlama üzerine etkileri ve akıcı okumada problemler yaşayan öğrencilerin bu becerilerini geliştirmede kullanılan yöntemlerle ilgili bazı çalışmalar yapılmıştır. Bu çalışmalar sonucunda öğrencilerin okuduklarını anlamalarının akıcı okuma ile yakından ilgili olduğu ve uygulanan yöntemlerle öğrencilerin akıcı okuma becerilerinin geliştirilebileceği bulgularına ulaşılmıştır (Başaran, 2013; Baştuğ, 2012; Çaycı ve Demir, 2006; Dağ, 2010; Keskin, 2012; Keskin, Baştuğ ve Akyol, 2013; Ulu ve Başaran, 2013; Uzunkol, 2013; Yıldırım, Turan ve Bebek, 2012). Türkiye’de yapılan bu çalışmalarla akıcı okumada sorunu olan öğrencilerin okuma ve anlama problemlerinin, çeşitli yöntem ve tekniklerle bire bir ya da küçük gruplar şeklinde uygulamalar yapılarak giderilebileceği ortaya konulmuştur. Ancak bu çalışmaların bireysel ya da küçük grup etkinlikleri şeklinde tasarlanması ve sadece akıcı okumada problemler yaşayan öğrencilere yönelik olarak uygulanması, bütün bir sınıfla ve her düzeyde okuma becerisine sahip kalabalık bir grupla yapılacak uygulamalarda kullanılacak daha etkili yöntemlerin araştırılması ihtiyacını ortaya çıkarmaktadır.

Akıcı okumayı geliştirmek için yapılan çalışmalar incelendiğinde ilk yapılan çalışmaların tek bir yöntem kullanılarak yürütüldüğü (Heckelman, 1969; Samuels, 1979), sonraki çalışmalarda ise çeşitli yöntemlerin birleştirilerek ya da dönüşümlü bir şekilde uygulanarak yapıldığı görülmektedir (Kuhn ve diğerleri, 2006; Rasinski, Padak, Linek ve Sturtevant, 1994; Stahl ve Heubach, 2005). Araştırmacılar akıcı okumayı geliştirmede birden fazla yöntemin tek bir uygulama altında yapılandırılarak çalışılmasının daha verimli olduğunu ve akıcı okuma becerileri olarak doğru okuma, okuma hızı ve prozodik okumayı aynı anda geliştirmede daha etkili olduğunu öne sürmüşlerdir (Keskin, 2012; Rasinski, 2006). Bundan dolayı Keskin (2012) okuma güçlüğü çeken öğrencilerin akıcı okuma becerilerini geliştirmek amacıyla “Yapılandırılmış Akıcı Okuma Yöntemi” tasarlamıştır. Bu yöntem temel olarak modelleme ve anlam üniteleri oluşturma etkinliklerine dayanmaktadır. Özellikle prozodik okumanın gelişmesi için modelleme (Dowhower, 1991) ve anlam üniteleri ile okuma (Dowhower, 1991; Hudson, Lane ve Pullen, 2005) etkinlikleri önemli görülmektedir. Keskin (2012) geliştirdiği yöntemde modelleme ve anlam ünitelerine ayırmayı birlikte kullanmıştır. Keskin’in (2012) tasarladığı yapılandırılmış akıcı okuma yöntemi şu aşamalardan oluşmaktadır:

- Okunacak metin ve yazarı üzerinde öğrencilerle konuşularak ön bilgiler oluşturulmaya çalışılır.
- Metin sesli kitaptan dikkatlice iki defa dinlenir.
- Sonraki dinlemede öğrencilerle birlikte metindeki cümleler anlam gruplarına (okuyucunun yavaşladığı ve bağlaç olan yerlere) kesme işaretiyle (/) öğrencilerdeki kopya üzerine işaretlenir. İşaretleme sırasında kayıt gerektiğinde durdurularak metin

cümle cümle dinlenir. Metinde noktalama işaretleri bulunmamaktadır ve dinleme esnasında öğrencilerle birlikte noktalama işaretleri yerleştirilir. Bu çalışma metnin sonuna kadar sürdürülür.

- Tekrar başa dönülerek, cümleler sıra ile sesli kitaptan kayıt durdurularak dinlenir ve konulan kesme işaretleri dikkate alınarak ve anlam gruplarına göre sıra ile öğrencilere okutturulur. Öğrencilerden sesli kitaptaki vurgulama ve tonlamaları okumalarına yansıtılmaları beklenir.
- Sesli kitaptaki modelin vurgusu ve tonlaması öğrenci tarafından tam olarak yansıtılmazsa bir diğer öğrenciye okutulur.
- Okumanın bitiminde metinle ilgili sorular oluşturulur ve cevaplanır.

İçinde pek çok okuma etkinliğini barındıran yapılandırılmış akıcı okuma yöntemi Keskin (2012) tarafından okuma güçlüğü çeken öğrencilerden oluşan bir grup 4. Sınıf öğrencisi üzerinde denenmiştir. Araştırmada özellikle okuma hızı ve prozodik okuma açısından yöntemin etkili olduğu bulunmuştur. Ancak yöntemin akıcı okuma becerileri ve okuduğunu anlamayı geliştirme açısından etkililiği hakkında daha fazla araştırmaya ihtiyaç vardır. Ayrıca Yapılandırılmış Akıcı Okuma Yönteminin içinde farklı okuma düzeylerindeki öğrencilerin olduğu normal sınıflardaki akıcı okuma ve anlama başarısına etkisinin ne olduğu henüz bilinmemektedir. Okuma seviyeleri farklılık gösteren öğrencilerden oluşan daha büyük gruplarla ya da bir sınıfın tamamına uygulanan yöntemlere literatürde çok fazla rastlanmaz. İlkokulun ilk yıllarıyla beraber öğrencilerin akıcı okuma becerilerinin geliştirilmesini sınıf ortamında sağlayacak ve tüm öğrencilere uygulanabilecek yöntemlerin geliştirilmesine ve uygulanmasına ihtiyaç vardır. Bu anlamda yapılan bu araştırmanın sonuçlarının okuma öğretimi yapan öğretmenlere ve okuma literatürüne katkı sağlaması beklenmektedir. Bu önemle araştırmada Keskin (2012) tarafından geliştirilen “Yapılandırılmış Akıcı Okuma Yöntemi’nin”, normal sınıflarda eğitim gören ilkokul 3. sınıf öğrencilerinin akıcı okuma becerileri ve okuduğunu anlama başarısına etkisini belirlemek amaçlanmaktadır. Bu amaçla aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin akıcı okuma becerileri (okuma hızı, doğru okuma ve prozodik okuma) ve okuduğunu anlama başarılarına ilişkin ön test puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?

2. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin akıcı okuma becerileri (okuma hızı, doğru okuma ve prozodik okuma) ve okuduğunu anlama başarılarına ilişkin son test puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?

3. Deney grubu öğrencilerinin akıcı okuma becerileri (okuma hızı, doğru okuma ve prozodik okuma) ve okuduğunu anlama başarılarına ilişkin ön ve son test puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?

4. Kontrol grubu öğrencilerinin akıcı okuma becerileri (okuma hızı, doğru okuma ve prozodik okuma) ve okuduğunu anlama başarılarına ilişkin ön ve son test puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?

5. Deneysel gruba öğrencileri çalışma süreci boyunca okuma hataları bakımından nasıl bir gelişim göstermektedir?

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada, yapılandırılmış okuma yönteminin ilköğretim üçüncü sınıf öğrencilerinin akıcı okuma ile anlama becerileri üzerindeki etkisini belirlemek amaçlanmıştır ve yarı deneysel bir çalışmadır. Yarı deneysel desenler bilimsel değer bakımından, gerçek deneysel desenlerden sonra gelir (Karasar, 2014). Gerçek deneysel desenlerin gerektirdiği kontrollerin sağlanmadığı ya da bu kontrollerin bile yeterli olmadığı birçok durumda yarı deneysel desenlerden yararlanılmaktadır. Yarı deneysel desenlere, olabildiğince en iyisi olarak bakılmakta ve bu şekilde değerlendirilmektedir (Karasar, 2014).

Araştırmada grupları etkileyen ve kontrol edilemeyen değişkenlerin varlığından ve araştırmaya katılan grupların sınıfların tamamı alınarak rastgele oluşturulamamasından dolayı sosyal bilimlerde sıklıkla kullanılan bir model olan, yarı deneysel modellerden “eşitlenmemiş ön test-son test kontrol gruplu desen” kullanılmıştır.

2.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2013-2014 eğitim öğretim yılında Adana İli, Yüreğir Merkez ilçesine bağlı bir ilköğretim okulunda öğrenim gören üçüncü sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmada çalışma grubunu belirleme sürecinde ilk olarak kolayda örnekleme yöntemi ile araştırmacının görev yaptığı okul, araştırma yapılacak okul olarak belirlenmiştir. Araştırmalarda deney grubu ile yapılacak olan çalışmalar araştırmacı tarafından yürütüleceğinden, araştırmacının kendi sınıfı deney grubu olarak belirlenmiştir. Çalışma grubunun belirlenmesinde bu yöntemle başvurulmasının nedeni kolayda örnekleme yönteminin zaman, para ve iş gücü kaybını önlemede kolaylık sağlamasıdır (Büyüköztürk ve diğerleri, 2010). Araştırmanın yapılacağı okulda deney grubu hariç yedi adet üçüncü sınıf şubesi bulunmaktadır. Bu sınıflar aynı okulda bulduklarından sosyo-kültürel ve ekonomik yapıları farklılık göstermemekte ve benzer özellikler taşımaktadırlar. Araştırmanın deseni gereği kontrol grubunun deney grubuna eşitlenmesi söz konusu olmadığından yedi üçüncü sınıf şubesinden bir tanesi seçkisiz olarak belirlenerek kontrol grubunu oluşturmuştur. Araştırmada belirlenen sınıflarda bulunan öğrencilerin tamamı deney ve kontrol grubuna alınmıştır. Ancak “Bireysel Eğitim Planı” uygulanan kaynaştırma öğrencileri ile okuma ve yazma durumları yetersiz seviyede olup hiç okuma yazma bilmeyen öğrenciler ve sürekli devamsızlık yapan öğrenciler değerlendirme dışında tutularak, deney grubu n = 28, kontrol grubu n = 30 olarak belirlenmiştir. Araştırmada uygulamalar sırasında deney grubundan bir, kontrol grubundan iki öğrenci nakil olarak gittiği için bu öğrenciler de değerlendirme dışında tutulmuştur. Son olarak deney grubunda 27, kontrol grubunda 28 öğrenci kalmıştır.

2.3. Veri Toplama Araçları ve Süreçleri

Araştırmada öğrencilerin akıcı okuma becerilerinin alt boyutlarını oluşturan okuma hızı, doğru okuma, prozodi ile ilgili verilerin toplanması için öğrencilerin ön test ve son testte yaptıkları sesli okumalar video kayıt cihazı ile kaydedilmiş ve tüm verilerin

toplanması bu kayıtların incelenmesi ile oluşturulmuştur. Öğrencilerin akıcı okuma becerilerinin ölçülmek istendiği ön test, birinci ve ikinci ara değerlendirme ile son test aşamalarının tamamında uzman görüşüne başvurulmuş ve belirlenen, Milli Eğitim Bakanlığı ve Talim Terbiye Kurulu onaylı kitaplardan alınan, üçüncü sınıf düzeyindeki hikâye edici metinler kullanılmıştır.

Öğrencilerin akıcı okuma becerilerinden okuma hızı ve doğru okuma becerilerinin ölçülebilmesi için yaptıkları okuma hatalarının belirlenmesinde Ekwall ve Shanker (1988) tarafından geliştirilen ve Akyol (2013: 98) tarafından Türkçeye uyarlanan Yanlış Analiz Envanteri kullanılmıştır. Okuma hızı bir dakikada doğru okunan kelime sayısı “toplam okunan kelime sayısı – yapılan hata = doğru okunan kelime sayısı” şeklinde hesaplanırken doğru okuma oranları “(doğru okunan kelime sayısı / okunan toplam kelime sayısı) x 100 = doğru okuma yüzdesi” şeklinde hesaplanmıştır.

Akıcı okumanın bir diğer unsuru olan prozodik okuma becerilerinin ölçülmesi içinse Keskin ve Baştuğ (2013b) tarafından geliştirilen “Prozodik Okuma Ölçeği” kullanılmıştır. Keskin ve Baştuğ (2013b) hazırladıkları ölçek ile sesli okumada tonlama, vurgulama, anlam üniteleri ile okuma, metindeki duyguyu yansıtarak okuma, okuma ritmi ve ses özellikleri gibi prozodik özelliklerin bütün boyutlarını ölçmeyi amaçlamışlardır. Ölçeğin uygulanmasında öğrencilerin sesli okuma video kayıtları kullanılmıştır. Öğrencilerin video kayıtları birden fazla kez izlenilerek ölçeğin her bir maddesinde belirtilen özelliğin öğrencinin sesli okumasında ne oranda gözlemlendiğinin dereceli puanlama anahtarı ile puanlanması yapılmıştır. Her öğrencinin hem ön test hem de son test için prozodik okuma durumları form biçiminde düzenlenerek bilgisayar ortamına aktarılmıştır.

Anlama ile ilgili verilerin toplanmasında ise yine aynı hikâyelerle ilgili olarak uzman görüşleri doğrultusunda hazırlanan açık uçlu sorulardan yararlanılmıştır. Bir defa sesli okumanın ardından öğrencilere metinle ilgili sorular verilerek cevaplamaları istenmiştir. Değerlendirmede basit anlama sorularının tam cevaplarına “2” puan, yarım cevaplarına “1” puan ve yanlış cevaplanan ya da boş bırakılan sorular için “0” puan verilmiştir. Derin anlama soruları içinse tam cevaplar için “3” puan, cevabın yarıdan fazlasını verenler için “2” puan, yarı cevap verenler için “1” puan ve yanlış cevaplayan ya da boş bırakanlar için “0” puan verilmiştir. Öğrencilerin anlama yüzdelerinin hesaplanması için öğrencinin almış olduğu puan, sorulardan alınabilecek en fazla puana bölünmüş ve yüz ile çarpılarak hesaplanmıştır.

2.4. Verilerin Analizi

Araştırmada verilerin analizi için araştırmanın alt soruları doğrultusunda Bağımsız Gruplar t-testi (Independent Samplest-test), Eşleştirilmiş Gruplar t-testi (Paired Samplest-test) ve betimsel istatistiklerden yararlanılmıştır.

3. BULGULAR VE YORUM

Araştırmanın bu bölümünde alt amaçlarında verilen sorulara cevap aramak için deney ve kontrol gruplarının ön test ve son test ölçümlerinin analiz sonuçlarına ve bu sonuçlara ilişkin yorumlara yer verilmiştir.

Tablo 1. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin akıcı okuma becerileri ve okuduğunu anlama puanlarına ilişkin ön test Bağımsız Gruplar T-testi Sonuçları

| Okuma Becerisi | Ölçümler | N | \bar{X} | SS | Sd | t | p |
|------------------|----------|----|-----------|-------|----|-------|------|
| Okuma Hızı | Deney | 27 | 47.18 | 15.97 | 53 | .577 | .567 |
| | Kontrol | 28 | 50.42 | 24.64 | | | |
| Doğru Okuma | Deney | 27 | 88.03 | 9.61 | 53 | 1.848 | .070 |
| | Kontrol | 28 | 82.64 | 11.85 | | | |
| Prozodik Okuma | Deney | 27 | 14.29 | 3.49 | 53 | 1.185 | .241 |
| | Kontrol | 28 | 13.00 | 4.52 | | | |
| Okuduğunu Anlama | Deney | 27 | 35.01 | 19.31 | 53 | 1.858 | .069 |
| | Kontrol | 28 | 25.97 | 16.72 | | | |

Tablo 1’de deney ve kontrol grubu öğrencilerinin akıcı okuma becerileri (okuma hızı, doğru okuma ve prozodik okuma) ile okuduğunu anlama başarılarına ilişkin ön test sonuçlarına yer verilmiştir. Buna göre deney ve kontrol grubu öğrencilerinin okuma hızı ($t_{(53)} = .577$, $p > .050$) doğru okuma ($t_{(53)} = 1.848$; $p > .050$), prozodik okuma ($t_{(53)} = 1.185$; $p > .05$) ve okuduğunu anlama ($t_{(53)} = 1.858$; $p > .050$) ön test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar yoktur. Bu sonuç deneme öncesi her iki grubun da okuma başarısı yönünden eşit olduğunu göstermektedir.

Tablo 2. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin akıcı okuma becerileri ve okuduğunu anlama puanlarına ilişkin son test Bağımsız Gruplar T-testi Sonuçları

| Okuma Becerisi | Ölçümler | N | \bar{X} | SS | Sd | t | p |
|------------------|----------|----|-----------|-------|----|-------|-------|
| Okuma Hızı | Deney | 27 | 81.37 | 30.17 | 53 | 1.840 | .071 |
| | Kontrol | 28 | 67.14 | 27.15 | | | |
| Doğru Okuma | Deney | 27 | 92.04 | 1.76 | 53 | 2.861 | .006* |
| | Kontrol | 28 | 82.28 | 2.88 | | | |
| Prozodik Okuma | Deney | 27 | 25.48 | 1.42 | 53 | 4.788 | .000* |
| | Kontrol | 28 | 16.35 | 1.26 | | | |
| Okuduğunu Anlama | Deney | 27 | 63.63 | 3.63 | 53 | 3.213 | .002* |
| | Kontrol | 28 | 47.07 | 3.65 | | | |

* $p < 0.05$ anlamlılık düzeyi için.

Tablo 2’de deney ve kontrol grubu öğrencilerinin akıcı okuma becerileri (okuma hızı, doğru okuma ve prozodik okuma) ile okuduğunu anlama başarılarına ilişkin son test sonuçlarına yer verilmiştir. Buna göre deney ve kontrol grubu öğrencilerinin doğru okuma ($t_{(53)} = 2.861$; $p < .050$), prozodik okuma ($t_{(53)} = 4.788$; $p < .050$) ve okuduğunu anlama ($t_{(53)} = 3.213$; $p < .050$) son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar olmuştur. Diğer taraftan deney ve kontrol grubu öğrencilerinin okuma hızı son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık yoktur ($t_{(53)} = 1.840$; $p > .050$). Bu sonuca göre deney grubunda kullanılan yapılandırılmış akıcı okuma yöntemi ilkökul 3. Sınıf öğrencilerinin doğru okuma, prozodik okuma ve okuduğunu anlama başarılarına, kontrol grubunda kullanılan öğretim programına dayalı etkinliklere göre daha etkili olmuştur. Okuma hızında ise her iki grupta da benzer düzeyde ilerlemeler olmuştur.

Tablo 3. Deney grubu öğrencilerinin akıcı okuma becerileri ve okuduğunu anlama puanlarına ilişkin ön ve son test Eşleştirilmiş Gruplar T-testi Sonuçları

| Okuma Becerisi | Ölçümler | N | \bar{X} | SS | Sd | t | p |
|------------------|----------|----|-----------|-------|----|--------|-------|
| Okuma Hızı | Ön test | 27 | 47.18 | 15.97 | 26 | 9.968 | .000* |
| | Son test | 27 | 81.37 | 30.17 | | | |
| Doğru Okuma | Ön test | 27 | 88.03 | 9.61 | 26 | 2.635 | .014* |
| | Son test | 27 | 92.04 | 9.18 | | | |
| Prozodik Okuma | Ön test | 27 | 14.29 | 3.49 | 26 | 9.878 | .000* |
| | Son test | 27 | 25.48 | 7.41 | | | |
| Okuduğunu Anlama | Ön test | 27 | 35.01 | 19.31 | 26 | 10.012 | .000* |
| | Son Test | 27 | 63.63 | 18.86 | | | |

*p<0.05 anlamlılık düzeyi için.

Tablo 3'te deney grubu öğrencilerinin akıcı okuma becerileri (okuma hızı, doğru okuma ve prozodik okuma) ile okuduğunu anlama başarılarıyla ilgili ön ve son test sonuçlarına yer verilmiştir. Buna göre deney grubu öğrencilerinin okuma hızı ($t_{(26)}= 9.968$; $p<.050$), doğru okuma ($t_{(26)}= 2.635$ $p<.050$), prozodik okuma ($t_{(26)}= 9.878$ $p<.050$) ve okuduğunu anlama ($t(26)= 10.012$ $p<.050$) ön ve son test puanları arasında, son testler lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar olmuştur. Buna göre yapılandırılmış akıcı okuma yöntemi, deney grubu öğrencilerinin akıcı okuma ve okuduğunu anlama başarılarına olumlu yönde katkı sağlamıştır.

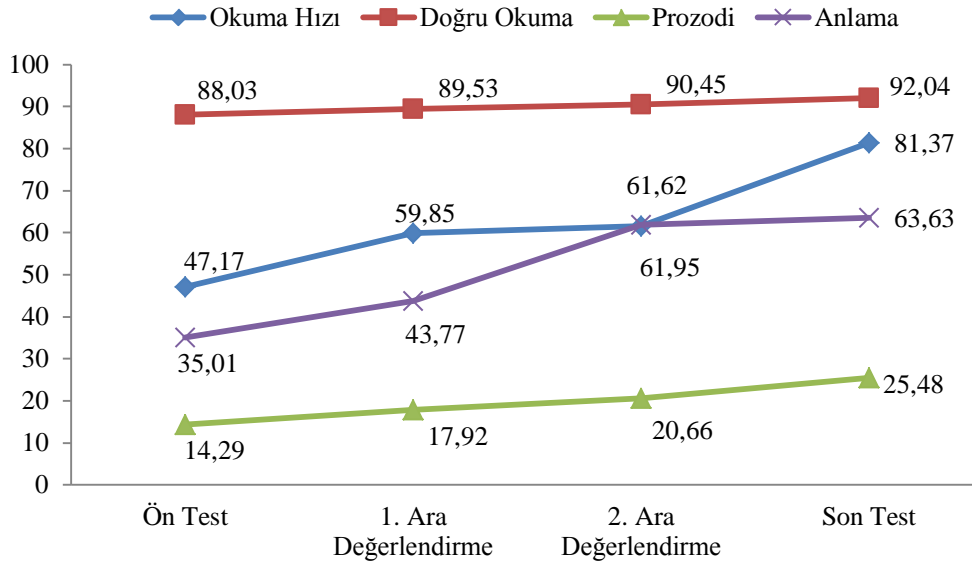
Tablo 4. Kontrol grubu öğrencilerinin akıcı okuma becerileri ve okuduğunu anlama puanlarına ilişkin ön ve son test Eşleştirilmiş Gruplar T-testi Sonuçları

| Okuma Becerisi | Ölçümler | N | \bar{X} | SS | Sd | t | p |
|------------------|----------|----|-----------|-------|----|-------|-------|
| Okuma Hızı | Ön test | 28 | 50.42 | 24.64 | 27 | 5.968 | .000* |
| | Son test | 28 | 67.14 | 27.15 | | | |
| Doğru Okuma | Ön test | 28 | 82.64 | 11.85 | 27 | .176 | .862 |
| | Son test | 28 | 82.28 | 15.26 | | | |
| Prozodik Okuma | Ön test | 28 | 13.00 | 4.52 | 27 | 4.660 | .000* |
| | Son test | 28 | 16.35 | 6.71 | | | |
| Okuduğunu Anlama | Ön test | 28 | 25.97 | 16.72 | 27 | 5.684 | .000* |
| | Son Test | 28 | 47.07 | 19.33 | | | |

*p<0.05 anlamlılık düzeyi için.

Tablo 4'te kontrol grubu öğrencilerinin akıcı okuma becerileri (okuma hızı, doğru okuma ve prozodik okuma) ile okuduğunu anlama başarılarıyla ilgili ön ve son test sonuçlarına yer verilmiştir. Buna göre kontrol grubu öğrencilerinin okuma hızı ($t_{(27)}= 5.968$ $p<.050$), prozodik okuma ($t_{(27)}= 4.660$ $p<.050$) ve okuduğunu anlama ($t_{(27)}= 5.684$ $p<.050$) ön ve son test puanları arasında, son testler lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar olmuştur. Diğer taraftan bu öğrencilerin doğru okuma ön ve son test puanları arasında anlamlı farklılık olmamıştır ($t_{(27)}= .176$ $p>.050$). Buna göre kontrol grubunda kullanılan öğretim programına dayalı okuma etkinlikleri öğrencilerin okuma hızı, prozodik okuma ve okuduğunu anlama başarılarına olumlu yönde katkı sağlamıştır. Diğer taraftan programa dayalı bu etkinlikler doğru okuma başarısında ise anlamlı bir fark yaratmamıştır.

Grafik 1. Deney Grubu Öğrencilerinin Akıcı Okuma ve Anlama Becerilerinin Gelişimi



X₁: Ön Test Ortalaması

X₂: 1. Ara Değerlendirme Ortalaması

X₃: 2. Ara Değerlendirme Ortalaması

X₄: Son Test Ortalaması

Grafik 1’de deney grubunun ön test, birinci ara değerlendirme, ikinci ara değerlendirme ve son test ölçümlerinden aldıkları okuma hızı, doğru okuma, prozodi ve anlama puanlarının ortalamaları verilmiştir. Grafikte 1’de verilen ortalamalara bakıldığında deney grubunun doğru okuma puanı ortalamalarının ($\bar{X}_1= 88,03$; $\bar{X}_2= 89,53$; $\bar{X}_3 = 90,45$; $\bar{X}_4= 92,04$) ve prozodi puanı ortalamalarının ($\bar{X}_1= 14,29$; $\bar{X}_2= 17,92$; $\bar{X}_3= 20,66$; $\bar{X}_4= 25,48$) tüm ölçümlerde benzer oranlarda artan değerler aldıkları görülmektedir. Grubun okuma hızı ortalamasındaki en fazla artış ikinci ara değerlendirme ($\bar{X} = 61,62$) ile son test ortalaması ($\bar{X} = 81,37$) arasında gerçekleşmiştir. Anlama puanı ortalamalarında ise en fazla artışın birinci ara değerlendirme ($\bar{X} = 43,77$) ile ikinci ara değerlendirme ($\bar{X} = 61,95$) arasındaki süreçte gerçekleştiği görülmektedir.

Tablo 5. Deney Grubu Öğrencilerinin Okuma Hatalarında Görülen Değişim

| Okuma Hataları | Ön Test | Birinci Ara Değerlendirme | İkinci Ara Değerlendirme | Son Test | Okuma Hatalarındaki | |
|--------------------|---------|---------------------------|--------------------------|----------|------------------------|-----------|
| | | | | | Ön Test-Son Test Farkı | % Değişim |
| Atlama | 24 | 13 | 9 | 2 | 22 | % 91.66 |
| Ekleme | 10 | 7 | 6 | 4 | 6 | % 60 |
| Verilen Kelime | 15 | 12 | 10 | 7 | 8 | % 53.33 |
| Tekrarı Yanlış | 44 | 34 | 32 | 31 | 13 | % 29.54 |
| Okuma Ters Çevirme | 92 | 78 | 61 | 58 | 34 | % 39.95 |
| Çevirme | 0 | 1 | 0 | 0 | -- | % -- |
| Toplam | 185 | 145 | 118 | 102 | 83 | % 44.86 |

Tablo 5’te deney grubunun yapılandırılmış okuma çalışmaları sonunda yaptıkları okuma hatalarının değişimini gösteren betimsel istatistik verileri sunulmuştur. Bu verilere göre deney grubunun yaptıkları okuma hatalarında uygulamalar sonrasında % 44.86 oranında azalma olduğu görülmektedir. “Kelimeleri yanlış okuma”, tüm değerlendirmeler süresince en fazla yapılan hata, “kelimeleri ters çevirme” ise en az yapılan hata olarak tespit edilmiştir. Uygulamalar sonucunda en fazla yapılan “yanlış okuma” hata türünde % 39.95 oranında bir azalma olduğu görülmektedir. Ayrıca hata türlerinden “atlama” % 91.66 oranında azalma göstererek grubun en fazla gelişim gösterdiği hata türü olmuştur. Yapılandırılmış okuma çalışmaları sonrasında deney grubunun yaptığı okuma hatası türlerinde, “eklemede” % 60, “verilen kelimedede” %53.33, “kelime tekrarında” % 29.54 oranlarında azalmalar olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre deney grubunda yer alan öğrencilerin okuma hataları çalışma sonuna kadar önemli derecede azalma göstermiştir.

4. SONUÇ ve ÖNERİLER

4.1. Sonuçlar

Bu araştırmada normal sınıflarda öğretimine devam eden ilkökulü üçüncü sınıf öğrencilerinin akıcı okuma ve anlama becerilerini geliştirmede Yapılandırılmış Akıcı Okuma Yönteminin etkisini incelemek amaçlanmıştır. Bu amaçla yapılan çalışmadan elde edilen sonuçlar literatür ışığında yorumlanmıştır.

Araştırmada deney ve kontrol gruplarının ön testten elde ettikleri puanlar karşılaştırıldığında, grupların akıcı okuma ve anlama becerilerinin farklılaşmadığı ön değerlendirme sonuçlarının birbirine yakın değerlerde olduğu görülmektedir. Ayrıca her iki grubun akıcı okuma ve anlamada problemler yaşadığı tespit edilmiştir. Türkiye’de öğrencilerin akıcı okuma ve anlama sorunları yaşadığı son zamanlarda yapılan araştırmalarda (Baştuğ, 2012; Coşkun, 2010; Çayır ve Ulusoy, 2014; Keskin, 2012; Sidekli, 2010) da vurgulanmaktadır. Öğrenciler, kendi sınıf düzeyindeki bir metni akıcı bir şekilde okumakta ve anlamakta güçlükler çekmektedir. Bu durumun öğretmen bilgisindeki yetersizlik, öğretimin etkisizliği gibi pek çok sebebi olabilir. Yıldırım ve diğerleri (2013) yaptıkları çalışmada sınıf öğretmenlerinin öğretmenlik bilgilerinin alan, pedagojik ve

pedagojik alan bilgisi açısından yeterli olmadığını ortaya koymuşlardır. Bu araştırmacılar, özellikle öğretmenlerin akıcı okuma becerilerinin nasıl geliştirileceği ve değerlendirileceği konusuna yönelik bilgilerinin yetersiz olduğunu bulmuşlardır.

Araştırmada, yapılandırılmış akıcı okuma yönteminin uygulandığı deney gurubunun akıcı okuma becerilerine ait ön test ve son test verileri karşılaştırıldığında, hızlı okuma, doğru okuma, prozodik okuma ve anlama becerilerinin tamamında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Deney gurubunun okuma hızında % 61.38, doğru okuma becerisinde % 4.55 prozodik okuma becerisinde % 78.30 ve okuduğunu anlama becerisinde % 81.74 oranlarında artış olmuştur. Akıcı okuma ve anlama becerilerini geliştirmede yöntem kullanmanın etkililiği farklı araştırmalarla da desteklenmektedir. Kuhn (2004) tekrarlı okuma yöntemini, Morra ve Tracey (2006) ise tekrarlı okuma, koro okuma, eko okuma yöntemlerini ve içerisinde modelleme bulunan uygulamaları kullanarak akıcı okumada problem yaşayan öğrencilerin okumalarının, kullanılan bu yöntemlerle geliştirilebileceğini yaptıkları araştırmalarla ortaya koymuşlardır. Bunun dışında literatürde (Akyol ve Yılmaz, 2010; Çaycı ve Demir, 2006; Dağ, 2010; Keskin, 2012; Duran ve Sezgin, 2012; Rasinski ve diğerleri, 1994; Başaran ve Ulu, 2013; Uzunkol, 2013) akıcı okumada problemler yaşayan öğrencilere yönelik kullanılan yöntemlerin onların akıcı okuma ve anlamalarında gelişmeler sağladığı yeterince kanıtlanmış durumdadır. Çünkü öğrencilere normal öğretim dışında özel bir yöntemin uygulanması onlara fazladan verilen destek anlamına gelmektedir. Özellikle farklı yöntemler kullanmak öğrenciler zengin bir okuma etkinliği sağlamaktadır. Deney gurubunun akıcı okuma becerilerini geliştirmeye yönelik olarak uygulanan yapılandırılmış akıcı okuma yöntemi, anlam üniteleri ile okuma ve öğrencilere prozodik modelleme sunmayı gerekli gören zengin içerikli bir yöntemdir. Öğrenci, akıcı bir okuma etkinliğini model aldığı anda doğrudan ses desteğini almakta, bu okumayı kendisine modelleyerek prozodi becerilerini geliştirmede kullanabilmektedir (Keskin, 2012). Ayrıca akıcı bir okumanın model olarak sunulması ile öğrencilerde tonlama ve vurgulama ile birlikte cümleyi kelime kelime okumak yerine, anlamlı gruplar yaparak okuma becerilerinin geliştiği ortaya konulmuştur (Dowhower, 1991; Kuhn ve diğerleri, 2010; Schrauben, 2010).

Araştırmanın başka bir bulgusu ise, herhangi bir ek çalışma yapmayarak sadece olağan Türkçe ders planlarını işleyen kontrol gurubunun ön test sonuçları ile son test sonuçları karşılaştırıldığında, akıcı okuma becerilerinden doğru okuma dışındaki diğer beceriler olan okuma hızı, prozodik okuma ve anlama becerilerinde farklılık olduğu görülmektedir. Deney ve kontrol gruplarının uygulamalar sonrasında elde ettikleri puanlar birbiri ile karşılaştırıldığında ise gruplar arasında akıcı okuma becerilerinden okuma hızı dışında kalan doğru okuma ve prozodik okuma becerilerine ait puanlar ile anlama puanlarında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Bu sonuç kontrol gurubunda öğretim programlarına dayalı uygulanan etkinliklerde de öğrenciler başarı elde etse de yapılandırılmış akıcı okuma yönteminin uygulandığı deney grubu öğrencileri kontrol grubuna göre daha başarılı olmuştur.

Araştırma sonuçlarına göre deney grubu ile kontrol gurubunun okuma hızı puanlarının son test ölçümlerinde gruplar arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Ancak kontrol gurubunun bu becerisi % 42.30 oranında bir artış gösterirken, deney gurubunun % 61.38'lik bir artışla daha iyi bir gelişim göstermesi dikkat çekmektedir.

Kontrol grubunun okuma hızının artmasında uygulamalar süresince yaptıkları okuma çalışmalarının etkili olduğu düşünülmektedir. Çünkü on iki hafta süren çalışmalar sırasında kontrol grubu on iki okuma metni, dört dinleme metni ve sekiz serbest okuma metni ile tekrarlı okumalar ve çeşitli etkinlikler yapmışlardır. Literatürde hızlı bir okuma için kelime tanıma becerilerinin geliştirilmesi ve bu işlemin otomatik olarak yapılması gerektiği bu otomatikliğin kazanılmasının ise tekrarlı okuma çalışmaları ile sağlanacağı belirtilmektedir (Samuels, 1979). Deney grubu öğrencilerinin okuma hızlarında görülen artışta, bu grup ile yapılan ders içi çalışmaların yanı sıra yapılandırılmış akıcı okuma yöntemi ile yapılan uygulamaların etkili olduğu düşünülmektedir. Deney grubu ile yapılan çalışmalar sonrasında öğrenciler Güneş'in de (2013) belirttiği akıcı okuyan bir üçüncü sınıf öğrencisinin dakikada okuması gereken kelime sayısına (100) yaklaştığı belirlenmiştir.

Yapılandırılmış akıcı okuma yönteminde uygulanan anlama üniteleri ile okuma çalışmalarının, öğrencilerin metni kelime kelime okumak yerine anlamlı gruplar halinde okuyarak okuma hızlarında daha iyi sonuçlar alınmasını sağladığı görülmektedir. Bu çalışmaların yapılan uygulama sayısı ile ilişkili olarak, öğrencilerin kelime tanıma becerilerinin otomatik hale getirilmesinde önemli ölçüde etkili olduğu söylenebilir. Araştırmacılara göre de akıcı okuyabilme becerisi ile kelime tanıma ve kelime ayırt etme sürecinin otomatikleştirilmesi yakından ilgili görülmektedir (Bashir ve Hook, 2009). Yapılandırılmış akıcı okuma yönteminin de bu becerilerin öğrencilere kazandırılmasında etkili bir yöntem olduğu düşünülmektedir.

Yapılandırılmış okuma çalışmaları süresince deney grubunun doğru okuma puanlarının ortalaması doğrusal bir şekilde artarken, kontrol grubunun bu becerisinde herhangi bir değişiklik olmamış ve gruplar arasında anlamlı bir farklılık oluşmuştur. Deney grubunun doğru okuma becerisinde % 4,55 oranında bir artış olurken kontrol grubunda herhangi bir değişim olmamıştır. Yapılandırılmış akıcı okuma yöntemi ile yapılan çalışmalar sırasında öğrencilerin, okuma parçalarındaki kelime ve kelime gruplarını kesme işareti (/) ile ayırmaları ve bu parçaları anlam ünitelerine ve sunulan prozodik modellemeye uygun olarak okumaları sağlanmıştır. Bu çalışma öğrenci doğru okuma yapıcaya kadar tekrar edilmiştir. Yapılan bu tekrarlar ve uygun modellerin sunulması, öğrencilerin kelime tanıma ve kelime ayırt etme becerilerinde gelişim sağlayarak doğru okuma becerilerini geliştirmeye katkıda bulunmuştur. Daha önce yapılan araştırmalarda da tekrarlı okuma, kelime çalışmaları ve öğrencilere model okuma sunulmasının doğru okuma becerilerini geliştirdiği belirtilmektedir (Çaycı ve Demir, 2006; Keskin, 2012). Ayrıca okuma sırasında kelimeleri doğru tanıyabilmek için, harf ya da harf kombinasyonlarını tanıyabilmek, sesleri birleştirebilmek, heceleri okuyabilmek, kelimenin okunuşunu ve anlamını kesin olarak belirlemek için hem harf ve sesi, hem de anlam ipuçlarını kullanabilmenin oldukça önemli olduğu araştırmacılar tarafından vurgulanmaktadır (Ediger, 2000; Lane ve diğerleri, 2009).

Doğru okuma ile öğrenciler, kelimeleri doğru seslendirmekte ve anlamlandırmaktadırlar. Bu becerinin gelişmesi, öğrencilerin yapmış oldukları okuma hatalarının azalarak daha hızlı bir okuma gerçekleştirmeleri anlamını taşımaktadır. Literatüre göre hızlı bir okuma için öğrencilerin doğru okuma becerilerinin gelişmesi gerekmektedir (Baştuğ, 2012; Çetinkaya, 2011). Deney grubu ile yapılan uygulamalar sonrasında öğrencilerin yaptıkları okuma hatalarının % 44,86 oranında azaldığı tespit

edilmiştir. Okuma hatalarının bu şekilde azalması ise sonuç olarak deney grubunun hem doğru okuma hem de hızlı okuma puanlarını artırarak literatürle örtüşmüştür.

Araştırma sonuçlarına göre deney grubunun prozodik okuma puanı ile kontrol grubunun prozodik okuma puanı arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Deney grubunun prozodik okuma becerisinde % 78,30 oranında bir artış olurken kontrol grubunun bu becerisinde % 25,76 oranında bir artış olmuştur. Prozodik okumanın, okumada akıcılığın bir göstergesi olduğu ve nitelikli bir okuma yapabilmek için prozodik okuma becerisine sahip olunması gerektiği çeşitli araştırmalarla ortaya konulmuştur (Baştuğ, 2012; Keskin, 2012; Keskin ve diğerleri, 2013; Kuhn ve diğerleri, 2010; Rasinski, 2004). Prozodik okuma becerilerinin geliştirilmesinde ise modellemenin önemli bir unsur olduğunu belirtmektedir (Keskin, 2012; Keskin ve diğerleri, 2013; Miller ve Schwanenflugel, 2006). Yapılandırılmış akıcı okuma yönteminde de öğrencilerin prozodi becerilerini geliştirmek için sesli hikâyeler prozodik modelleme olarak kullanılmıştır. Kontrol grubu ile Türkçe ders planları doğrultusunda yapılan çalışmalar öğrencilerin prozodik okuma becerilerini geliştirmede yapılandırılmış akıcı okuma yöntemi kadar etkili olamamıştır.

Araştırmada deney grubu öğrencilerinin, anlama becerilerini geliştirmeye yönelik herhangi bir çalışma yapılmamasına karşın, yapılandırılmış akıcı okuma uygulamaları sonrasında deney grubu ile kontrol grubunun bu beceriye ait puanları arasında anlamlı bir farklılaşmanın olduğu görülmektedir. Deney grubunun bu becerisinde % 81,74 oranında bir artışın olduğu ve bu artışın kontrol grubunda görülen artıştan daha fazla olduğu tespit edilmiştir. Elde edilen bu sonuca göre öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmede yapılandırılmış akıcı okuma çalışmalarının, kontrol grubunda Türkçe ders planları doğrultusunda yapılan çalışmalardan daha etkili olduğu belirtilebilir. Bu durum akıcı okuma becerisi ile anlama becerisinin olumlu bir etkileşim içerisinde olduğu sonucunu ortaya çıkarmaktadır. Deney grubu öğrencileri çalışmalar sonucunda akıcı okuma becerilerinde gösterdikleri gelişmeler sayesinde kontrol grubundaki öğrencilerden daha akıcı bir okuma yapmışlar ve anlama puanları daha fazla artış göstermiştir. Rasinski'ye (2004) göre de anlama ve akıcı okuma iç içe olan kavramlardır ve prozodik özelliklere dikkat edilerek uygun hızda ve doğrulukta yapılan okuma, okuyucunun metni anlama oranını arttırmaktadır.

Akıcı okuma okuduğunu anlama becerisinin gelişiminde önemli bir basamak olarak görülmektedir çünkü okuduğunu anlama konusundaki başarı, akıcı okuma becerilerinde gösterilen başarıdan etkilenmektedir. Başaran (2012), akıcı okuma becerileri ile okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişkiyi belirlemek için yaptığı çalışmada, akıcı okumanın okuduğunu anlamanın bir göstergesi olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca okuduğunu anlama gelişimsel bir süreç olarak görüldüğünden anlama gibi daha ileri düzeydeki becerilerin oluşması için daha alt düzeydeki becerilerin kazanılması gerekmektedir. Araştırmacılar akıcı bir okuma için gerekli olan alt düzey süreçlerin, anlama gibi üst düzey süreçler için gerekli olduğunu ve üst düzey süreçlerin daha karmaşık ve daha fazla zihinsel çaba gerektirdiğini belirtmektedirler (Samuels, 2006).

Literatüre göre akıcı okuma becerisine sahip okuyucular kelimeleri anlamlı gruplar halinde bir araya getirdiklerinden metindeki fikirler üzerine odaklanmaktadırlar. Buda öğrencilerinin okuma etkinliklerinde anlama oranının artmasını sağlamaktadır.

Araştırmacılar akıcı okuma becerileri gelişmemiş okuyucuların kelime kelime okumalarını azaltarak anlama becerilerini geliştirmede, anlam üniteleri ile desenlenmiş çalışmaların uygulanmasının, bu konuda oldukça yararlı olduğunu ve prozodik bir okumanın derinlemesine anlam kurmada daha etkili olduğunu düşünmektedirler (Keskin, 2012; Başaran, 2012; Young ve Rasinski, 2009; Zutell ve Rasinski, 1991). Bu araştırmanın sonuçlarına göre de temelinde anlam üniteleri ile okuma ve prozodik modelle bulunan yapılandırılmış akıcı okuma yöntemi ile uygulamalar yapan deney grubunun okuduğunu anlama puanları kontrol grubundan anlamlı derecede farklılık göstererek literatür ile örtüşmüştür.

4.2. Öneriler

Yapılandırılmış akıcı okuma yöntemi ile normal sınıflarda eğitim-öğretimine devam eden öğrencilerin akıcı okumanın alt unsurları olan doğru okuma ve prozodik okuma ile okuduğunu anlama becerilerinde önemli gelişmeler sağlanmıştır. Eğitim öğretim programlarında yapılacak düzenlemeler ile yapılandırılmış akıcı okuma yöntemi gibi özel uygulamaların temel etkinliklerinin öğretim programlarına aktarılması ile öğrencilerin bu becerilerini geliştirmede daha etkili sonuçlar alınacağı, okuma ve anlamada yaşanabilecek problemlerin başlamadan sınıf ortamında önlenebileceği düşünülmektedir.

Yapılan bu çalışmada grupların eşitlenmesi mümkün olmadığından dolayı bilimsel araştırma yöntemlerinden yarı deneysel desen kullanılmıştır. Ayrıca çalışma grubunun belirlemesinde kolayda örnekleme yoluna gidilmiştir. Araştırma sonuçlarının daha genellenebilir olması için grupların rastgele atandığı benzer çalışmaların yapılması mümkündür. Grupların okuma hızı sonuçlarına bakıldığında yöntem ile yapılacak uzun süreli çalışmalarla bu beceriye ilişkisinde olumlu sonuçlar alınabileceği düşünülmektedir. Yöntem üzerinde yapılacak düzenlemeler ile okuma hızı becerisini daha kısa zamanda geliştirerek daha etkili sonuçlar alma adına da yeni yöntemler ve uygulamalar geliştirilip yeni araştırmalar yapılabilir.

Araştırmada kullanılan yapılandırılmış akıcı okuma yöntemi, anlam üniteleri ile okuma ve prozodik modelleme gibi akıcı okumanın üst düzey becerilerini geliştirmeyi amaçlayan etkinlikleri barındırmaktadır. Bu nedenle de deney grubunun anlama becerisini geliştirmeye yönelik her hangi bir uygulama yapılmamışsa da anlama puanlarında istatistiksel olarak bir farklılaşma görülmüştür. Bu farklılığın oluşmasında yapılandırılmış akıcı okuma yönteminin hangi boyutunun etkili olduğunu belirlemeye yönelik çalışmalar yapılabilir. Yapılandırılmış akıcı okuma yöntemi ile deney grubu öğrencilerinin tüm akıcı okuma ve anlama becerilerinin ortalamaları, kontrol grubuna göre daha fazla artış göstermiştir. Bunun nedeni olarak da kontrol grubunun müfredata uygun olarak işledikleri Türkçe ders planlarının, akıcı okuma becerilerini geliştirmede kullanılan yapılandırılmış yöntemle göre birçok eksik yanlarının olması düşünülmektedir. Okullarda uygulanan ders planlarının ve ders işlenişlerinin incelenerek akıcı okumayı geliştirmede eksik kalan yönlerini belirtecek çalışmaların yapılması da araştırma sonuçlarına göre uygun görülmektedir.

KAYNAKÇA

- Akyol, H. (2006). *Türkçe İlkokuma Yazma Öğretimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Akyol, H. (2013). *Türkçe Öğretim Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Akyol, H., ve Yılmaz, M. (2010). Okuma Bozukluğu Olan Bir Öğrencinin Okuma ve Yazma Becerisinin Geliştirilmesine Yönelik Bir Durum Çalışması. *e-Journal Of New World Sciences Academy*, 5(4), 1690-1700.
- Bashir, A. S., and Hook, P. E. (2009). Fluency: A key link between word identification and comprehension. *Language, Speech and Hearing Services in Schools*, 40, 196-200.
- Başaran, M. (2013). Okuduğunu Anlamanın Bir Göstergesi Olarak Akıcı Okuma. *Kuram ve Uygulamalarda Eğitim Bilimleri*, 1-14.
- Baştuğ, M. (2012). *İlköğretim I. Kademe Öğrencilerinin Akıcı Okuma Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Doktora, Ankara Gazi Üniversitesi.
- Baştuğ, M., Kaman, Ş. (2013). Nörolojik Etki Yönteminin Öğrencilerin Akıcı Okuma ve Anlama Becerilerine Etkisi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25, 291-309
- Benjamin, R. G., and Schwanenflugel, P. J. (2010). Text complexity and oral reading prosody in young readers. *Reading Research Quarterly*, 45(4), 388-404.
- Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*. (12. Baskı) Ankara: Pegem Akademi.
- Coşkun, İ. (2010). *İlköğretim 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerilerindeki gelişimin birbirini etkileme durumu: Eylem araştırması*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çaycı, B., ve Demir, M. K. (2006). Okuma ve Anlama Sorunları Olan Öğrenciler Üzerine Karşılaştırmalı Bir Çalışma. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(4), 437-456.
- Çayır, A. ve Ulusoy, M. (2014). Akıcılığı Geliştirme Programının İlkokul İkinci Sınıf Öğrencilerinin Okuma ve Anlama Becerileri Üzerindeki Etkisi. *Cumhuriyet International Journal of Education*. 3 (2): 26 – 43.
- Çetinkaya, Ç. (2011). *İlköğretim 4 ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Kelime Kullanım Sıklıkları Üzerine Bir Araştırma*. Doktora, Ankara Gazi Üniversitesi.
- Dağ, N. (2010). Okuma Güçlüğü'nün Giderilmesinde 3P Metodu İle Boşluk Tamamlama Tekniğinin Kullanımı Üzerine Bir Çalışma. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 11(1), 63-74.
- Dowhower, S. L. (1991). Speaking of prosody: Fluency's unattended bedfellow. *Theor In to Practice*, 30(3), 165-175.
- Ediger, M. (2000). Assessing Student Word Recognition Skills. *U.S. Department of Education / Educational Resources Information Center*.
- Güneş, F. (2013). *Türkçe Öğretimi Modeller ve Yaklaşımlar*. Ankara: Pegem Akademi.

- Heckelman, R.G. (1969). A neurological impress-method of remedial reading instruction. *Acedemic therapy*, 4(4), 277-282.
- 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.
- Karasar, N. (2014). *Bilimsel Araştırma Yöntemi: Kavramlar, İlkeler, Teknikler* (Vol. 26). Ankara: Nobel.
- Karatay, H. (2007). *İlköğretim Türkçe Öğretmeni Adaylarının Okuduğunu Anlama Becerileri Üzerine Alan Araştırması*. Doktora, Ankara Gazi Üniversitesi.
- Keskin, H. K. (2012). *Akıcı Okuma Yöntemlerinin Okuma Becerileri Üzerindeki Etkisi*. Doktora Tezi, Ankara Gazi Üniversitesi.
- Keskin, H. K., ve Bastuğ, M. (2013a). Geçmişten günümüze akıcı okuma. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 17(1), 189-208.
- Keskin, H. K., ve Bastuğ, M. (2013b). Okuma Çalışmalarında Tanılama ve Yönlendirme: Program-Tabanlı Ölçmenin Uygulanması. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(1).
- Keskin, H. K., Bastuğ, M., ve Akyol, H. (2013). Sesli Okuma ve Konuşma Prozodisi: İlişkisel Bir Çalışma. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2, 168-180.
- Kuhn, M. R. (2004). Helping students become accurate, expressive readers: Fluency instruction for small groups. *The Reading Teacher*, 58, 336-344.
- Kuhn, M.R., Schwanenflugel, P.J., Morris, R D., Morrow, L.M., Woo, D.G., Meisinger, E.B., Sevcik, R.A., Bradley, B.A., & Stahl, S.A. (2006). Teaching children to become fluent and automatic readers. *Journal of Literacy Research*, 38(4); 357-388.
- Kuhn, M. R., Schwanenflugel, P. J., and Meisinger, E. B. (2010). Aling theory and assessment of reading fluency: Automaticity, prosody and definitions of fluency. *Reading Research Quarterly*, 45, 230-251.
- LaBerge, D., & Samuels, J. (1974). Towards a theory of automatic information processing in reading. *Cognitive Psychology*, 6, 293-323.
- Lane, H. B., Hudson, R. F. and Leite, W. L. (2009). Teacher knowledge about reading fluency and indicators of students' fluency growth in reading first schools. *Reading Research Quarterly*, 25, 57-86.
- Morra, J. and Tracey, D. H. (2006). The impact of multiple fluency interventions on a single subject. *Reading Horizons*, 47(2), 175-198.
- Rasinski, T. (2004). Creating Fluent Readers: What research says about reading. *Educational Leadership*, 61(6), 46-51.
- Rasinski, T., Padak, N., Linek, W. and Sturtevant, E. (1994). Effects of fluency development on urban second-grade readers. *The Journal of Educational Research* 87(3), 158-165.
- Samuels, S. J. (1979). The method of repeated readings. *The Reading Teacher*, 21, 360-407.

- Samuels, S. J. (2006). Looking Backward: Reflection on a career in reading. *Journal of Literacy Research*, 38(3), 327-344.
- Schrauben, J. E. (2010). Prosody's contribution to fluency: An examination of the theory of automatic information processing. *Reading Psychology*, 31, 82-92.
- Sever, M. (1997). *Türkçe Öğretiminde Tam Öğrenme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sidekli, S. (2010). *İlköğretim 5.sınıf öğrencilerinin okuma ve anlama becerilerini geliştirme (Eylem araştırması)*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Stahl, S. A., & Heubach, K. M. (2005). Fluency-oriented reading instruction. *Journal of Literacy Research*, 37, 25-60.
- Ulu, M., ve Başaran, M. (2013). Video Öz Değerlendirme Tekniğinin Akıcı Okuma Becerisinin Gelişimine Etkisi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*(38), 1-10.
- 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, K., Çetinkaya, Ç. ve Ateş, S. (2013). Akıcı Okumaya Yönelik Öğretmen Bilgisi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(22), 263-281.
- Yıldırım, K., Turan, S. ve Bebek, N. (2012). Akıcı Okumayı Geliştirme Dersi: Farklı Bir Dil ve Sosyo Kültürel Kontekste Etkililiği. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(9), 40-58.
- Yıldız, M. (2013). Okuma Motivasyonu, Akıcı Okuma ve Okuduğunu Anlamının Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Akademik Başarılarındaki Rolü. *Turkish Studies* 8(4), 1461-1478.
- Young, C., and Rasinski, T. (2009). Implementing readers' theatre as an approach to classroom fluency instruction. *The Reading Teacher*, 63(1), 4-13.
- Zutell, J., and Rasinski, T. V. (1991). Training Teachers to Attend to Their Students' Oral Reading Fluency. *Theory Into Practice*, 30(3).