



[itobiad], 2021, 10 (2): 1140-1165

|   |  |
|---|--|
| <p><b>Akıcı Okuma Becerisi Bakımından Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Ders Kitapları Üzerine Eleştirel Bir Analiz</b></p> <p>A Critical Analysis on Turkish Lesson Curriculum and Textbooks in terms of Fluent Reading Skills</p> <p>Video Link: <a href="https://youtu.be/aPVQXVexC2w">https://youtu.be/aPVQXVexC2w</a></p> |  |
| <p><b>Elif AKTAŞ</b><br/>Doç. Dr., Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı<br/>Assoc. Prof., Alanya Alaaddin Keykubat University, Faculty of Education, Turkish Education Department<br/>elif.aktas@alanya.edu.tr<br/>Orcid ID: 0000-0001-5573-2274</p>                        |  |

#### Makale Bilgisi / Article Information

|                                   |   |
|-----------------------------------|---|
| <b>Makale Türü / Article Type</b> | : Araştırma Makalesi / Research Article |
| <b>Geliş Tarihi / Received</b>    | : 18.01.2021                            |
| <b>Kabul Tarihi / Accepted</b>    | : 30.03.2021                            |
| <b>Yayın Tarihi / Published</b>   | : 01.06.2021                            |
| <b>Yayın Sezonu</b>               | : Nisan-Mayıs-Haziran                   |
| <b>Pub Date Season</b>            | : April-May-June                        |

**Atıf/Cite as:** Aktaş, E . (2020). Akıcı Okuma Becerisi Bakımından Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Ders Kitapları Üzerine Eleştirel Bir Analiz . İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi , 10 (2) , 1140-1165 . Retrieved from <http://www.itobiad.com/tr/pub/issue/62559/863265>

**İntihal /Plagiarism:** Bu makale, en az iki hakem tarafından incelenmiş ve intihal içermediği teyit edilmiştir. / This article has been reviewed by at least two referees and confirmed to include no plagiarism. <http://www.itobiad.com/>

**Copyright** © Published by Mustafa YİĞİTOĞLU Since 2012 – Istanbul / Eyup, Turkey. All rights reserved.

## Akıcı Okuma Becerisi Bakımından Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Ders Kitapları Üzerine Eleştirel Bir Analiz

### Öz

Türkçe dersinin öğrenme alanlarından biri olan okuma, öğrencinin yaşam boyu kullanacağı temel becerilerden biridir. Bu anlayıştan hareketle, Türkçe dersine ait öğretim programları öğrencilerin birinci sınıftan sekizinci sınıfa kadar okuma-anlama becerilerini geliştirmeye odaklanmaktadır. Okumadan farklı olarak akıcı okuma, programlarda ayrı bir öğrenme alanı olarak 2018'e kadar kendine yer bulamamıştır. Okumanın ileri bir boyutu olarak düşünülen akıcı okuma, bir metin içerisinde anlam ünitelerine dikkat ederek belli bir hızda, konuşurcasına yapılan okumadır. Akıcı okumanın dört temel bileşeni vardır: Doğru okuma, hız, prozodi ve anlama. Doğru okuma, hız ve prozodi sayesinde akıcı bir okuma gerçekleşmekte ve anlama kolayca ulaşılmaktadır. Bu çalışmanın amacı, akıcı okumanın temel bileşenlerini yansıtmaya durumu bakımından öğretim programındaki kazanımları ve ders kitaplarındaki etkinlikleri incelemektir. Araştırmada veri toplama aracı olarak ilgili literatürün derlenmesiyle belirlenen 'Akıcı Okumanın Temel Bileşenleri Formu' kullanılmıştır. Araştırmanın inceleme nesnelerini ise 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı (TDÖP) ile MEB ve özel yayınevlerine ait (1-8 sınıflar) on dört adet Türkçe ders kitabı oluşturmaktadır. Nitel bir yaklaşımla desenlenen araştırmada doküman inceleme yöntemi kullanılmıştır. Verilerin analizinde ise nitel araştırma tekniklerinden betimsel analiz kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçları, TDÖP'deki kazanımların ve ders kitaplarındaki etkinliklerin akıcı okumanın temel bileşenleri üzerinde yeterince odaklanmadığını ortaya koymaktadır. Programda özellikle prozodi ile ilgili kazanımlara daha fazla yer verildiği, doğru okuma ve hız ile ilgili kazanımların ise ihmal edildiği tespit edilmiştir. Bununla birlikte incelenen ders kitaplarında da özellikle doğru okuma ve hız ile ilgili kazanım ve etkinliklerin yetersiz olduğu belirlenmiştir. Ayrıca ders kitaplarında prozodi ile ilgili etkinlik ve yönergeler daha fazla yer verilmiştir. Bunun yanı sıra hem öğretim programında hem de ders kitaplarındaki etkinlik ve yönergelerde akıcı okumayla ilgisi bulunmayan unsurlara da yer verildiği görülmüştür.

**Anahtar Kelimeler:** Akıcı Okuma, Anlama, Hız, Prozodi, Doğru Okuma, Türkçe Öğretimi.

### A Critical Analysis on Turkish Lesson Curriculum and Textbooks in terms of Fluent Reading Skills

#### Abstract

Reading, one of the learning areas of Turkish lesson, is one of the basic skills that a student will use throughout his/her life. Based on this point of view,



the curriculum of the Turkish lesson focuses on improving reading-comprehension skills of the students from the first grade to eight grade. Fluent reading unlike reading, could not find a place for itself in the curriculums as a separate learning area till 2018. Fluent reading, which is thought to be an advanced dimension of reading, is a spoken reading done at a certain speed by paying attention to the comprehension units in a text. Fluent reading has four basic components: correct reading, speed, prosody and comprehension. The aim of this study is to examine the achievements in the curriculum and the activities in Turkish textbooks in terms of reflecting the basic components of fluent reading. The "Basic Components of Fluent Reading Form", determined by the compilation of the relevant literature, was used as a data collection tool in the study. The study objects of the research consist of 2019 Turkish Language Curriculum and fourteen Turkish textbooks belonging to Ministry of Education and private publishing houses (grades 1-8). Document analysis method was used in the research designed with a qualitative approach. Descriptive analysis, one of the qualitative research techniques, was used in the analysis of the data. The results of the study reveal that the achievements in TLC and activities in the textbooks do not focus enough on the basic components of fluent reading. It was determined that the program included more outcomes especially about prosody and that the outcomes related to correct reading and speed were neglected. Also, elements unrelated to fluent reading were also included in the activities and instructions in both the curriculum and textbooks.

**Keywords:** Fluent Reading, Comprehension, Speed, Prosody, Correct Reading, Turkish Lesson Curriculum.

## Giriş

Okuma hem günlük hem de akademik yaşamda başvurduğumuz önemli bir öğrenme ve bilgilenme yoludur (Cemiloğlu, 2004, s. 64). Akademik başarının temelinde iyi düzeyde okuma becerisi ve alışkanlığı edinmiş olmak vardır (Kavcar, Oğuzkan ve Hasırcı, 2016, s. 41). Günlük yaşamda da okuma; insanların geniş bir bilgi evrenine ulaşması, duyu ve düşünce ufkunu artırması ve toplumla sağlıklı bir iletişim kurması için önemlidir (Sever, 2004, s. 15). Okuma, sadece öğrencilerin değil, öğrenme ihtiyacı olan herkesin bilgi edinmesi, duyarlılık ve farkındalığını artırması ve diğer insanlarla etkili iletişim kurabilmesi bağlamında tercih ettiği çok boyutlu bir alımlama ve öğrenme aracıdır (Sever, 2004, s. 15).

Ana dil öğretiminin en önemli boyutunu oluşturan ve çok yönlü bir beceri alanı olan okumanın tek bir tanımından bahsetmek mümkün değildir. Yapılan tanımlamalar, okumanın farklı boyutları üzerinde odaklanmaktadır. TDK Türkçe Sözlük'te (2011) "Bir yazıyı oluşturan imge ve işaretlere bakarak bunları seslendirme ya da düşünceyi anlama işi" ve "Yazılmış bir metnin iletmek istediği mesajı almak" biçiminde tanımlanan okuma, bilgiye ulaşmanın ve kendini geliştirmenin en etkin yollarından biridir. Bir iletişim, algılama ve

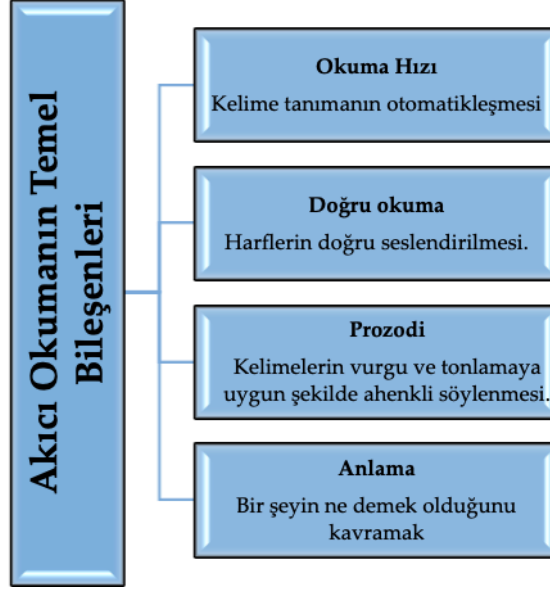


öğrenme süreci olan okuma, yeni bir anlam oluşturma etkinliği olarak da nitelendirilebilir (Sever, 2004, s. 14).

Okuma; bir metni sözcükler, cümleler, noktalama işaretleri ve öteki unsurlarıyla birlikte görme, algılama ve kavrama süreci olarak tanımlanmaktadır. Sesli okumada buna dudak, dil, gırtlak gibi ses organları da dâhil olmaktadır. Okumada göz, beyin ve ses organlarının koordine içinde olması önemlidir (Kavcar, Oğuzkan ve Hasırcı, 2016, s. 67). Güneş (2007, s. 140) okumayı, “yazıları görme, algılama, düşünme, anlama, ilişkilendirme, eleştirme, zihinde yapılandırma gibi göz ve beynin çeşitli işlevlerinden oluşan karmaşık bir süreç” olarak tanımlamaktadır. Zihinsel çıkarımın ön planda olduğu anlamsal bir faaliyet olan okumanın amacı metinde yazarın vermek istediği iletiyi anlamaktır. Bu açıdan okuma faaliyeti mutlaka anlam kurma ile neticelenmelidir. Zira okuma temelde bir anlam kurma sürecidir. Anlam kurma ile sonuçlanmayan okumalar, sadece seslendirme düzeyinde kalmaktadır (Yılmaz, 2014, s. 77). Yalnızca ilk okuma aşamasında anlamdan ziyade sesletim ön plana çıkar. Ancak okuma becerisi sadece sözcük tanıma ve seslendirme basamağında kalmamalı, ileri düzeylere taşınmalıdır. Bu aşamada da akıcı okuma becerisi ortaya çıkmaktadır (Bilge, 2015, s. 5). Akıcı okuma; sözcüğü doğru seslendirme, okumada hız kazanma yani otomatikleşme ve prozodik özellikleri okumaya yansıtma olarak tanımlanmakta ve okuyucunun anlam kurmasını kolaylaştırmaktadır (Kuhn vd., 2010, s. 240). Akıcı okuma, nitelikli okumanın en önemli göstergelerinden biridir. Kuhn vd.’ye (2010, s. 240) göre akıcılık; doğru, hızlı ve prozodik okuma becerilerinin birleşmesiyle okuyucunun anlamı yapılandırmasına yardımcı olur. Kelimeyi kolayca tanıma, uygun bir hızda okuma, metindeki cümleleri anlamsal ve söz dizimi bakımından uygun parçalara ayırarak okuma, vurgu ve tonlamaya dikkat etme şeklindeki beceriler, akıcı okumanın temelini oluşturmaktadır. Bu hususlar sesli ve sessiz okuma esnasında ya anlamayı kolaylaştırır ya da sınırlandırır.

Günümüzde akıcı okuma, okumanın ötesinde bir beceri olarak kabul edilmektedir (Rasinski, 2006, s. 704). Son zamanlarda Türkçe öğretiminde de önem kazanan akıcı okuma Zutell ve Rasinski’ye (1991) göre, kelime tanımının otomatik olarak gerçekleştiği, cümle içindeki anlam gruplarına dikkat edildiği, vurgu ve tonlamaların doğru yapıldığı, yazarın heyecan ve duygularının okuma etkinliğine yansıtıldığı türde okumadır. Akyol’a (2006, s. 4) göre ise akıcı okuma, “noktalama işaretlerine, vurgu ve tonlamaya dikkat edilen, geriye dönüş, kelime tekrarı, heceleme ve gereksiz duruşların olmadığı, anlam ünitelerine dikkat edilerek konuşurcasına yapılan okuma”dır. Bu tanımlar incelendiğinde akıcı okumada otomatikleşme, hız, konuşurcasına okuma, anlam gruplarını dikkate alma, duruşlar, gereksiz geriye dönüşler ve kelime tekrarları yapmama, anlam ünitelerine dikkat etme gibi kavram ve ilkelerin ön plana çıktığı görülmektedir (Keskin ve Baştuğ, 2013, s. 191; Akyol, 2006, s. 4).





Şekil 1. Akıcı okumanın temel bileşenleri

Şekil 1'e göre akıcı okumanın dört temel bileşeni vardır: Okuma hızı, doğru okuma, prozodi ve anlama (Rasinski, 2006; Rasinski, 2003; Kuhn vd., 2010; Keskin ve Baştuğ, 2013; Keskin, 2012; Baştuğ ve Akyol, 2012; Aşıkcın, 2019).

Akıcı okuma bileşenleri sınıflandırıldığında okuma hızı ve doğru okumanın temel beceriler olduğu ve bu nedenle ilk sırada yer almaları gerektiği söylenebilir. Bu iki temel beceri sürekli tekrar yapmayı gerektirmekte diğer becerilerin kazandırılması ve geliştirilmesi için de zemin oluşturmaktadır. Akıcı okumanın ikinci düzey bileşenleri ise prozodi ve anlamadır. Temel düzey becerilerin sağlıklı bir şekilde edinilmesi sonucu anlama gelişmekte, prozodi okumaya yansımakta ve akıcı okuma gerçekleşmektedir (Keskin ve Baştuğ, 2012, s. 202).

### Doğru Okuma

Günümüzde ilk okuma-yazma öğretiminde ses temelli cümle yöntemi esas alınmaktadır. Bu süreçte, öğrenciler harfleri önce ses olarak öğrenmektedir (Keskin, 2012, s. 27). Sesler öğrenciye yazılı sembollerden önce işitsel ve görsel yollarla kazandırılmaktadır (Akyol, 2006, s. 81). Sesi hissettirme ve tanıtmaya aşamasından sonra sesli harfler, doğrudan; sessiz harfler ise sesli harflerin önüne ya da arkasına getirilmek suretiyle verilmektedir. Daha sonra planlanan okuma etkinlikleri, harf birleştirme yoluyla heceler ve hece birleştirme yoluyla kelimeleri seslendirme biçiminde ilerlemektedir. İşte bu aşamada harflerin ve kelimelerin doğru seslendirilmesi önemlidir. Okuma esnasında yapılan hatalar, okuma hızını ve anlama seviyesini düşüren en önemli hususlardan biridir. Bu açıdan doğru okuma, akıcı okumanın en mühim unsurudur.



Doğru okuma becerisi, alfabenin ilkelerini anlamayı, ses olaylarını kavramayı, yeterli bir kelime hazinesine sahip olmayı, kelimeyi hızlıca tanımak ve diğer kelimeyi tahmin edebilmek için metinde verilen ipuçlarını bulmayı ve kullanmayı gerektirir. Bununla birlikte doğru okuma, akıcı okumanın diğer bileşenlerinden olan okuma hızı için de son derece önemlidir. Tam anlamıyla hız kazanamamış bir okur, kelimeleri doğru bir şekilde seslendiremeyecek dolayısıyla tekrarlar ve gereksiz geriye dönüşler yapacak ve bunun neticesinde de anlama ulaşamayacaktır (Aşıkcan, 2019, s. 20-21).

## Hız

Günlük yaşamda özellikle bisiklet sürme, araç kullanma, piyano çalma gibi psikomotor becerilerin edinilmesinde otomatikleşme yani belli bir hız kazanma önemlidir. Okumanın da otomatikleşmesi için belli aralıklarla tekrar edilmesi gerekir. Kelimelerin otomatik olarak tanınması bu aşamada okuyucuya hız kazandırır. Bunun için de öğrencilerin yeterince okuma alıştırmaları yapması gerekmektedir (Keskin, 2012, s. 28). Kelime tanıma becerisi gelişmiş okuyucular, kelimeleri hızlıca tanıyıp bir çırpıda okurlar ve anlama odaklanırlar. Bu okuyucuların okumaları akıcıdır. Kelime tanıma becerisi gelişmemiş veya az gelişmiş okuyucular ise kelimeleri tanımakla ve seslendirmekle meşgul olduklarından anlamaya fazla vakit ayıramazlar. Bu okuyucular ise yavaş ve hatalı okuma, sürekli geri dönüş ve tekrar yapma gibi okuma hataları sergilerler, bu nedenle okuduklarını anlayamazlar (Yılmaz, 2008, s. 132).

Okumanın anlam bütünlüğünü sekteye uğratmayacak şekilde bir hıza ulaşması, otomatikleşme olarak adlandırılmaktadır. Kelime tanınmanın otomatikleşmesi, okuduğunu anlama açısından da önemlidir. Çünkü metin belli bir hızın altında ve parça parça okunduğunda anlam üniteleri arasındaki ilişkiler, belirsizleşir. Böylelikle anlam kurma da zorlaşır (Başaran, 2013, s. 2287; Çetinkaya, Ülper, Yağmur, 2015, s. 994). Okuma sırasında da otomatikleşme becerisi kazanmış bir okuyucu kelimelerden çok anlam ile meşgul olmaktadır. Akıcı okuma sayesinde metin, belirli bir hızda okunmakta ve bu da okunan metnin bir bütünlük ve tutarlılık içinde zihinde yapılandırılarak kavranmasını sağlamaktadır (Ülper, 2010, s. 102).

Okuma hızı, gözün bir satır boyunca yaptığı duraklama ve sıçramaların sayısı ile belirlenir. Buna göre göz, sözcüğün biçim ve kalıplarına alışık olduğu durumlarda duraklama ve sıçramalar arasındaki süre azalır. Böylece okuma hızı artmış olur. Aksi hâlde gözün satır üzerindeki ilerlemesi yavaşlar ve okuma hızı da düşer (Kavcar, Oğuzkan ve Hasırcı, 2016, s. 68). Akıcı okuma becerilerinin geliştirilmesi için okuma hızını belli bir seviyeye getirmek, ilköğretim düzeyinde büyük önem taşımaktadır (Arıcı, 2012, s. 3). Kişinin dakikada okuduğu sözcük sayısı, o kişinin okuma hız ve düzeyini ortaya koymaktadır. Ancak burada okuma hızı ile hızlı okuma kavramları arasındaki farkı ortaya koymak gerekmektedir. Hızlı okumada kimi zaman sadece sesletim ön plana çıkmaktayken kimi zaman da çabukluk, kavrama,





anlama ve belleme yetenekleri önem kazanmaktadır. Akıcı okumada ise önemli olan anlamadır. Okuma hızı, anlamaya engel olduğunda problem teşkil etmektedir. Sadece sesletimin ön plana çıktığı hızlı okuma, akıcı okuma açısından hiçbir önem arz etmemektedir. Burada önemli olan belli düzeydeki hızın çok ilerisinde ya da gerisinde kalmanın anlamı olumsuz yönde etkilemesidir.

Birtakım teknik ve egzersizlerle gözün görme alanını genişleterek dakikada okunan kelime sayısının artması, hızlı okuma şeklinde ifade edilmektedir. Zamanın değerli olduğunun anlaşıldığı günümüzde hızlı ve anlayarak okuma bir ihtiyaçtır. Burada esas olan göz ile beyin arasındaki koordinasyonu hızlandırarak metnin bütününe göz atmak suretiyle ayrıntılara takılmadan kısa süre içinde daha fazla yazı okumaktır. Ancak ilköğretim birinci ve ikinci sınıfta hızlı okuma yaptırmanın birtakım sakıncaları olabilir. Çünkü okuma, anlamaya yönelik bir faaliyettir ve erken yaşlarda çocuklar, hızlı okuma uğruna anlamı ihmal edebilirler. Bu nedenle hızlı okuma çalışmalarına ilköğretim ikinci kademedede yer vermek daha doğru bir yaklaşımdır (Keskinkılıç ve Keskinkılıç, 2007, s. 160).

## Prozodi

Akıcı okumanın en önemli bileşenlerinden biri de prozodidir. Yunanca “pros (göre)” ve “ode (şarkı)” sözcüklerinin birleşmesinden oluşan prozodi, “Bir şiir bestesinde, hece vurgularının müzik, vurgu ve yükselişleriyle uyumlu hâlde olması” olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2011). Günlük dilde ritim ve tonlamayı anlatmak için kullanılan prozodi kavramı, metni konuşurcasına doğal bir tonda okumak şeklinde tanımlanabilir. Okuyucunun bir metni anladığının en önemli göstergesi prozodik okumadır (Başaran, 2013, s. 2290). Prozodik okunmayan bir metin hem okuyucu tarafından anlaşılmamıştır hem de ifade gücü yönünden yetersizdir. Prozodi için metnin vermek istediği mesaja uygunluk, ses tonunun doğallığı, ahenk, vurgu, tonlama ve durak gibi hususlar önemlidir. Bu hususlar okuma faaliyetine yansıtıldığında prozodik okuma yapılmış olur. Okuma esnasında anlam üniteleri doğru belirlenmediği zaman metin anlaşılmaz (Çetinkaya vd., 2015, s. 997). Prozodik okuma aynı zamanda cümledeki anlam ünitelerini doğru bölmeyi de sağlar. Yapılan araştırmalar da prozodinin okuduğunu anlamının önemli bir yordayıcısı olduğunu ortaya koymaktadır (Başaran, 2013; Baştuğ ve Akyol, 2012). Öğrencilere prozodi becerisinin kazandırılması için ise onlara okumada model olunması gerekmektedir (Keskin, 2012, s. 32).

## Anlama

Akıcı okuma faaliyetinin son ve en önemli basamağı anlamadır. Bilgi edinmede, iletişim kurmada, fikir ve inançlara yön vermede, karakter kazandırmada etkili bir süreç olan okuma faaliyetinin nihai gayesi anlamadır (Epçaçan, 2008, s. 23). İnsanlar anlamak ve öğrenmek için okurlar. Erken yaşlarda kazandırılan okuduğunu anlama becerisi, bireyin tüm yaşamını olumlu ya da olumsuz yönde etkileyen önemli bir beceridir.



Okuduğunu anlama becerisi gelişmiş olan bireyler, okulda ve hayatın tüm alanlarında daha başarılı olurlar.

Nihayetinde anlama gerçekleşmeyen bir okuma, seslendirmenin ötesine geçmez. Çünkü okuma, sembollerin çözülmesinden ziyade metinde verilmek istenenlerin anlamlandırılmasını içerir. Okuma etkinliği, ne amaçla yapılırsa yapılsın sonucunda doğru ve tam bir anlam çıkarabilmek esastır (Ateş, 2008, s. 36). Anlamadan yapılan bir okuma faaliyetinin amacına ulaşması mümkün değildir (Temizkan, 2008, s. 132; Kanmaz, 2012, s. 18).

Okunan veya dinlenen metinde iletilmek isteneni ortaya çıkarma olarak açıklanan anlama süreci, ön bilgilerden hareketle metnin yeniden inşa edilmesine dayalıdır (Güneş, 2013, s. 209; Yılmaz, 2008a, s. 133; Akyol, 2006, s. 2). Okunan bir metindeki kelimeleri seslendiren okuyucu, sözcükleri zihninde anlamlandırır ve iletiyi çözer. Ancak okuduğunu anlama sürecinde, okunan kelimenin anlamını bilmek yetmez. Bunun yanı sıra anlama, kavrama, zihinde yapılandırma, ilişki kurma, yorumlama ve değerlendirme yapmak da gereklidir (Güneş, 2000, s. 59). Bireylerin okuduklarını tartışma, eleştirme, sorgulama ve yorumlamaları için de anlama becerisini tam olarak edinmeleri şarttır. Anlama güçlüğü çeken öğrencilerin genel olarak bir akıcı okuma sorunu yaşadıkları düşünüldüğünde akıcı okumanın anlama için bir ön koşul becerisi olduğunu söylemek mümkündür (Weaver, 1994'ten akt. Aşıkcan, 2019, s. 3).

Oldukça karmaşık ve üst düzey bir beceri olan okuduğunu anlama, ön bilgi ve deneyimlere bağlı olarak metinde verilmek istenilen iletiyi çözüp bunlara anlam yüklemek ve metinden öğrenilenleri sentezleyerek yeni fikirlere ulaşmaktır (Akyol, 2006, s. 2; Yılmaz, 2008a, s. 133).

İlgili literatür incelendiğinde akıcı okuma ile ilgili yapılan çalışmaların daha çok deneysel nitelik taşıdığı göze çarpmaktadır. Buna göre birtakım akıcı okuma stratejilerinin öğrencilerin okuma hızını (Yılmaz, 2008; Ellis, 2009) okuduğunu anlama becerisini (Çankal, 2008; Uzunkol, 2013; Therrien, 2004; Rasinski 2003; Yılmaz ve Köksal, 2008; Keskin, 2012; Akyol, 2014) okuma motivasyonunu geliştirmedeki (Çankal, 2018) ve okuma hatalarını azaltmadaki (Yılmaz, 2008; Yüksel, 2010; Bryant vd., 2000; Kaman, 2012; Duran ve Sezgin, 2012; Akyol ve Kodan, 2016) etkisini ortaya koyan çalışmalar mevcuttur. Bu çalışmalar, akıcı okumanın öğrenme-öğretme sürecinde ne kadar faydalı olduğunu ortaya koymaktadır. Dolayısıyla akıcı okumanın öğretim programlarında ve ders kitaplarında da etkili bir şekilde yer alması gereklidir. İlgili literatür tarandığında akıcı okumanın öğretim programı ve ders kitaplarındaki yerini betimleyen bir araştırmaya rastlanmamıştır. Öğretim programı, bir dersin yürütülmesinde kılavuz konumundaki yegâne kaynaktır. Ders kitapları da öğrenme-öğretme sürecinde kullanılan başlıca materyallerdendir ve öğretim programı dikkate alınarak hazırlanmak zorundadır. Bu doğrultuda öğretim programlarının ve ders kitaplarının niteliği öne çıkmaktadır.





Bu çalışmada 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı'ndaki akıcı okuma kazanımları ile Türkçe ders kitaplarındaki okuma etkinliklerinin/yönergelerinin akıcı okumanın temel bileşenleri yansıtma düzeyini belirlemek amaçlanmıştır. Bu amaçla araştırmada aşağıdaki alt problemlerle cevap aranmıştır:

1. 2019 TDÖP'de yer alan akıcı okuma kazanımlarının akıcı okumanın temel bileşenlerini yansıtma düzeyi nedir?
2. 2019-2020 eğitim-öğretim yılında okutulan ilkökul Türkçe ders kitaplarında (1-4. sınıflar) yer alan okuma ile ilgili etkinliklerin/yönergelerin akıcı okumanın temel bileşenlerini yansıtma düzeyi nedir?
3. 2019-2020 eğitim-öğretim yılında okutulan ortaokul Türkçe ders kitaplarında (5-8. sınıflar) yer alan okuma ile ilgili etkinliklerin/yönergelerin akıcı okumanın temel bileşenlerini yansıtma düzeyi nedir?

### **Yöntem**

2019 TDÖP'deki akıcı okuma kazanımlarının ve Türkçe ders kitaplarındaki okuma etkinliklerinin/yönergelerinin akıcı okumanın temel bileşenlerini yansıtma düzeyini tespit etmeyi amaçlayan bu çalışma, betimleyici bir nitel araştırma özelliği göstermektedir. Nitel araştırmalarda gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi veri toplama yöntemleri kullanılır, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir süreç izlenir (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s. 45). Bu çalışmada TDÖP'deki okuma kazanımları ile 2019-2020 eğitim-öğretim yılında ilk ve ortaokullarda okutulan on dört adet 1-8. sınıf Türkçe ders kitabı, akıcı okumanın temel bileşenlerini yansıtma durumu açısından doküman incelemesi yöntemiyle incelenmiştir. Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s, 217). Mevcut kayıt ya da belgelerin, veri kaynağı olarak sistemli bir şekilde incelenmesi anlamına gelen doküman incelemesi; belgesel tarama adıyla da bilinmektedir. Buna göre belgesel tarama; ilgili belgelerin bulunması, incelenmesi ve senteze varılması aşamalarından oluşmaktadır (Karasar, 2007, s. 183).

### **Veri Toplama Aracı**

Araştırmada 2019 TDÖP ile Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) ve özel yayınevlerine ait on dört adet Türkçe ders kitabı (1-8. sınıflar) akıcı okumanın temel bileşenlerini yansıtma durumu açısından incelenmiştir. Dolayısıyla söz konusu program ve ders kitapları bu araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Bununla birlikte akıcı okumanın temel bileşenlerini tespit etmek için ilgili literatür taranarak oluşturulan 'Akıcı Okumanın Temel Bileşenleri Formu' kullanılmıştır. Formun oluşturulmasında Türkçe eğitimi alan uzmanlarının (n=3) görüşlerinden faydalanılmıştır. Bu doğrultuda araştırma kapsamındaki akıcı okuma kazanımları ile ders kitaplarında yer alan okuma etkinlikleri akıcı okumanın temel bileşenlerini yansıtıp yansıtma durumu açısından



sınıflandırılmıştır. Araştırmanın inceleme nesnelere oluşturulan ders kitapları içerisinde ikinci sınıf MEB yayınevi ve 8. sınıf özel yayınevine ait kitapların baskısı olmadığından söz konusu kitaplar incelemeye dâhil edilmemiştir. Araştırmanın inceleme nesnesi olan ders kitapları toplamda 14 tanedir ve kitapların künyesi Tablo 1’de gösterilmiştir:

**Tablo 1***Araştırmanın İnceleme Nesnelere Oluşturulan Ders Kitapları*

| Sınıf Seviyesi | Yayınevi           | Yazarlar  | Editör                 |
|----------------|--------------------|---|------------------------|
| 1. sınıf       | Cem Ofset          | E. Aksoy, G. C. Hamurcu, A. Akkuş,<br>S. Ziya                     | -                      |
|                | MEB                | D. Civelek, D. Y. Gündüz, F. Karafilik                            | -                      |
| 2. sınıf       | Koza Yayınları     | A. Ataşçi   | B. Taş                 |
| 3. sınıf       | Sonuç Yayınları    | E. Ş. Dağlıoğlu   | -                      |
|                | MEB                | B. E. Karaduman, E. Özdemir, O. Yılmaz                            | O. Yılmaz              |
| 4. sınıf       | Koza Yayınları     | A. Ataşçi   | -                      |
|                | MEB                | H. K. Ayan, Ü. Arslan, S. Kul, N. Yılmaz                          | -                      |
| 5. sınıf       | Anıttepe Yayınları | Ş. Ç. Baran, E. Diren   | -                      |
|                | MEB                | H. A. Haykır, H. Kaplan, A. Kıryar, R. Tarakçı, E. Üstün          | E. Aktaş,<br>B. Bayram |
| 6. sınıf       | Ekoyay             | T. Demirel  | -                      |
|                | MEB                | S. Ceylan, K. Duru, G. Erkek, M. Pastutmaz                        | Z. Batur,<br>S. Ceylan |
| 7. sınıf       | Özgün Yayıncılık   | T. Kır, E. Kırman, S. Yağız                                       | E. Kırman              |
|                | MEB                | A. Akgül, N. Demirer, E. Gürcan, D. Karadaş, İ. Karahan, A. Uysal | N. Demirer             |
| 8. sınıf       | MEB                | H. Eselioğlu, S. Sert A. Yücel                                    | A. Yücel               |



## Verilerin Analizi

Araştırmada veri analizi, ham verilerin okuyucunun anlayabileceği ve gerek duyduğunda kullanabileceği bir şekle dönüştürülmesi anlamına gelen betimsel analiz tekniği kullanılarak yapılmıştır. Betimsel analizde amaç, elde edilen bulguları düzenleyerek ve yorumlayarak okuyucuya sunmaktır. Bu doğrultuda veriler, önce sistematik ve açık bir biçimde betimlenmektedir. Ardından ise bu betimlemeler açıklanıp yorumlanarak birtakım sonuçlara ulaşılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s. 256). Betimleyici analiz tekniklerinden yüzde ve frekans analizi ile çözümlenen veriler, önceden oluşturulan temalara (akıcı okumanın temel bileşenleri- doğru okuma, hız, anlama ve prozodi) göre sınıflandırılıp yorumlanmıştır. Öncelikle TDÖP’de yer alan akıcı okuma kazanımları tespit edilerek bu kazanımların akıcı okumanın temel bileşenleri formuna uygunluğu belirlenmiş, ardından aynı işlem Türkçe ders kitaplarında yer alan okuma etkinlikleri/yönergeleri için yapılmıştır. Böylelikle kazanım ve etkinliklerin/yönergelerin akıcı okumanın temel bileşenlerini tam olarak yansıtmayı yansıtmadığı tespit edilmiştir.

## Geçerlik ve Güvenirlik

Nitel araştırmalarda veri geçerliğinin sağlanması için en çok bilinen ve uygulanan strateji üçgenleme tekniğidir (Merriam, 2013, s. 206). Bu araştırmada toplanan verilerin geçerliğinin sağlanması için iki veya daha fazla araştırmacının birbirlerinden bağımsız olarak analiz ettiği nitel bulguların karşılaştırılması olarak tanımlanan araştırmacı/analizci üçgenlemesi tekniği kullanılmıştır (Patton, 2014, s. 541). Analizcilerin üçgenlemesi, iki veya daha fazla kişiye aynı nitel verinin bağımsız olarak analiz ettirilmesi ve sonucun karşılaştırılması anlamına gelmektedir. Bu kapsamda araştırmada bulgular, iki araştırmacı tarafından bağımsız olarak incelenmiştir. Bu şekilde analiz edilerek ulaşılan sonuçlar, Miles ve Huberman’ın (1994) güvenirlilik formülüne başvurulmuş ve değerlendirilmiştir. %97 çıkan uyum değeriyle araştırmacının güvenilir olduğunu görülmüştür. Uzlaşma göstermeyen verilerin tartışılıp gözden geçirilmesiyle de tüm veriler üzerinde uzlaşma sağlanmıştır.

## Bulgular ve Yorum

Bu araştırmada 2019 TDÖP’deki kazanımlar ve Türkçe ders kitaplarındaki etkinlikler, akıcı okumanın temel bileşenlerini yansıtmaya durumu açısından incelenmiş ve bulgular Tablo 2, 3 ve 4’te sunulmuştur:



**Tablo 2**

*Türkçe Dersi Öğretim Programında Yer Alan Akıcı Okuma Kazanımlarının Akıcı Okumanın Temel Bileşenlerini Yansıtma Durumu*

| Sıra No | Akıcı Okuma Kazanımları                                       | Sınıf                  | Akıcı Okumanın Temel Bileşenleri |             |         |        |
|---------|---|------------------------|----------------------------------|-------------|---------|--------|
|         |   |                        | Hız                              | Doğru okuma | Prozodi | Anlama |
| 1       | Görsellerden hareketle sözcükleri ve anlamlarını tahmin eder. | 1                      | -                                | -           | -       | √      |
| 2       | Kelimelerin zıt anlamlarını ifade eder.                       | 1                      | -                                | -           | -       | √      |
| 3       | Okuma materyallerindeki temel bölümleri tanır.                | 1, 2, 3                | -                                | -           | -       | -      |
| 4       | Vurgu, tonlama ve telaffuza dikkat ederek okur.               | 1, 2, 3, 4             | -                                | -           | √       | -      |
| 5       | Şiir okur.  | 1, 2, 3, 4             | -                                | -           | √       | -      |
| 6       | Noktalama işaretlerine dikkat ederek okur.                    | 1, 2, 3, 4             | -                                | -           | √       | -      |
| 7       | Metinleri türün özelliklerine uygun şekilde okur.             | 4, 5, 6, 7, 8          | -                                | -           | √       | -      |
| 8       | Noktalama işaretlerine dikkat ederek sesli ve sessiz okur.    | 5, 6, 7, 8             | -                                | -           | √       | -      |
| 9       | Okuma stratejilerini uygular.                                 | 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8 | -                                | -           | -       | -      |
| 10      | Farklı yazı karakterleri ile yazılmış yazıları okur.          | 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8 | -                                | -           | -       | -      |

Tablo 2 incelendiğinde TDÖP’de ilkokuldan başlayarak ortaokula kadar (1-8. sınıf) akıcı okuma becerisine ilişkin 10 adet kazanıma yer verildiği görülmektedir. Kazanımlar incelendiğinde ise akıcı okumanın temel bileşenlerinin üzerinde yeterince durulmadığı görülmektedir. Programda akıcı okumanın iki temel bileşeni olan okuma hızı ve doğru okuma ile ilgili hiçbir kazanıma yer verilmemiş olması dikkat çekicidir. Bu aşamada hız ile ilgili olarak “*Düzeyine uygun hızda okur.*” şeklinde bir kazanıma yer verilebilir. Ancak akıcı okuma ile hızlı okuma birbirinden farklı kavramlar olduğundan bu ayrıma da dikkat edilmelidir. Hızlı okumada dakikada okunan kelime sayısı ön plana çıkmaktayken akıcı okumada düzeye uygun bir hız ve anlayarak okuma esastır. Akıcı okumaya sahip bir kişi dakikada 200-1000 kelime okumaktadır (Arıcı, 2012, s. 45). Bunun yanı sıra programda doğru okuma ile ilgili de hiçbir kazanıma rastlanmamıştır. Bu doğrultuda da doğru okuma ile ilgili olarak “*İşitilebilir bir ses tonu ile okur; heceleme, tekrar ve*



geri dönüş yapmadan okur, parmakla veya bir nesneyle takip etmeden okur, dudak kıpırdatmadan ve iç seslendirme yapmadan okur." şeklinde kazanımlara yer verilmesi uygun olabilir.

Programda prozodi ile ilgili kazanımlara daha çok yer verildiği dikkat çekmektedir. Bunlar içerisinde yer alan "Vurgu, tonlama ve telaffuza dikkat ederek okur.", "Noktalama işaretlerine dikkat ederek okur.", "Metinleri türün özelliklerine uygun şekilde okur." ile "Şiir okur." ifadeleri prozodi içeren kazanımlardır. Bu kazanımlara tüm sınıf düzeylerinde yer verildiğini görmek mümkündür.

Bunun yanı sıra "Görsellerden hareketle sözcükleri ve anlamlarını tahmin eder." ve "Kelimelerin zıt anlamlarını ifade eder." şeklindeki kazanımlar anlama ile ilgilidir. Akıcı okumanın son basamağı sayabileceğimiz anlamının gerçekleşmesi için öğrencinin anlamı bilinmeyen kelime ve kelime grupları üzerinde çalışması ve bunları öğrenmesi gerekmektedir. Fakat bu iki kazanıma sadece 1. sınıf düzeyinde yer verilmesi ileri sınıflarda anlamı bilinmeyen kelimelerin olmadığını akla getirmektedir. Söz varlığını zenginleştirme etkinlikleri kapsamında sadece zıt anlamlı sözcüklere yönelik 2. sınıfta bir kazanıma yer verilmiştir. Ancak bu kategoriye söz varlığını zenginleştirme etkinlikleri kapsamında sadece zıt anlam değil eş anlamlı ve sesteş sözcükler de dâhil edilmelidir.

Ayrıca tüm sınıf düzeylerinde tekrarlanan "Farklı yazı karakterleri ile yazılmış yazıları okur." kazanımı ile 1, 2 ve 3. sınıf düzeyinde yer alan "Okuma materyallerindeki temel bölümleri tanır." kazanımlarının akıcı okuma ile bir ilgisi bulunmamaktadır. "Okuma stratejilerine uygun okur." kazanımında ifade edilen strateji kavramı ise net değildir. Programda yer verilen okuma stratejileri şunlardır: göz atarak, özetleyerek, not alarak, işaretleyerek, tahmin ederek, soru sorarak, ezberleyerek, tartışarak ve eleştirerek okuma, sesli ve sesiz okuma, okuma tiyatrosu, hızlı okuma, söz korusu, grup hâlinde okuma (MEB, 2019). Bu stratejilerin literatürde yer alan akıcı okuma stratejilerinden tamamen farklı olduğu göze çarpmaktadır. Bunlar içerisinde sadece okuma tiyatrosu, söz korusu ve grup hâlinde okuma gibi yöntem ve teknikler akıcı okuma stratejilerinden okuyucu tiyatroları, paylaşarak okuma, eşli okuma ve koro okuma ile ilişkilendirilebilir (Aktaş ve Çankal, 2019, s. 88). Bunun dışındaki yöntem ve teknikler, akıcı okuma stratejileri/yöntemleri/teknikleri kapsamında değerlendirilmemektedir.

Sınıf düzeylerine göre kazanımların dağılımına bakıldığında ise yine bir belirsizlik göze çarpmaktadır. Sözelimi prozodi kazanımları içerisinde yer alan "Vurgu, tonlama ve telaffuza dikkat ederek okur.", "Noktalama işaretlerine dikkat ederek okur." ile "Şiir okur." ifadeleri yalnızca ilkökul düzeyinde yer alan kazanımlardandır. Oysa prozodi içeren bu ifadelerin tüm sınıf düzeyinde yer alması gerekmektedir. Özellikle şiir okuma kazanımının yalnızca ilkökul düzeyinde yer alması dikkat çekici bir bulgudur. Programda ayrıca sessiz okumanın bir okuma stratejisi olarak birinci sınıftan itibaren yer alması dikkat çekici bir bulgudur. Bununla birlikte programda



ilkokul düzeyinde yer alan "Noktalama işaretlerine dikkat ederek okur." kazanımı ortaokul düzeyinde "Noktalama işaretlerine dikkat ederek sesli ve sessiz okur." şeklinde değiştirilmiştir.

**Tablo 3**

*İlkokul (1-4. Sınıflar) Türkçe Ders Kitaplarında Yer Alan Akıcı Okuma Etkinliklerinin Akıcı Okumanın Temel Bileşenlerini Yansıtma Durumu*

| Akıcı okumanın alt bileşenleri ilgili etkinlikler/yönergeler           | Sınıf düzeyi ve yayınevi |      |         |      |         |      |         |      |
|--|--------------------------|------|---------|------|---------|------|---------|------|
|  | 1.sınıf                  |      | 2.sınıf |      | 3.sınıf |      | 4.sınıf |      |
|  | MEB                      | Özel | MEB     | Özel | MEB     | Özel | MEB     | Özel |
| <b>1.Doğru okuma</b>   |                          |      |         |      |         |      |         |      |
| İşitilebilir bir ses tonu ile okuma (Sesli okuma için)                 | -                        | -    | -       | √    | -       | √    | -       | -    |
| Heceleme, tekrar ve geri dönüşler yapmadan okuma                       | -                        | -    | -       | √    | -       | -    | -       | √    |
| Parmakla takip etmeden okuma   | -                        | -    | -       | √    | -       | -    | -       | -    |
| İç seslendirme yapmadan, dudak kıpırdatmadan okuma (Sessiz okuma için) | -                        | -    | -       | -    | -       | -    | -       | -    |
| <b>2.Hız</b>   |                          |      |         |      |         |      |         |      |
| Tekerleme okuma  | -                        | √    | -       | √    | -       | -    | -       | -    |
| Düzeğe uygun hızda okuma   | -                        | -    | -       | √    | -       | -    | -       | √    |
| <b>3.Prozodi</b>   |                          |      |         |      |         |      |         |      |
| Noktalama işaretlerine dikkat ederek sesli okuma                       | √                        | -    | -       | √    | √       | √    | -       | √    |
| Noktalama işaretlerine dikkat ederek sessiz okuma                      | -                        | -    | -       | √    | √       | √    | -       | √    |
| Birlikte okuma/paylaşarak okuma  | √                        | -    | -       | √    | -       | -    | -       | -    |
| Vurgu, tonlama ve telaffuza dikkat etme                                | -                        | -    | -       | √    | √       | √    | -       | √    |
| Şiir okuma   | -                        | -    | -       | √    | √       | √    | √       | √    |
| Türün özelliklerine uygun okuma  | -                        | -    | -       | √    | -       | -    | -       | √    |
| Canlandırarak okuma  | -                        | -    | -       | √    | -       | √    | -       | √    |





**Akıcı Okuma Becerisi Bakımından Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Ders Kitapları  
Üzerine Eleştirel Bir Analiz**

|  |   |   |   |   |   |   |   |   |
|--|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Yazım kurallarına dikkat ederek okuma                | - | - | - | √ | - | - | - | - |
| <b>4. Anlama</b>                                     |   |   |   |   |   |   |   |   |
| Görsellerden hareketle metni/sözcüğü tahmin etme     | √ | √ | - | √ | √ | √ | √ | √ |
| Kelimelerin zıt anlamlılarını ifade etme             | √ | √ | - | √ | √ | √ | - | √ |
| Kelimelerin eş anlamlılarını ifade etme              | - | - | - | √ | √ | - | √ | √ |
| Sesteş/eş sesli kelimeleri belirleme                 | - | - | - | - | - | √ | - | - |
| Terim anlamlı kelimeleri belirleme                   | - | - | - | - | - | - | √ | - |
| Sözcükleri/sözcük gruplarını anlamlarıyla eşleştirme | - | √ | - | - | - | - | - | - |
| Beden dilini etkin kullanma                          | - | - | - | √ | - | - | - | - |
| Metinler arası karşılaştırarak okuma                 | - | - | - | √ | - | - | - | - |
| Kelimeleri anlamına uygun okuma                      | - | - | - | - | - | - | - | √ |
| <b>Diğer</b>   |   |   |   |   |   |   |   |   |
| Okuma materyallerindeki temel bölümleri tanıma       | √ | √ | - | √ | √ | √ | - | - |
| Farklı yazı karakterleriyle yazılan metinleri okuma  | - | - | - | - | - | √ | √ | - |

Tablo 3 incelendiğinde akıcı okumanın temel bileşenlerinden doğru okuma ile ilgili etkinliklere yalnızca özel yayınevlerinin kitaplarında rastlandığı tespit edilmiştir. Buna göre işitilebilir bir ses tonu ile okuma; heceleme, tekrar ve geri dönüşler yapmadan okuma ile parmakla takip etmeden okuma etkinlikleri özel yayınevine ait ikinci sınıf Türkçe ders kitabında yer almaktadır.

Akıcı okumanın bir diğer bileşeni olan hız ise yine özel yayınevlerine ait kitaplarda etkinlik ve yönerge olarak karşımıza çıkmaktadır. Buna göre tekerleme okuma birinci ve ikinci sınıf özel yayınevlerine ait kitaplarda; düzeye uygun hızda okuma yönergesi ise özel yayınevlerine ait ikinci ve dördüncü sınıf kitaplarda yer almaktadır.

Akıcı okumanın bir diğer unsuru olan prozodi ise ders kitaplarında diğer bileşenlere göre etkinlik ve yönerge olarak daha fazla yer almıştır. Buna göre prozodi ile ilgili etkinlik ve yönergeler şunlardır: Noktalama işaretlerine dikkat ederek sesli okuma, noktalama işaretlerine dikkat ederek sessiz okuma, birlikte okuma/paylaşarak okuma; vurgu, tonlama ve telaffuza



dikkat etme; şiir okuma, türün özelliklerine uygun okuma, canlandırarak okuma, yazım kurallarına dikkat ederek okuma.

Tablo 3'e bakıldığında özellikle özel yayınevine ait ikinci sınıf Türkçe ders kitabında prozodi ile ilgili bütün etkinliklere yer verildiği göze çarpmaktadır. Bununla birlikte birinci sınıf özel yayınevi ile dördüncü sınıf MEB yayınevine ait kitaplarda daha az etkinliğe yer verildiği dikkat çekmektedir. Ayrıca birlikte/paylaşarak okuma etkinliğinin yalnızca birinci sınıf MEB ile ikinci sınıf özel yayınevine ait kitaplarda kullanıldığı dikkat çekmektedir. Canlandırarak okuma etkinliğine ise yalnızca özel yayınevlerine ait iki, üç ve dördüncü sınıf ders kitaplarında yer verildiği görülmektedir. Türün özelliklerine uygun okuma etkinliğinin ise yalnızca iki ve dördüncü sınıf özel yayınevine ait ders kitaplarında yer aldığı görülmektedir. Bu etkinliklerin yayınevi bazında sınıf düzeylerine dağılımında bir dengesizlik göze çarpmaktadır.

Akıcı okumanın bir diğer önemli ve son bileşeni anlamadır. İlkokul ders kitaplarında anlama ile ilgili etkinliklerin sınıf düzeyi ve yayınevleri bazında düzenli bir dağılım göstermediği göze çarpmaktadır. Anlama ile ilgili etkinlikler kapsamında kitaplarda görsellerden hareketle sözcüğün anlamını tahmin etme; eş anlamlı, zıt anlamlı, terim anlamlı ve sesteş (eş sesli) sözcükleri belirleme, kelime ve kelime gruplarını anlamlarıyla eşleştirme gibi etkinliklere yer verilmiştir. Metinler arası okumaya ise yalnızca ikinci sınıf özel yayınevine ait ders kitabında yer verilmesi dikkat çekici bir bulgudur. Bununla birlikte kelimeleri anlamına uygun okuma yönergesi yalnızca dördüncü sınıf özel yayınevine ait Türkçe ders kitabında kullanılmıştır. Beden dilini etkin kullanma yönergesi de yalnızca ikinci sınıf özel yayınevine ait Türkçe ders kitabında kullanılmıştır. Anlama ile ilgili etkinlikler/yönergeler bakıldığında en çeşitli etkinliklerin ikinci sınıf özel yayınevi Türkçe ders kitabında kullanıldığı görülmektedir.

İncelenen ders kitaplarında okuma materyallerindeki temel bölümleri tanıma ve farklı yazı karakterleri ile yazılmış metinleri okuma etkinliklerinin de farklı sınıf seviyelerine ait kitaplarda yer aldığı dikkat çekmektedir. Ancak kazanım olarak da yer alan bu etkinliklerin akıcı okuma ile bir ilgisinin bulunmadığını belirtmek gerekmektedir.

**Tablo 4**

*Ortaokul (5-8. Sınıflar) Türkçe Ders Kitaplarında Yer Alan Akıcı Okuma Etkinliklerinin Akıcı Okumanın Temel Bileşenlerini Yansıtma Durumu*

|  | Sınıf düzeyi ve yayınevi |             |             |             |
|--|--------------------------|-------------|-------------|-------------|
|  | 5.sınıf                  | 6.sınıf     | 7.sınıf     | 8.sınıf     |
| Akıcı okumanın alt bileşenleri ilgili etkinlikler/yönergeler | MEB<br>Özel              | MEB<br>Özel | MEB<br>Özel | MEB<br>Özel |



**Akıcı Okuma Becerisi Bakımından Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Ders Kitapları  
Üzerine Eleştirel Bir Analiz**

**1. Doğru okuma**

|  |   |   |   |   |   |   |   |   |
|--|---|---|---|---|---|---|---|---|
| İşitilebilir bir ses tonu ile okuma (Sesli okuma için)                 | - | - | - | - | - | - | - | - |
| Heceleme, tekrar ve geri dönüşler yapmadan okuma                       | - | √ | - | - | - | - | - | - |
| Parmakla takip etmeden okuma   | - | - | - | - | - | - | - | - |
| İç seslendirme yapmadan, dudak kıpırdatmadan okuma (Sessiz okuma için) | - | - | - | - | - | - | - | - |

**2. Hız**

|                               |   |   |   |   |   |   |   |   |
|-------------------------------|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Düzeğe uygun hızda okuma      | - | - | - | √ | - | - | - | - |
| Hızlı okuma tekniği ile okuma | - | - | - | √ | - | - | - | - |

**3. Prozodi**

|   |   |   |   |   |   |   |   |   |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Noktalama işaretlerine dikkat ederek sesli okuma  | √ | √ | √ | √ | √ | √ | √ | - |
| Noktalama işaretlerine dikkat ederek sessiz okuma | √ | √ | √ | √ | √ | √ | - | - |
| Birlikte okuma/paylaşarak okuma (söz korusu)      | √ | √ | √ | √ | √ | - | - | - |
| Vurgu, tonlama ve telaffuza dikkat etme           | √ | √ | √ | √ | √ | - | - | - |
| Şiir okuma  | √ | √ | √ | √ | - | - | √ | - |
| Yankılayıcı (eko) okuma                           | √ | - | - | - | √ | - | - | - |
| Türün özelliklerine uygun okuma                   | - | - | - | √ | - | √ | √ | - |
| Ana duyguyu ses tonu ile yansıtma                 | - | √ | - | - | - | - | - | - |
| Canlandırarak okuma                               | √ | √ | - | √ | √ | - | - | - |
| Yazım kurallarına dikkat ederek okuma             | - | - | - | √ | - | - | - | - |

**4. Anlama**

|  |   |   |   |   |   |   |   |   |
|--|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Görsellerden hareketle metni tahmin etme | √ | √ | - | - | √ | - | √ | - |
| Sözcüğün anlamını tahmin etme            | √ | √ | √ | √ | √ | √ | √ | - |
| Kelimelerin zıt anlamlılarını ifade etme | √ | √ | √ | - | - | - | - | - |



|  |   |   |   |   |   |   |   |   |
|--|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Kelimelerin eş anlamlılarını ifade etme              | √ | √ | - | - | - | - | - | - |
| Sesteş/eş sesli kelimeleri belirleme                 | √ | √ | - | - | - | - | - | - |
| Sözcükleri/sözcük gruplarını anlamlarıyla eşleştirme | √ | √ | √ | - | √ | √ | √ | - |
| Metinler arası okuma                                 | - | √ | √ | √ | √ | - | √ | - |
| <b>Diğer</b>   |   |   |   |   |   |   |   |   |
| Okuma materyallerindeki temel bölümleri tanıma       | - | - | - | - | - | - | - | - |
| Farklı yazı karakterleriyle yazılan metinleri okuma  | - | √ | - | √ | √ | √ | √ | - |

Tablo 4 incelendiğinde akıcı okumanın temel bileşenlerinden doğru okuma ile ilgili etkinliklere yalnızca beşinci sınıf özel yayınevini kitabında rastlandığı tespit edilmiştir. Buna göre işitilebilir bir ses tonu ile okuma, parmakla takip etmeden okuma, iç seslendirme yapmadan, dudak kıpırdatmadan okuma yönergeleri hiçbir ders kitabında kullanılmamıştır. Yalnızca heceleme, tekrar ve geri dönüşler yapmadan okuma yönergesi beşinci sınıf özel yayınevine ait Türkçe ders kitabında yer almaktadır.

Akıcı okumanın bir diğer bileşeni olan hız ile ilgili olarak da yalnızca altıncı sınıf özel yayınevine ait ders kitabında düzeye uygun hızda okuma ve hızlı okuma şeklindeki yönergeler dikkat çekmektedir.

Ortaokul Türkçe ders kitaplarında prozodi ile ilgili etkinlik ve yönergeler; noktalama işaretlerine dikkat ederek sesli okuma, noktalama işaretlerine dikkat ederek sessiz okuma, birlikte /paylaşarak okuma, vurgu, tonlama ve telaffuza dikkat etme, şiir okuma, yankılayıcı (eko) okuma, türün özelliklerine uygun okuma, ana duyguyu ses tonu ile yansıtma, canlandırarak okuma, yazım kurallarına dikkat ederek okuma şeklinde sınıflandırılmıştır. Bu yönergelerden ana duyguyu ses tonu ile yansıtma etkinliği sadece özel yayınevine ait beşinci sınıf ders kitabında kullanılmıştır. Yankılayıcı okuma stratejisi de sadece yedinci sınıf MEB yayınevine ait ders kitabında; yazım kurallarına dikkat ederek okuma ise altıncı sınıf özel yayınevine ait ders kitabında kullanılmıştır.

Tablo 4 incelendiğinde ortaokul Türkçe ders kitaplarında anlama ile ilgili olarak görsellerden hareketle metni tahmin etme, sözcüğün anlamını çeşitli ipuçlarıyla tahmin etme, kelimelerin zıt anlamlarını ve eş anlamlarını ifade etme, sesteş/eş sesli ve terim anlamlı kelimeleri belirleme, sözcükleri/sözcük gruplarını anlamlarıyla eşleştirme, beden dilini etkin kullanma, metinler arası okuma etkinliklerine yer verildiği görülmektedir. Özellikle sözcüğün anlamını tahmin etme etkinliğine tüm sınıf düzeylerindeki kitaplarda yer



verildiği dikkat çekmektedir. Bunların dışında anlamı bilinmeyen kelimeler üzerinde çalışma etkinlikleri kapsamında eş anlamlı, zıt anlamlı ve sesteş kelimelerle çalışma yalnızca özel yayınevine ait beşinci sınıf ders kitabında yer almaktadır.

Tablo 4'te diğer kategorisinde yer alan okuma materyallerindeki temel bölümleri tanıma etkinliği akıcı okuma ile ilgili değildir. Ortaokul ders kitaplarında bununla ilgili bir etkinliğe yer verilmemiştir. Farklı yazı karakterleriyle yazılan metinleri okuma etkinliği ise tüm sınıf düzeylerinde karşımıza çıkmakla birlikte akıcı okumayla ilgisi olmayan bir etkinliktir. Bu etkinliğe tüm sınıf düzeylerinde yer verilmesi de dikkat çekici bir bulgudur.

### Tartışma ve Sonuç

2019 TDÖP incelendiğinde ilk ve ortaokul düzeyinde akıcı okuma becerisine ilişkin 10 adet kazanıma yer verildiği dikkat çekmektedir. Kazanımlar incelendiğinde ise akıcı okumanın temel bileşenlerinin üzerinde yeterince durulmadığı görülmektedir. Programda akıcı okumanın iki temel bileşeni olan okuma hızı ve doğru okuma ile ilgili hiçbir kazanıma yer verilmemiş olması dikkat çekicidir. Hız ile ilgili olarak düzeyine uygun hızda okuma anlamına gelecek kazanımlara programda yer verilmesi gereklidir. Ancak burada akıcı okuma ile hızlı okuma kavramlarının birbirinden ayrılması gerekmektedir. Hızlı okumada dakikada okunan kelime sayısı ön plana çıkmaktayken akıcı okumada düzeye uygun bir hızla anlayarak okuma esastır. Hızlı okuma tekniği ile dakikada okunan sözcük sayısını artırmaya yönelik çalışmaların ilkökul düzeyinde bir fayda sağladığını söylemek güçtür. Yapılan bazı araştırmalar, hızlı okuma tekniğinin öğrencilerin okuma hızları üzerinde olumlu etki yarattığını fakat okuduğunu anlama becerilerinde belirgin bir etkisinin olmadığını ortaya koymuştur (Dedebali ve Saracaloğlu, 2010, s. 179). Benzer şekilde Akçamete ve Güneş de (1992, s. 470) hızlı okumanın öğrencilerin metindeki önemli noktaları seçerek okuma becerisini artırdığını fakat anlamayı aynı oranda artırmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Akıcı okumada esas olan hız değil, anlamadır. Elbette ki anlama için belli bir düzeydeki hızın gerekli olduğu söylenebilir. Çünkü metin belli bir hızın altında ve parça parça okunduğunda anlam üniteleri arasındaki ilişkilerin fark edilmesi güçleşir (Başaran, 2013, s. 2287-2290; Çetinkaya vd., 2015, s. 997). Bu nedenle hızlı okumaya bir okuma stratejisi olarak özellikle ilkökul düzeyinde yer verilmemesi, bunun yerine anlama odaklanılması gerekmektedir. 2019 TDÖP'de hızlı okuma tekniğine beşinci ve altıncı sınıfta yer verilmiştir. Programda bu stratejiye sadece beş ve altıncı sınıf düzeyinde yer verilmesinin nedeni okuma hızı ile okuduğunu anlama düzeyinin ilköğretim ikinci kademedeki yavaşlamasıdır. Nitekim okumada hızın anlamdan daha önemli görülmesi birinci sınıfta yaşanan bir durumdur.

Programda akıcı okumanın bileşenlerinden doğru okuma ile ilgili olarak herhangi bir kazanıma yer verilmemiş olması dikkat çekicidir. Bununla birlikte özellikle ikinci sınıf özel yayınevine ait Türkçe ders kitabında doğru okumaya ilişkin yönergelere rastlanmaktadır. Dolayısıyla programda da



özellikle ilkökul düzeyinde doğru okuma ile ilgili kazanımlara yer vermek faydalı olacaktır. Çünkü doğru okuma, anlamayı ve hızı doğrudan etkileyen önemli bir beceridir. Sözcüleri öğrencilerin sessiz okuma esnasında metni parmakla ya da kalemle takip etmeleri, gereksiz baş ve dudak hareketleri yapmaları, iç seslendirmeleri, satır veya hece atlamaları, geri dönüş ve tekrarlar yapmaları, kelimeleri yanlış telaffuz etmeleri birer okuma hatasıdır. Benzer şekilde sessiz okuma esnasında da parmakla ya da kalemle takip etmek, iç seslendirme yapmak, dudak kıpırdatarak okumak hızı ve anlamayı olumsuz yönde etkileyen okuma hatalarındandır. Yapılan araştırmalar sözcüklerin otomatik ve doğru okunmasının okuma hızını olduğu kadar okuduğunu anlamayı da artırdığını ortaya koymaktadır (Ehri, 2005, s. 167). Bu sonuçla ilişkili olarak da programda özellikle ilkökul düzeyinde “İşitilebilir bir ses tonu ile okur; heceleme, tekrar ve geri dönüşler yapmadan okur, parmakla, kalemle ya da herhangi bir nesneyle takip etmeden okur, dudak kıpırdatmadan ve iç seslendirme yapmadan okur, telaffuz hataları yapmadan okur.” şeklinde kazanımlara yer verilmesi doğru okuma becerisinin kazandırılması için uygun olabilir.

Program incelendiğinde akıcı okuma ile ilgili kazanımların en çok prozodi basamağında yoğunlaştığı dikkat çekmektedir. Programda yer alan “Vurgu, tonlama ve telaffuza dikkat ederek okur.”, “Noktalama işaretlerine dikkat ederek okur.”, “Metinleri türün özelliklerine uygun şekilde okur.” ile “Şiir okur.” şeklindeki ifadeler prozodiyi içeren kazanımlardır. Programda şiir okuma kazanımının sadece ilkökul düzeyinde yer alması da dikkat çekicidir. Oysa metin türü olarak şiirin yine aynı programda tüm sınıf düzeylerinde kullanılabileceği ifade edilmiştir. Şiir, diğer edebî türlerden farklı olarak insanın öncelikle duyuşsal yönüne hitap eder. Sözlü ifade gücünü geliştiren şiir; sesi kullanmayı, akıcılığı, vurgu ve tonlamayı geliştirir (Kaya, 2013, s. 60-61). Şiirdeki ritim, ahenk, kafiye ve ses tekrarları, estetik zevki uyandırır. Şiiri düzyazıdan ayıran bu özellikler, doğru okumayla da ilgilidir. Bu durum, prozodiyi geliştirmektedir. Bu nedenle sadece ilkökulda değil tüm sınıf düzeylerinde şiir okuma kazanımına yer verilmesi gerekmektedir.

Programda prozodi kazanımları içerisinde yer alan “Noktalama işaretlerine dikkat ederek okur.” ifadesi ilkökul düzeyinde “Noktalama işaretlerine dikkat ederek sesli ve sessiz okur.” ifadesi ise ortaokul düzeyinde karşımıza çıkmaktadır. Bu kazanımlar sesli ve sessiz okuma türünün sadece ortaokulda kullanıldığını göstermekle birlikte bir belirsizliğe de neden olmaktadır. Bununla birlikte sesli ve sessiz okuma becerisi “Okuma stratejilerini uygular.” kazanımı altında da ayrıca yer almaktadır. Bu da bir belirsizlik meydana getirmektedir. Programda sessiz okumanın bir okuma türü olarak birinci sınıftan itibaren kullanılması öngörülmüştür. Sessiz okuma, sözcüğün sesletimini içermez, bu açıdan daha akıcıdır. Yapılan araştırmalar, okuyucuların sessiz okumada sesli okumaya göre %30 daha fazla sözcük okuduklarını ortaya koymaktadır (Hasbrouck ve Tindal, 2006’dan akt: Çetinkaya, Ülper ve Yağmur, 2015, s. 996). Sesli okuma; gözün sözcükleri tanımasını, beyne iletmesini ve sonrasında ses organları





vasıtasıyla iletilmesini içerir. Oysa sessiz okumada ses organları devreden çıkar, bu da okuyucuya hız kazandırır. Sessiz okuma, akıcılık ve anlama için faydalıdır. Ancak pedagojik açıdan sessiz okumanın birinci sınıftan başlatılması doğru değildir. Okumayı yeni öğrenen bireylere yeterli derecede bir akıcılık kazanmadan sessiz okuma yaptırmak doğru değildir. Sessiz okumanın öğrencilerin dinleme ve konuşma becerilerine katkısı azdır; özellikle telaffuz, vurgu ve tonlama gibi becerileri geliştirmeye faydası yoktur (Güneş, 2011, s. 12). Bu nedenle özellikle ilköğretimin ilk yıllarında sessiz değil de sesli okuma çalışmalarına önem verilmelidir. Öğrencilerin önce sesli okuma becerileri geliştirilmeli, ardından sessiz okumaya geçilmelidir (Güneş, 2011, s. 13). Göğüş (1978, s. 69) de sessiz okuma becerisinin sesli okumadan sonra kazandırılması gerektiğini ifade etmektedir. Akyol'a (2006, s. 5) göre sesli okuma, okumayı öğrenme aşamasında etkili bir okuma çeşididir. Ancak okuma ve anlama hızını düşürdüğünden özellikle okuryazarlığa ulaşıldıktan sonra sessiz okumaya önem verilmesi gerekmektedir. Güneş'e (2000, s. 60) göre de sessiz okuma anlamının ve okuma hızının artmasında, zamanın verimli kullanılmasında daha etkili olduğundan bireyler, okumayı öğrendikten kısa bir süre sonra sessiz okumaya yönlendirilmelidir. İlköğretimde sessiz okuma çalışmalarına ikinci sınıftan itibaren başlanıp daha sonraki sınıflarda kısıtlı bir zaman ayrılması gerekmektedir. Dördüncü sınıfa gelindiğinde ise sesli ve sessiz okumaya eşit zaman ayrılması, beşinci sınıfta da sessiz okumaya daha çok yer verilmesi gerekmektedir (Kavcar, Oğuzkan ve Hasırcı, 2016, s. 70). Kısaca, anlama daha çabuk ulaşma olanağı sağlayan sessiz okumaya sesli okuma tam olarak kazanıldıktan sonra geçilmelidir.

Araştırmanın bir diğer sonucu, öğretim programı ve ders kitaplarında anlama ile ilgili etkinliklerin sınırlı olmasıdır. Akıcı okuma başlığı altındaki kazanımlar incelendiğinde "Görsellerden hareketle sözcükleri ve anlamlarını tahmin eder." ve "Kelimelerin zıt anlamlarını ifade eder." şeklindeki kazanımlar dikkat çekmektedir. Akıcı okumanın son basamağı sayılan anlamının gerçekleşmesi için öğrencinin anlamı bilinmeyen kelime ve kelime grupları üzerinde çalışması ve bunların anlamlarını öğrenmesi gerekmektedir. Fakat bu iki kazanıma sadece 1. sınıf düzeyinde yer verilmesi dikkat çekicidir. Diğer sınıf düzeylerinde bu ve benzer kazanımlara (kelimelerin eş anlamlılarını belirleme, sesteş sözcükleri bulma vb.) söz varlığı başlığı altında yer verilmiştir. Bu da programda bir belirsizliğe neden olmaktadır. Bu açıdan sınıf düzeylerine göre kazanımların dağılımı ve hiyerarşisi gözden geçirilmelidir.

Araştırmanın dikkat çeken bir sonucu da tüm sınıf düzeylerinde tekrarlanan "Farklı yazı karakterleri ile yazılmış yazıları okur." kazanımı ile 1, 2 ve 3. sınıf düzeyinde yer alan "Okuma materyallerindeki temel bölümleri tanır." kazanımlarının akıcı okuma başlığı altında yer almasıdır. Söz konusu kazanımların akıcı okumanın temel bileşenleriyle (hız, doğru okuma, prozodi, anlama) doğrudan bir ilgisi bulunmamaktadır. Bu durum, 2005 yılında ilk okuma-yazma öğretiminde uygulamaya konan bitişik eğik yazı



uygulanması ile ilgili olabilir. Bitişik eğik yazı, 2005-2017 yılları arasında ülke genelinde uygulanmıştır. Ancak bu uygulamaya yine MEB tarafından 2017-2018 eğitim öğretim yılından itibaren son verilmiştir (MEB, 2019). Öğrencilerin programda ifade edildiği gibi farklı yazı karakterleri ile yazılmış yazıları okumaları öncelikle bitişik eğik yazı ile yazılmış metinleri akla getirmektedir. Ancak bunun akıcı okumayla bir ilgisi bulunmamaktadır.

Programda yer alan “Okuma stratejilerine uygun okur.” kazanımında ifade edilen strateji kavramı ise net değildir. Kazanım açıklaması altında yer verilen stratejiler ise şunlardır: göz atarak, özetleyerek, not alarak, işaretleyerek, tahmin ederek, soru sorarak, ezberleyerek, tartışarak ve eleştirerek okuma, sesli ve sesiz okuma, okuma tiyatrosu, hızlı okuma, söz korusu, grup hâlinde okuma (MEB, 2019). Ancak bu stratejilerin literatürde yer alan akıcı okuma stratejilerinden tamamen farklı olduğu göze çarpmaktadır. Bu stratejiler içerisinde sadece okuma tiyatrosu, söz korusu ve grup hâlinde okuma gibi yöntem ve teknikler akıcı okuma stratejilerinden okuyucu tiyatroları, paylaşarak okuma, eşli okuma ve koro okuma ile ilişkilidir (Aktaş ve Çankal, 2019, s. 88; Aşıkcan, 2019, s. 23-25). Diğerlerinin akıcı okumayla bir ilgisi bulunmamaktadır.

Ders kitaplarındaki akıcı okuma ile ilgili etkinlik ve yönergeler incelendiğinde ana duyguyu ses tonu ile yansıtmaya etkinliğinin sadece ortaokul düzeyinde özel yayınevine ait beşinci sınıf ders kitabında kullanıldığı dikkat çekmektedir. Oysa Zutell ve Rasinski’ye (1991) göre yazarın heyecanını ve duygularını okuma etkinliğine yansıtmak akıcı okumanın en önemli boyutlarından birini oluşturur. Bu nedenle, bu tarz etkilere ders kitaplarında daha çok yer verilmeli; programda da kazanım olarak ifadesini somut bir şekilde bulmalıdır.

Sonuç olarak akıcı okumanın temel bileşenlerinin ilkokul ve ortaokul Türkçe ders kitaplarında düzensiz ve yetersiz bir şekilde yer aldığını söylemek mümkündür. Özellikle hız ve doğru okuma ile yönergeler/etkinliklere çok az yer verildiği dikkat çekmektedir. Bu sonuca bağlı olarak özel yayınevlerine ait ders kitaplarının akıcı okumanın temel bileşenlerini yansıtmaya açısından MEB kitaplarından daha başarılı olduğu söylenebilir. Bunun yanı sıra ikinci ve beşinci sınıf Türkçe ders kitaplarının diğer sınıf düzeylerindeki kitaplardan akıcı okumayla ilgili daha çok etkinlik ve yönerge içerdiğini söylemek de mümkündür.

## Öneriler

Akıcı okuma, okuma becerisinin bir ileri basamağını oluşturmaktadır. Bu nedenle özellikle 2019 TDÖP’de ilk defa yer verilen bu beceriye ilişkin tüm alt bileşenlerin hem ders kitaplarında hem de programda sınıf düzeylerine göre dengeli ve yeterli bir dağılım göstermesi gerekmektedir.

Program ve ders kitaplarında özellikle akıcı okumanın iki önemli temel bileşeni olan hız ve doğru okumaya daha çok önem verilmelidir.



Vurgu, telaffuz, tonlamaya dikkat etme, noktalama ve yazım kurallarına uygun okuma gibi kazanımlar prozodik becerileri içerdiği için bunlara tüm sınıf deyinde yer verilmesi gerekmektedir. Bu anlamda prozodi ile ilgili kazanımların sınıf seviyesine göre hiyerarşik bir düzen içerisinde dağıtılması gerekmektedir.

Ayrıca programda ve ders kitaplarında sessiz okuma becerisine akıcı okumanın gelişimini güçleştirdiği için birinci sınıfta değil, ikinci sınıftan başlanarak yer verilmesi gerekmektedir.

## Kaynakça

- Akçamete, G. ve Güneş, F. (2019). Üniversite öğrencilerinde etkili ve hızlı okumanın geliştirilmesi. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 25(2), 463-471. doi: 10.1501/Egifak\_0000000597
- Aktaş, E. ve Çankal, A. O. (2019). Akıcı okuma stratejilerinin 4. sınıf Türkçe derslerinde okuduğunu anlama becerisine ve okuma motivasyonuna etkisi. *Journal of World of Turks*, 10(3), 58-88. Erişim adresi: <https://www.dieweltdertuerken.org/index.php/ZfWT/article/viewArticle/1089>
- Akyol, H. (2006). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Akyol, H. ve Kodan, H. (2016). Okuma güçlüğü olan bir öğrencinin okuma güçlüğüne giderilmesine yönelik bir uygulama: Akıcı okuma stratejilerinin kullanımı. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(2), 7-21. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/omuefd/issue/26853/282414>
- Akyol, M. (2014). *Yapılandırılmış akıcı okuma yönteminin üçüncü sınıf öğrencilerinin akıcı okuma ile okuduğunu anlama becerisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Niğde Üniversitesi, Niğde.
- Arıcı, A. F. (2012). *Okuma eğitimi* (3. Baskı). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Aşıkcan, M. (2019). *Üçüncü sınıf öğrencilerinin akıcı okuma becerilerinin geliştirilmesine yönelik bir eylem araştırması* (Yayımlanmamış doktora tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.
- Ateş, M. (2008). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyleri ile Türkçe dersine karşı tutumları ve akademik başarıları arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış doktora tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Başaran, M. (2013). Reading fluency as an indicator of reading comprehension. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 13(4), 2287-2290. Erişim adresi: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1027694.pdf>
- Baştuğ, M. ve Akyol, H. (2012). Akıcı okuma becerilerinin okuduğunu anlamayı yordama düzeyi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 5(3), 394-411. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/akukeg/issue/29347/314043>
- Bilge, H. (2015). *Ortaokul öğrencilerinin akıcı okuma becerilerinin çeşitli değişkenlere göre karşılaştırılması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Erzincan.



- Bryant, D. P. Sharon, V., Linan-Thompson, S., Ugel, N., Allison, H. & Hougen, M. (2000). Reading outcomes for students with and without reading disabilities in general education middle-school content area classes. *Learning Disability Quarterly*, 23(4), 238-252. doi: 10.2307/2F1511347
- Cemiloğlu, M. (2004). *İlköğretim okullarında Türkçe öğretimi*. İstanbul: Aktüel.
- Çankal, A. O. (2018). *Akıcı okuma stratejilerinin 4. sınıf Türkçe derslerinde okuduğunu anlama becerisine ve okuma motivasyonuna etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Rize.
- Çetinkaya, G., Ülper, H. ve Yağmur, K. (2015). Öğrencilerin doğru ve akıcı sessiz sözcük okuma becerileriyle kavrama başarıları arasındaki ilişki. *İlköğretim Online*, 14(3), 993-1004. Erişim adresi: <http://ilkogretim-online.org.tr/index.php/io/article/view/1265>
- Dedebali, N. C. ve Saracaloğlu, A. S. (2010). Hızlı okuma tekniğinin sekizinci sınıf öğrencilerinin okuma hızlarına ve okuduğunu anlama düzeylerine etkisi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 171-183. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/114645>
- Duran, E. ve Sezgin, B. (2012). Yankılayıcı okuma yönteminin akıcı okumaya etkisi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(2), 145-164. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/187981>
- Ehri, L. C. (2005). Learning to read words: Theory, findings, and issues. *Scientific Studies of Reading*, 9(2), 167-188. doi: 10.1207/s1532799xssr0902\_4
- Ellis, W. A. (2009). *The Impact of C-PEC (choral reading, partner reading, echo reading and performance of text) on third grade fluency and comprehension development* (Doctoral dissertation). University of Memphis, USA.
- Epçaçan, C. (2008). *Okuduğunu anlama stratejilerinin bilişsel ve duyuşsal öğrenme ürünlerine etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Göğüş, B. (1978). *Orta dereceli okullarımızda Türkçe ve yazın eğitimi*. Ankara: Kadioğlu Matbaası.
- Güneş, F. (2000). *Uygulamalı okuma yazma öğretimi*. Ankara: Ocak Yayınları.
- Güneş, F. (2007). *Ses temelli cümle yöntemi ve zihinsel yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Güneş, F. (2011). İlköğretimde sesli okumanın önemi ve yararları. *Millî Eğitim*, 40(191), 7-23.
- Güneş, F. (2013). *Türkçe öğretimi modeller ve yaklaşımlar*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Kaman, Ş. (2012). *Akıcı okuma stratejilerini kullanmanın ilköğretim üçüncü sınıf öğrencilerinde okuma becerisini geliştirmeye etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ahi Evran Üniversitesi, Kırşehir.



**Akıcı Okuma Becerisi Bakımından Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Ders Kitapları  
Üzerine Eleştirel Bir Analiz**

- Kanmaz, A. (2012). *Okuduğunu anlama stratejisi kullanımının, okuduğunu anlama becerisi, bilişsel farkındalık, okumaya yönelik tutum ve kalıcılığa etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.
- Karasar, N. (2007). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (17.baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Kavcar, C., Oğuzkan, F. ve Hasırcı, S. (2016). *Türkçe öğretimi* (9. Baskı). Ankara: Anı yayıncılık.
- Kaya, M. (2013). Okuma yazma öğretiminde şiir. *Dil ve Edebiyat Dergisi*, 10(1), 49-96. Erişim adresi: <http://ded.mersindilbilim.info/tr/download/article-file/182656>
- Keskin, H. K. (2012). *Akıcı okuma yöntemlerinin okuma becerileri üzerindeki etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Keskin, H. K., Baştuğ, M., ve Akyol, H. (2013). Sesli okuma ve konuşma prozodisi: ilişkisel bir çalışma. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2), 168-180. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/mersinefd/issue/17383/181590>
- Keskin, H. ve Baştuğ, M. (2013). Geçmişten günümüze akıcı okuma. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 171, 189-208. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/200635>
- Keskinkılıç, K. ve Keskinkılıç, S. B. (2007). *Türkçe ve ilk okuma yazma öğretimi* (3. Baskı). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Kuhn, M. R., Schwanenflugel, P. J., Meisinger, E. B., Levy, B. A. ve Rasinski, T. V. (2010). Aligning theory and assessment of reading fluency: Automaticity, prosody, and definitions of fluency. *Reading Research Quarterly*, 45(2), 230-251. Erişim adresi: <https://www.jstor.org/stable/20697184?seq=1>
- MEB. (2009). *İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı ve kılavuzu* (1-5. Sınıflar). Ankara: MEB Yayınları.
- MEB. (2006). *İlköğretim Türkçe (6, 7, 8. Sınıf) dersi öğretim programı*. Ankara: MEB Yayınları.
- MEB. (2019). *Türkçe dersi öğretim programı 1-8. Sınıflar*. Ankara: MEB Yayınları.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber*. (Çev. Ed.: S. Turan), Ankara: Nobel.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. USA: Sage Publications.
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. (Çev. Ed.: M. Bütün, S. B. Demir), Ankara: Pegem Yayınları.
- Rasinski, T. (2006). Reading fluency instruction: Moving beyond accuracy, automaticity and prosody. *The Reading Teacher*, 59(7), 704-706. doi: 10.1598/RT.59.7.10



- Rasinski, T. V. (2003). *The fluent reader: Oral reading strategies for building word recognition, fluency and comprehension*. USA: Scholastic Publications.
- Sever, S. (2004). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- TDK. (2011). *Türkçe sözlük*. Ankara: TDK Yayınları.
- Temizkan, M. (2008). Bilişsel okuma stratejilerinin Türkçe derslerinde bilgiye dayalı metinleri okuduğunu anlama üzerindeki etkisi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(2), 129-148. Erişim adresi: <http://www.gefad.gazi.edu.tr/tr/download/article-file/77121>
- Therrien, W. J. (2004). Fluency and comprehension gains as a result of repeated reading: a meta-analysis. *Remedial and Special Education*, 25(4), 252-261. doi: 10.1177/07419325040250040801
- Uzunkol, E. (2013). Akıcı okuma sürecinde karşılaşılan sorunların tespiti ve giderilmesine yönelik bir durum çalışması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1), 70-83. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/mersinefd/issue/17382/181537>
- Ülper, H. (2010). *Okuma ve anlamlandırma becerilerinin kazandırılması*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Ünalın, Ş. (2006). *Türkçe öğretimi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma*. Ankara: Seçkin Yayınları.
- Yılmaz, M. (2008). Kelime tekrar tekniğinin akıcı okuma becerilerini geliştirmeye etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(2), 323-350. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tebd/issue/26112/275111>
- Yılmaz, M. (2008a). Türkçede okuduğunu anlama becerilerini geliştirme yolları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(9), 131-139. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/mkusbed/issue/19561/208533>
- Yılmaz, M. (2014). *Okuma eğitimi*. M. Yılmaz (Ed.). *Yeni gelişmeler ışığında Türkçe öğretimi içinde* (s. 77-109). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Yılmaz, M. ve Köksal, K. (2008). Tekrarlı okuma yönteminin okuduğunu anlamaya etkisi. *Millî Eğitim Dergisi*, 179, 51-65. Erişim adresi: [http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli\\_Egitim\\_Dergisi/179.pdf](http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/179.pdf)
- Yüksel, A. (2010). Okuma güçlüğü çeken bir öğrencinin okuma becerisinin geliştirilmesine yönelik bir çalışma. *Kuramsal Eğitim Bilim*, 3(1), 124-134. Erişim adresi: <https://keg.aku.edu.tr/arsiv/c3s1/c3s1m8.pdf>
- Zutell, J. & Rasinski, T. V. (1991). Training teachers to attend to their student's oral reading fluency. *Theory Into Practice*, 30(3), 211-217. doi: 10.1080/00405849109543502

