

Bilge, H. (2022). 2006-2019 yılları arasındaki Türkçe öğretim programlarının akıcı okuma becerisi bakımından karşılaştırılması. *Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 23(43), 669-707.

DOI: 10.21550/sosbilder.1062428  
**Araştırma Makalesi / Research Article**

## **2006-2019 YILLARI ARASINDAKİ TÜRKÇE ÖĞRETİM PROGRAMLARININ AKICI OKUMA BECERİSİ BAKIMINDAN KARŞILAŞTIRILMASI\***

Huzeyfe BİLGE\*\*

**Gönderim Tarihi / Sending Date:** 24 Ocak / January 2022

**Kabul Tarihi / Acceptance Date:** 16 Nisan / April 2022

### **ÖZET**

*Bu çalışmanın amacı 2006, 2009, 2015 ve 2019 Türkçe öğretim programlarını akıcı okuma ile ilgili kazanımları açısından karşılaştırmaktır. Nitel olarak tasarlanan araştırmada doküman incelemesi yapılmıştır. Çalışma kapsamında incelenen dört programdan elde edilen veriler betimsel analiz ile incelenip sunulmuştur. Çalışmanın bulgularına göre, incelenen bütün programlarda akıcı okumayla ilgili kazanımlar mutlaka vardır. İlk kez 2015'te akıcı okuma için ayrı bir alt başlık açıldığı görülmüştür. Programlar arasında akıcı okumayla ilgili en az kazanıma yer verenin 2019 programı olduğu, bütün programlarda en çok yer verilen boyutun prozodi; en az yer verilen boyutun akıcı okuma yöntemleri olduğu tespit edilmiştir. Bunun yanı sıra, sınıf seviyeleri arasında ve programlar arasında akıcı okuma ile ilgili kazanımların dağılımı açısından tutarsızlıkların olduğu da görülmüştür. Ayrıca akıcı okumaya yönelik açılan alt başlıklardaki kimi kazanımların aslında akıcı okumayla ilgili olmadığı anlaşılmıştır. Çalışmadan elde edilen bulgular alan yazın ışığında tartışılmış ve çeşitli paydaşlara yönelik öneriler getirilmiştir.*

**Anahtar Kelimeler:** akıcı okuma, Türkçe öğretim programları, okuma becerisi, okuma, prozodi

---

\* Bu çalışma, International EJER Congress 2020'de "Yapılandırmacı Yaklaşımına Göre Hazırlanmış Türkçe Öğretim Programlarında Akıcı Okuma" başlığıyla sözlü özet bildiri olarak sunulmuştur.

\*\*  Dr. Öğr. Üyesi, Kafkas Üniversitesi Dede Korkut Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, Kars / TÜRKİYE, [hbilge@outlook.com.tr](mailto:hbilge@outlook.com.tr)

*Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*  
*Uludağ University Faculty of Arts and Sciences Journal of Social Sciences*  
Cilt: 23 Sayı: 43 / Volume: 23 Issue: 43

## **A Comparison of Turkish Teaching Curriculums Conducted between 2006-2019 in terms of Reading Fluency Skill**

### **ABSTRACT**

*The aim of this study is to compare 2006, 2009, 2015, and 2019 Turkish teaching curricula in terms of reading fluency outcomes. The research was designed as qualitative research and document analysis was carried out. The data obtained from the four curricula examined within the scope of the study were analyzed and presented with descriptive analysis. According to the findings of the study, there are always learning outcomes related to reading fluency in all the curricula examined. It was seen that a separate sub-heading was opened for fluent reading for the first time in 2015. Among the curricula, the one that includes the least number and rate of learning outcomes related to reading fluency is the 2019 curricula, and the most mentioned dimension of reading fluency in all programs is prosody; It has been determined that the least included dimension is fluent reading methods. In addition, it is found that there are inconsistencies in the distribution of fluent reading outcomes between grade levels and curricula. In addition, it has been understood that some of the learning outcomes in the subtitle of reading fluency are not actually related to reading fluency. The findings obtained from the study were discussed in the light of the literature and suggestions were made for various stakeholders.*

**Key Words:** *reading fluency, Turkish teaching curriculum, reading skill, reading, prosody*

### **Giriş**

Okumayla nihai olarak okuduğunu anlama hedeflense de bu hedefe ulaşmak her öğrenci için kolay olmamaktadır. Öğrencilerin anlama ulaşabilmeleri için öncelikle akıcılığı kazanmaları gerekir (Rasinski, 2004). Akıcı okuma sürecinde yaşanabilecek aksaklıklar metnin anlaşılmasında etkilidir. Bu açıdan akıcı okuma, üzerinde çok durulan bir konu olmuş ve çeşitli yönleriyle detaylı olarak incelenmiştir. Ulusal Okuma Panel'i (National Reading Panel [NRP], 2000) akıcı okumayı okuma becerisinin hayati unsurları arasında kabul edilmiştir. Dolayısıyla akıcı okuma bütün dünyada dikkatleri üzerine çekmiştir.

İlk zamanlarda akıcı okumada sadece kelimelerin tanımlanması ve okuma hızı boyutlarına değinilmiştir (Moser vd., 2014). Hatta pek çok çalışmada akıcılıkla aslında okuma hızı kastedilmiştir (Benjamin & Schwanenflugel, 2010). Bu durumun sebebi akıcı okumanın otomatikleşme teorisiyle (LaBerge & Samuels, 1974) birlikte anılmasıdır. Fakat zamanla akıcılığın tanımı genişlemiştir ve artık hız, doğruluk ve prozodiden oluşan bir tanımla sunulmaktadır (NRP, 2000; Rasinski, 2010; Schwanenflugel vd., 2004). Günümüzde bir öğrencinin akıcı okumasıyla; yeterince hızlı, okuma hatalarına yer vermeden, ifadeleri ve duyguları yansıtarak, noktalama işaretlerine dikkat ederek okuması kastedilmektedir.

Akıcı okumayla okuduğunu anlama arasındaki ilişki pek çok çalışmada ortaya konmuştur (Acat, 1996; Acquavita, 2012; Başaran, 2013; NRP, 2000). Fakat akıcı okumanın önemi bununla kalmamaktadır. Yıldız vd. (2019) sekizinci sınıf öğrencilerinin TEOG'daki başarılarıyla okuma hızları ve doğrulukları arasında anlamlı korelasyonlar olduğunu; okuduğunu anlamayla birlikte bu iki unsurun TEOG başarısının % 57'lik varyansını açıkladığını tespit etmiştir. Bu sonuç akıcı okumanın öğrencilerin akademik hayatları için belirleyici olabileceğini göstermektedir. Dolayısıyla programlarda ve sınıf içinde akıcı okumayla ilgili planlı ve nitelikli düzenleme ve etkinliklerin yapılmasının akademik başarıyı artıracığı; bu sebeple eğitimin paydaşlarının akıcı okumaya gereken önemi vermesi gerektiği ifade edilebilir.

Akıcı okuma becerisinde kazanılması gereken (veya kazanılan) ilk adım doğruluktur (Mathson vd., 2006). Öğrencilerin ilk başta harflerle sesleri doğru eşleştirmeleri gerekir. Bu aşamadaki eksiklikler sonraki aşamalara da sirayet edebilir. Dolayısıyla okuma-yazma öğrenen öğrencilerin hızdan bağımsız olarak mutlak doğru eşleştirme yapmaları beklenir. Sonraki seviyelerde doğruluk kelimelerin doğru tanınıp seslendirilmesini ifade etmektedir.

Doğruluk elde edildikten sonra sıra hıza gelmektedir. Okuyucuların dikkatlerini, kelime tanımadan anlamaya aktarabilmeleri için belli bir hıza ulaşmaları beklenir. Otomatikleşme (LaBerge & Samuels, 1974) olarak adlandırılan bu süreçte doğrulukla beraber hız da önemlidir. Okuyucuların kelimeleri tekrarlı biçimde görerek daha seri şekilde tanımaları ve seslendirmeleri sayesinde metni anlamalarının kolaylaşması beklenir. Çünkü zihindeki enerji artık kelime tanımaya daha az ayrılmaktadır.

Hız ve doğruluğun elde edilmesinden sonra sıra en kapsamlı boyut olan prozodiye gelir. Prozodi uygun vurgu ve tonlamayla okuma, noktalama işaretlerine dikkat etme, metni konuşma doğallığında aktarma, metindeki anlamı ve duyguyu sese yansıtabilme (Crystal, 2008; Dowhower, 1991; Palmer, 2010; VandenBos, 2015) gibi çok boyutlu bir içeriğe sahiptir. Araştırmacılar monoton okumayı kalitesiz olarak nitelendirirken prozodik okumayı yetkinlik göstergesi olarak kabul etmektedirler (Schreiber, 1991; Zutell & Rasinski, 1991).

Bir metinde her kelime grubu noktalama işaretleriyle ayrılmadığından okuyucunun okuma esnasında hızlı bir biçimde bu ayrımların farkına vararak gerekli ses ayarlamasını yapması gerekir. Mesela “Oku baban gibi eşek olma.” cümlesinde duraklanan yere göre cümlenin manası zıt yönde değişmektedir. Belirgin bir işaret olmadığından, okuyucunun bağlamdan yola çıkarak bu ayrımı anlaması ve aktarabilmesi gerekir lakin durum bu kadar basit değildir. Özellikle hikâye edici ve diyalogu olan metinlerde kahramanların hislerinin dinleyiciye aktarılabilmesi için öncelikle okuyucu tarafından fark edilmesi gerekir. Bir okuyucunun bu kadar detaylı ayrımları yapabilmesi için zihninin doğruluk ve hız gibi daha basit aşamadaki görevleri basitçe çözmesi gerekir.

Akıcı okuma, çok boyutlu ve karmaşık becerilerin aynı anda sergilenmesini gerektirmektedir ve öğrencilerin başarıları açısından önemlidir. Dolayısıyla akıcı okumanın Türkçe öğretim programında ne

kadar yer aldığına incelenmesi mühim bir husustur. Akıcı okumanın 2019 programında yeriyle ilgili alan yazında bir çalışmaya rastlanmıştır (Aktaş, 2020). Ancak programlar arasında karşılaştırma yapan bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu sebeple bu çalışmada son 16 yıldaki Türkçe öğretimi programlarında akıcı okuma becerisinin yerinin incelenmesi hedeflenmiştir. Böylelikle son 16 yıldır Türkçe öğretim programlarında akıcı okumanın yeri karşılaştırmalı olarak görülebilecektir. Bu kapsamda aşağıdaki soruların cevapları aranmıştır:

1. 2006, 2009, 2015 ve 2019 programlarında okuma becerisinde kazanımların kaç tanesi akıcı okuma becerisiyle (ve alt boyutlar olan hız, doğruluk, prozodi ve yöntemle) ilgili veya ilgisizdir?

2. 2006, 2009, 2015 ve 2019 programlarında okuma becerisinde akıcı okuma becerisiyle (ve alt boyutlar olan hız, doğruluk, prozodi ve yöntemle) ilgili kazanımların sayılarının sınıf seviyelerine göre dağılımları nasıldır?

3. 2006, 2009, 2015 ve 2019 programlarında okuma becerisinde akıcı okuma becerisiyle (ve alt boyutlar olan hız, doğruluk, prozodi ve yöntemle) ilgili kazanımların sınıf seviyelerine göre toplam okuma becerisi kazanımına oranları nedir?

4. Akıcı okumada hız, doğruluk, prozodi ve yöntemle ilgili kazanımların programlar arasındaki dağılımı nasıldır?

## **Yöntem**

Bu bölümde araştırmanın yöntemiyle ilgili bilgilere yer verilmiştir.

## **Araştırmanın Modeli / Deseni**

Nitel desende yürütülen çalışmada veri toplama yöntemi olarak doküman incelemesi seçilmiştir. Doküman incelemesi tek başına ya da başka nitel yöntemleri destekleyici olarak kullanılabilen; yazılı

eserlerden görsel eserlere kadar pek çok dokümanı incelemeye yarayan bir yöntemdir (Yıldırım & Şimşek, 2004).

## İncelenen Dokümanlar ve Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada Milli Eğitim Bakanlığı tarafından son on altı yılda hazırlanmış Türkçe öğretimi programları (MEB, 2006; 2009; 2015; 2019) akıcı okuma becerisi ile ilgili kazanımlar açısından incelenmiştir. Bu nedenle bu programlar çalışmanın veri toplama araçlarını oluşturmaktadır. 2017 ve 2018 programları 2019 programıyla neredeyse aynı olduğu için incelenmemiştir.

Kazanımların akıcı okumayla ilgili olup olmadıklarını; ilgilieye hangi boyut(lar)la ilgili olduklarını değerlendirmek için “Akıcı Okumayla İlgili Kazanımları Tespit Etme Formu” oluşturulmuştur. Bu formda soldaki ilk sütunda programlardaki kazanımlar yer alırken ikinci sütunda “Alakasız” başlığı, diğer sütunlarda akıcı okumayla ilgili boyutların başlıkları yer almaktadır. Formun değerlendirme yapılmış hâli ile ilgili örnek şekil 1’de gösterilmiştir.

Şekil 1: Değerlendirme Yapılmış Örnek Form

| 2009 1-5 Türkçe Öğretim Programı               |          |         |          |         |        |
|--|----------|---------|----------|---------|--------|
| 1. Okuma Kurallarını Uygulama                  | Alakasız | Alakalı |          |         |        |
|  |          | Hız     | Doğruluk | Prozodi | Yöntem |
| Okumak için hazırlık yapar.                    | X        |         |          |         |        |
| Okuma amacını belirler.                        | X        |         |          |         |        |
| Okuma amacına uygun yöntem belirler            | X        |         |          |         |        |
| Okuduğu kelimeleri doğru telaffuz eder.        |          |         | X        |         |        |
| Noktalama işaretlerine dikkat ederek okur.     |          |         |          | X       |        |
| İşitilebilir bir ses tonuyla okur.             |          |         |          | X       |        |
| Sesli okumada vurgu ve tonlamalara dikkat eder |          |         |          | X       |        |
| Akıcı okur.                                    |          | X       | X        | X       |        |
| Kurallarına uygun sessiz okur.                 | X        |         |          |         |        |
| Dikkatini okuduğuna yoğunlaştırır.             | X        |         |          |         |        |
| Kitabı özenle kullanır.                        | X        |         |          |         |        |

## Verilerin Analizi

Çalışmada betimsel analiz kullanılmıştır. Betimsel analiz nitel araştırmalarda gözlem, görüşme ve doküman incelemesinde kullanılabilen, önceden belirlenen kategorilere göre değerlendirme yapılan ve okuyucuya açıklayıcı veriler sunmayı hedefleyen bir analiz türüdür (Yıldırım & Şimşek, 2004).

Betimsel analiz aşamalı bir analiz olduğu için bu çalışmada da bu aşamalara göre analiz yapılmıştır. Buna göre, öncelikle literatür taranmış ve akıcı okumayla ilgili hangi boyutların ele alınacağına karar verilmiştir. Bu aşamada akıcı okuma için Ulusal Okuma Paneli'nin (NRP, 2000) tanımı esas alınmıştır. Dolayısıyla hız, doğruluk ve prozodi unsurları tespit edilmiştir. Ancak akıcı okumayı geliştirme yöntemlerinin/tekniklerinin de incelenmesi hedeflendiğinden Rasinski'nin (2010) önerdiği yöntemler de “yöntem” başlığı altında incelenmiştir.

Daha sonra, incelenen dört programdaki okuma becerisi kazanımları her programda ayrı ayrı olacak şekilde listelenmiştir. Bu listelerdeki kazanımların her biri için “Akıcı Okumayla İlgili Kazanımları Tespit Etme Formu”na “İlgili” ve “İlgisiz” olmak üzere iki temel sütun açılmıştır. “İlgili” başlığının altına “hız, doğruluk, prozodi ve yöntem” olmak üzere dört ayrı sütun açılmıştır. Böylece her bir kazanımın akıcı okuma ile alakalı olup olmadığını, alakalıysa hangi boyut(lar)la ilgili olduğu tespit edilmiştir.

Son olarak formdan elde edilen verilerle akıcı okumayla ilgili olan ve olmayan kazanımların toplamları ve kazanımlarla ilgili çeşitli yüzdeler hesaplanmıştır. Dolayısıyla çalışmadaki analizler frekans ve yüzde hesapları şeklinde sunulmuştur. Bu sayısal veriler üzerinden yorumlar yapılmıştır.

## Geçerlilik ve Güvenilirlik

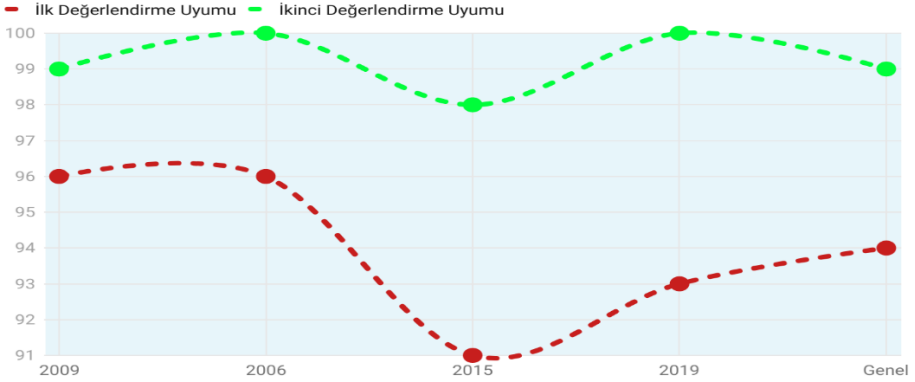
Nitel çalışmalarda geçerlilik ve güvenilirlik konuları nicel çalışmalardan oldukça farklıdır. Bu konuda pek çok farklı görüş bildirilmektedir (Miles vd., 2014; Patton, 2002; Silverman, 2018). Bu çalışmada birden fazla değerlendiricinin kullanıldığı üçgenleme tekniğine başvurulmuştur. Bu teknikte birden fazla değerlendirici/kodlayıcı verileri değerlendirmektedir. Birden fazla değerlendiricinin/kodlayıcının kullanılması verilerin daha tutarlı olmasını sağlamada, yanlılığı azaltmada kullanılmaktadır (Patton, 2002).

Çalışmada, yazar ve bir akademisyen -doktora tezinde akıcı okuma çalışmıştır- birbirinden bağımsız olarak her bir kazanımı değerlendirmiştir. Değerlendirme aşamasında bir kazanım birden fazla akıcı okuma boyutunda işaretlenebilmiştir. Mesela 2009 programında birinci sınıflarda “Okuma kurallarını uygulama” başlığında toplam yedi kazanım vardır. Bu başlık altında “Akıcı okur.” kazanımı hız, doğruluk ve prozodiyle alakalı olarak işaretlenmiştir. Dolayısıyla “İlgisiz” başlığı ve “İlgili” başlığı altındaki sayıların toplamı gerçek kazanım sayısından fazla çıkabilmektedir. Bu durum, ilgili tablolarda yıldız işareti (\*) ile gösterilmiştir.

Değerlendiricilerin değerlendirmelerinden sonra ortaya çıkan sonuçlar (Görüş birliği/[Görüş Birliği+Görüş Ayrılığı]) formülüyle hesaplanmıştır (Miles & Huberman’dan aktaran; Eldeleklioğlu Onuk & Avcı, 2021). Değerlendiriciler uyumsuzluk gösteren kazanımları tekrar değerlendirmiş -uyum değerleri yüksek olsa da- ve uyumsuzlukları gidermiştir. Ancak yine de farklı görüşler belirtilen kazanımlar yer almıştır. Bu çalışmada yazarın kodlamaları esas alınarak hesaplamalar yapılmıştır. İki değerlendirici arasındaki uyuma ait sonuçlar Şekil 2’de gösterilmiştir.



Şekil 2: Değerlendiriciler Arası Uyum



Şekil 2’de değerlendiriciler arası uyuma ait yüzdeler yer almaktadır. 2009 programındaki uyum ilk değerlendirmede % 96 iken değerlendiricilerin uyumsuzlarla ilgili tekrar değerlendirmesinden sonra % 99’a çıkmıştır. Bu oranlar 2006 programında % 96’dan % 100’e; 2015 programında % 91’den % 98’e; 2019 programında % 93’ten % 100’e çıkmıştır. Bu değerler Miles, Huberman ve Saldana’nın (2014) kıstaslarına göre oldukça yüksektir.

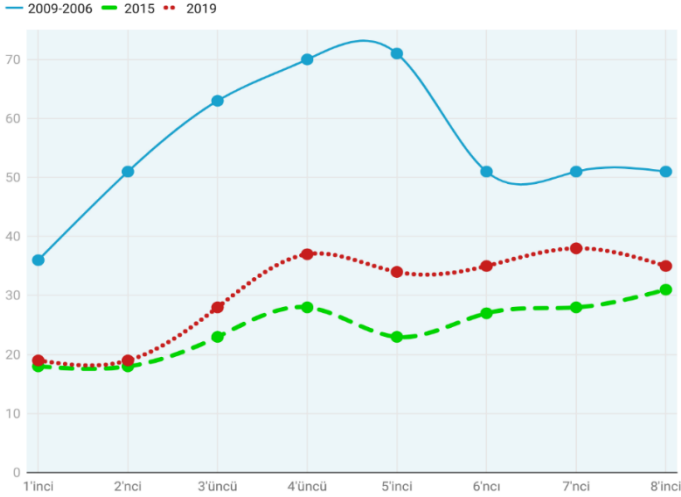
## Bulgular

Bu bölümde araştırmanın bulgularına yer verilmiştir. Ancak öncelikle, incelenen programlarda okuma becerisiyle ilgili kazanımların genel karşılaştırılması yapılmıştır.

Şekil 3’te 2009-2006, 2015 ve 2019 programlarında okuma becerisi altında yer alan toplam kazanımlar sınıflara göre dağılımı verilmiştir. 1-8. sınıflarda en çok okuma kazanımı olan program 2009 ve 2006 programlarıdır. En az okuma becerisi kazanımına sahip olan program 2015’tir. 2015 ve 2019 programlarında birinci ve ikinci sınıflarda okuma becerisi kazanımı sayısı birbirlerine çok yakinen ilerleyen seviyelerde aradaki fark giderek açılmış ancak sekizinci sınıfta

yine aynı orana doğru yaklaşmıştır. Programlarda dikkat çeken bir diğer husus okuma becerisine her zaman en az birinci ve ikinci sınıflarda yer verilmesi, sonraki sınıf seviyelerinde nispeten daha çok kazanımın olmasıdır.

**Şekil 3:** Programlarda Okuma Becerisine Ait Kazanım Sayılarının Sınıflara Göre Dağılımı



### **Araştırmanın Birinci Problemine İlişkin Bulgular**

Birinci araştırma problemi olan “2006, 2009, 2015 ve 2019 programlarında okuma becerisinde kazanımların kaç tanesi akıcı okumayla (ve alt boyutlar olan hız, doğruluk, prozodi ve yöntemle) ilgili veya ilgisizdir?” sorusunun cevabına ilişkin bulgular aşağıda yer almaktadır.

Tablo 1’de 2006 ve 2009 programında yer alan okuma becerisi kazanımlarının akıcı okuma becerisiyle ilgilerine göre dağılımı (sayıları) verilmiştir. Tablo 1’de gösterildiği üzere, 2009 ve 2006’da “Okuma Kurallarını Uygulama” başlığı altında akıcı okuma ile ilgili çeşitli

ifadelere yer verilmiştir. 2009 programında “Tür, Yöntem ve Tekniklere Uygun Okuma” başlığında da akıcı okumayla ilgili kazanımlar bulunmaktadır. Bunun dışında herhangi bir başlık altında ve kazanımda akıcı okuma ile ilgili bir ifade yer almamaktadır.

**Tablo 1:** Tablo 2009 ve 2006 Programında Okuma Becerisi Kazanımlarının Akıcı Okuma ile İlgileri Bakımından Dağılımları

| Sınıf |                           | İlgisiz |          | İlgili  |        |   | Toplam |
|-------|---------------------------|---------|----------|---------|--------|---|--------|
|       |                           | Hız     | Doğruluk | Prozodi | Yöntem |   |        |
| 1     | Okuma                     | 3       | 1        | 2       | 3      | 0 | 7*     |
| 2     | Kurallarını               | 4       | 1        | 2       | 4      | 0 | 9*     |
| 3     | Uygulama                  | 4       | 1        | 2       | 4      | 0 | 9*     |
| 4     |                           | 5       | 1        | 2       | 3      | 0 | 9*     |
| 5     |                           | 5       | 1        | 2       | 3      | 0 | 9*     |
| 6-8   |                           | 0       | 1        | 2       | 3      | 1 | 5*     |
| 1     | Okuduğunu                 | 16      | 0        | 0       | 0      | 0 | 16     |
| 2     | Anlama                    | 25      | 0        | 0       | 0      | 0 | 25     |
| 3     |                           | 35      | 0        | 0       | 0      | 0 | 35     |
| 4     |                           | 41      | 0        | 0       | 0      | 0 | 41     |
| 5     |                           | 42      | 0        | 0       | 0      | 0 | 42     |
| 6-8   | Ok. Metni<br>Anl. ve Çöz. | 31      | 0        | 0       | 0      | 0 | 31     |
| 1     | Anlam                     | 1       | 0        | 0       | 0      | 0 | 1      |
| 2     | Kurma                     | 1       | 0        | 0       | 0      | 0 | 1      |
| 3     |                           | 2       | 0        | 0       | 0      | 0 | 2      |
| 4     |                           | 3       | 0        | 0       | 0      | 0 | 3      |
| 5     |                           | 3       | 0        | 0       | 0      | 0 | 3      |
| 6-8   | Okuduğu<br>Metni Değ.     | 2       | 0        | 0       | 0      | 0 | 2      |
| 1     | Söz Varlığını             | 3       | 0        | 0       | 0      | 0 | 3      |
| 2     | Geliştirme                | 4       | 0        | 0       | 0      | 0 | 4      |
| 3     |                           | 5       | 0        | 0       | 0      | 0 | 5      |
| 4     |                           | 6       | 0        | 0       | 0      | 0 | 6      |
| 5     |                           | 6       | 0        | 0       | 0      | 0 | 6      |
| 6-8   |                           | 4       | 0        | 0       | 0      | 0 | 4      |
| 1     | Tür, Yöntem               | 6       | 0        | 0       | 1      | 2 | 9      |
| 2     | ve Tekn.                  | 9       | 0        | 0       | 1      | 2 | 12     |
| 3     | Uygun                     | 10      | 0        | 0       | 1      | 1 | 12     |
| 4     | Okuma                     | 10      | 0        | 0       | 1      | 0 | 11     |
| 5     |                           | 10      | 0        | 0       | 1      | 0 | 11     |

| 6-8 Okuma Alışk. Kaz.                             | 9           | 0            | 0              | 0              | 0            | 9          |
|---|-------------|--------------|----------------|----------------|--------------|------------|
| <b>2009 Toplamı + 2006 Toplamı = Genel Toplam</b> | 259+46 =305 | 5+1=6 (%1,8) | 10+2=12 (%3,5) | 22+3=25 (%7,3) | 5+1=6 (%1,8) | 291+51=342 |
| <b>( Yüzde**)</b>                                 | (%89,2)     |              |                |                |              |            |

\*Bu sınıftaki bazı kazanımlarda birden fazla akıcılık unsuru yer aldığından bir kazanımda birden fazla akıcılık boyutunda işaretleme yapılmıştır.

\*\*Yüzdeler hesapların toplamı %100 olmamaktadır. Çünkü (\*) maddesinde belirtildiği üzere bazı kazanımlarda birden fazla akıcılık boyutu işaretlenmiştir. Bu nedenle her bir boyutun yüzdesi ayrı ayrı hesaplanmıştır.

Toplamlara bakıldığında 2009’da 259 ve 2006’da 46 olmak üzere 305 okuma becerisi kazanımının akıcı okumayla ilgisiz olduğu görülmektedir. 2009 ve 2006 programlarında akıcı okumanın boyutlarıyla ilgili ifadelerin geçtiği kazanım sayıları sırasıyla şu şekildedir: hızla ilgili 2009’da beş, 2006’da bir; doğrulukla ilgili 2009’da 10; 2006’da iki; prozodiyle ilgili 2009’da 22; 2006’da üç; yöntemle ilgili 2009’da beş, 2006’da bir.

Akıcı okuma boyutlarının okuma becerisindeki oranlarına bakıldığında hızın ve yöntemin % 1,8’le son sırada; doğruluğun % 3,5 ve prozodinin % 7,3’le ilk iki sırada yer aldığı görülmüştür. Akıcı okumayla ilgisi olmayan kazanımların toplam okuma kazanımına oranı ise % 89,2’dir. Dolayısıyla 2006/2009 programlarında okuma becerisi kazanımlarının yaklaşık % 10,8’i akıcı okumayla ilgilidir.

1-8. sınıfların tamamında akıcı okumayla ilgili en çok yer verilen unsurun sırasıyla prozodi ve doğruluk olduğu görülmektedir. Hız ve yöntem ise en az yer verilenlerdir. Bütün sınıf seviyelerinde toplam 342 okuma becerisi kazanımı vardır. Bu kazanımların 37’sinde akıcı okumayla ilgili ifadeler bulunmaktadır.

2009 programında akıcı okumayla ilgisiz kazanımlara örnek olarak “Okumak için hazırlık yapar.”, “Kitabı özenle kullanır.” kazanımları gösterilebilir. Akıcı okumayla ilgili kazanıma örnek olarak “Akıcı okur.”, “İşitilebilir bir ses tonuyla okur.” kazanımları verilebilir.

2006 programında akıcı okumayla ilgisiz kazanımlara “Metnin konusunu belirler.” ve “Metnin planını kavrar.” kazanımları örnek verilebilir. Akıcı okumayla ilgili olarak “Akıcı biçimde okur.” ve “Kelimeleri doğru telaffuz eder.” kazanımları örnek gösterilebilir.

Tablo 2’de 2015 programında yer alan okuma becerisi kazanımlarının akıcı okuma becerisiyle ilgilerine göre dağılımı (sayıları) verilmiştir. 2015 programında akıcı okumayla ilgili kazanımlar “İlk Okuma”, “Akıcı Okuma” başlıklarında ve bir tane de “Söz Varlığı” başlığında yer almıştır. “Anlama” başlığında hiçbir kazanımda akıcı okumayla ilgili bir ifade yer almamıştır.

Akıcı okumayla ilgili kazanımların toplamına bakıldığında bütün sınıf seviyelerinde toplam 163 kazanımın akıcı okumayla ilgisiz olduğu; 13 kazanımda hızla, yedi kazanımda doğrulukla, 24 kazanımda prozodiyle, altı kazanımda yöntemle ilgili ifadenin geçtiği görülmektedir.

Akıcı okumayla ilgili yüzelere bakıldığında en az orana yöntemin (% 3,1) sahip olduğu tespit edilmiştir. Bunu sırasıyla doğruluk (% 3,6), hız (% 6,6) ve prozodi (% 12,2) takip etmiştir. 2015 programında 1-8. sınıflardaki okuma becerilerinin % 83,2’si akıcı okumayla ilgili değildir. Dolayısıyla bütün okuma becerisi kazanımlarının yaklaşık % 16,8’i akıcı okumayla ilgilidir.

Akıcı okumanın unsurlarında en çok yer verilenler sırasıyla prozodi, hız, doğruluk ve yöntemdir. Bütün sınıf seviyelerinde toplam 196 okuma becerisi kazanımı yer almaktadır. Bu kazanımların toplam 33’ünde akıcı okumayla ilgili ifadeler yer almıştır.

2015 programında akıcı okumayla ilgisiz olarak “Şiiri düz yazıdan ayırt eder.” ve “Metinler arası karşılaştırma yapar.” kazanımları örnek verilebilirken “Hece, kelime ve cümleleri akıcı bir şekilde okur.” ve “Metni canlandırarak okur.” akıcı okumayla ilgili kazanımlara örnek gösterilebilir.

**Tablo 2:** 2015 Programında Okuma Becerisi Kazanımlarının Akıcı Okuma ile İlgileri Bakımından Dağılımları

| Sınıf                   |             | İlgisiz        |              | İlgili   |               |          | Toplam |
|-------------------------|-------------|----------------|--------------|----------|---------------|----------|--------|
|                         |             | Hız            | Doğruluk     | Prozodi  | Yöntem        |          |        |
| 1                       | İlk Okuma   | 2              | 1            | 2        | 3             | 1        | 6*     |
| 1                       | Anlama      | 7              | 0            | 0        | 0             | 0        | 7      |
| 2                       |             | 10             | 0            | 0        | 0             | 0        | 10     |
| 3                       |             | 14             | 0            | 0        | 0             | 0        | 14     |
| 4                       |             | 16             | 0            | 0        | 0             | 0        | 16     |
| 5                       |             | 13             | 0            | 0        | 0             | 0        | 13     |
| 6                       |             | 19             | 0            | 0        | 0             | 0        | 19     |
| 7                       |             | 19             | 0            | 0        | 0             | 0        | 19     |
| 8                       |             | 25             | 0            | 0        | 0             | 0        | 25     |
| 1                       | Akıcı Okuma | 0              | 2            | 1        | 2             | 1        | 4*     |
| 2                       |             | 1              | 2            | 1        | 4             | 1        | 6*     |
| 3                       |             | 1              | 1            | 0        | 3             | 0        | 5      |
| 4                       |             | 1              | 1            | 0        | 2             | 0        | 4      |
| 5                       |             | 0              | 2            | 0        | 3             | 1        | 4*     |
| 6                       |             | 0              | 2            | 0        | 2             | 1        | 3*     |
| 7                       |             | 1              | 1            | 1        | 3             | 1        | 4*     |
| 8                       |             | 1              | 1            | 1        | 2             | 0        | 3*     |
| 1                       | Söz Varlığı | 1              | 0            | 0        | 0             | 0        | 1      |
| 2                       |             | 2              | 0            | 0        | 0             | 0        | 2      |
| 3                       |             | 4              | 0            | 0        | 0             | 0        | 4      |
| 4                       |             | 7              | 0            | 1        | 0             | 0        | 8      |
| 5                       |             | 6              | 0            | 0        | 0             | 0        | 6      |
| 6                       |             | 5              | 0            | 0        | 0             | 0        | 5      |
| 7                       |             | 5              | 0            | 0        | 0             | 0        | 5      |
| 8                       |             | 3              | 0            | 0        | 0             | 0        | 3      |
| <b>Toplam (Yüzde**)</b> |             | 163<br>(%83,2) | 13<br>(%6,6) | 7 (%3,6) | 24<br>(%12,2) | 6 (%3,1) | 196    |

\*Bazı kazanımlarda birden fazla akıcılık unsuru yer aldığından birden fazla akıcılık boyutunda işaretleme yapılmıştır.

\*\*Yüzdeler hesapların toplamı %100 olmamaktadır. Çünkü (\*) maddesinde belirtildiği üzere bazı kazanımlarda birden fazla akıcılık boyutu işaretlenmiştir. Bu sebeple her bir boyutun yüzdesi ayrı ayrı hesaplanmıştır.

Tablo 3'te 2019 programında yer alan okuma becerisi kazanımlarının akıcı okuma becerisiyle ilgilerine göre dağılımı (sayıları) verilmiştir. 2019 programında sadece birinci sınıflarda yer alan

“Okumaya Hazırlık” başlığı ve bütün sınıf seviyelerinde ortak olan “Akıcı Okuma” başlığında akıcı okumayla ilgili ifadeler bulunmaktadır.

2019 programında toplam 224 kazanımın akıcı okumayla herhangi bir ilgisi bulunmamaktadır. Hızla ilgili iki, doğrulukla ilgili dört, prozodiyle ilgili 19 kazanımda akıcı okuma ifadesi geçerken yöntemle ilgili hiçbir akıcı okuma ifadesi geçmemektedir.

Akıcı okumayla ilgili oranlara bakıldığında yöntemlerin % 0’la en geride olduğu, hızın % 1’lik, doğruluğun % 1,6’lık, prozodinin % 7,8’lik orana sahip olduğu görülmektedir. Okuma becerisiyle ilgili bütün kazanımlar arasında % 91,4’lük dilimin akıcı okumayla alakasız olduğu tespit edilmiştir. Bu nedenle bütün okuma becerisi kazanımlarının yaklaşık % 8,6’lık kısmının akıcı okumayla alakalı olduğu görülmüştür.

**Tablo 3:** 2019 Programında Okuma Becerisi Kazanımlarının Akıcı Okuma ile İlgileri Bakımından Dağılımları

|          |                         | İlgisiz |          |         | İlgili |        |    |
|----------|-------------------------|---------|----------|---------|--------|--------|----|
|          |                         | Hız     | Doğruluk | Prozodi | Yöntem | Toplam |    |
| <b>1</b> | <b>Okumaya Hazırlık</b> | 1       | 2        | 4       | 2      | 0      | 5* |
| <b>1</b> | <b>Akıcı</b>            | 5       | 0        | 0       | 2      | 0      | 7  |
| <b>2</b> | <b>Okuma</b>            | 4       | 0        | 0       | 2      | 0      | 6  |
| <b>3</b> |                         | 4       | 0        | 0       | 2      | 0      | 6  |
| <b>4</b> |                         | 3       | 0        | 0       | 3      | 0      | 6  |
| <b>5</b> |                         | 2       | 0        | 0       | 2      | 0      | 4  |
| <b>6</b> |                         | 2       | 0        | 0       | 2      | 0      | 4  |
| <b>7</b> |                         | 2       | 0        | 0       | 2      | 0      | 4  |
| <b>8</b> |                         | 2       | 0        | 0       | 2      | 0      | 4  |
| <b>1</b> | <b>Söz Varlığı</b>      | -       | -        | -       | -      | -      | -  |
| <b>2</b> |                         | 3       | 0        | 0       | 0      | 0      | 3  |
| <b>3</b> |                         | 4       | 0        | 0       | 0      | 0      | 4  |
| <b>4</b> |                         | 6       | 0        | 0       | 0      | 0      | 6  |
| <b>5</b> |                         | 7       | 0        | 0       | 0      | 0      | 7  |
| <b>6</b> |                         | 9       | 0        | 0       | 0      | 0      | 9  |
| <b>7</b> |                         | 9       | 0        | 0       | 0      | 0      | 9  |
| <b>8</b> |                         | 7       | 0        | 0       | 0      | 0      | 7  |
| <b>1</b> | <b>Anlama</b>           | 7       | 0        | 0       | 0      | 0      | 7  |

|                  |         |      |          |           |        |     |
|------------------|---------|------|----------|-----------|--------|-----|
| 2                | 10      | 0    | 0        | 0         | 0      | 10  |
| 3                | 18      | 0    | 0        | 0         | 0      | 18  |
| 4                | 25      | 0    | 0        | 0         | 0      | 25  |
| 5                | 23      | 0    | 0        | 0         | 0      | 23  |
| 6                | 22      | 0    | 0        | 0         | 0      | 22  |
| 7                | 25      | 0    | 0        | 0         | 0      | 25  |
| 8                | 24      | 0    | 0        | 0         | 0      | 24  |
| <b>Toplam</b>    | 224     | 2    | 4 (%1,6) | 19 (%7,8) | 0 (%0) | 245 |
| <b>(Yüzde)**</b> | (%91,4) | (%1) |          |           |        |     |

\*Bazı kazanımlarda birden fazla akıcılık unsuru yer aldığından birden fazla akıcılık boyutunda işaretleme yapılmıştır.

\*\*Yüzdeler hesapların toplamı %100 olmamaktadır. Çünkü (\*) maddesinde belirtildiği üzere bazı kazanımlarda birden fazla akıcılık boyutu işaretlenmiştir. Bu sebeple her bir boyutun yüzdesi ayrı ayrı hesaplanmıştır.

Programda en fazla önem verilen akıcılık boyutlarının sırasıyla prozodi, doğruluk ve hız olduğu görülmektedir. Yönteme ise hiç yer verilmemiştir. 2019 programında bütün sınıf seviyelerinde toplam 245 okuma becerisi kazanımı vardır. Bu kazanımların 21’inde akıcı okumayla ilgili ifade yer almaktadır.

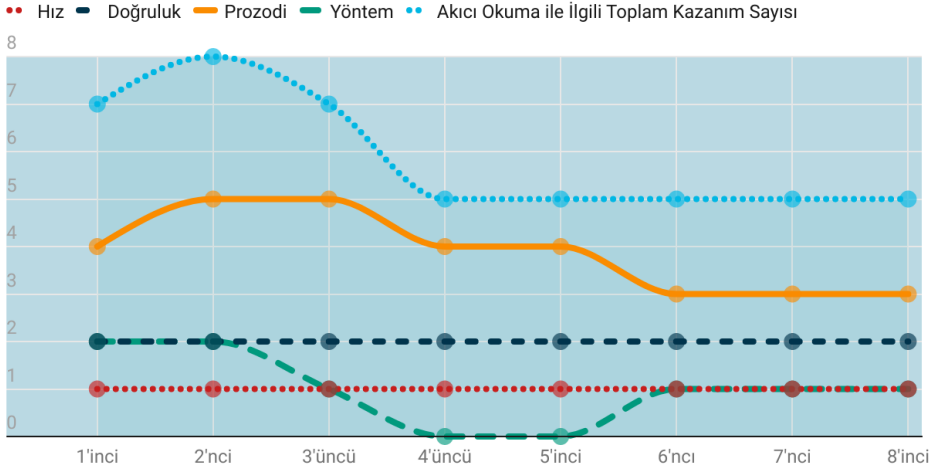
2019 programında “Okuma materyalindeki temel bölümleri tanır.” ve “Metin türlerini tanır.” kazanımları akıcı okumayla ilgisiz kazanımlara örnekken “Basit ve kısa cümleleri okur.” ve “Noktalama işaretlerine dikkat ederek okur.” kazanımları akıcı okumayla ilgili kazanımlara örnek gösterilebilir.

## Araştırmanın İkinci Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın “2006, 2009, 2015 ve 2019 programlarında okuma becerisinde akıcı okuma becerisiyle (ve alt boyutlar olan hız, doğruluk, prozodi ve yöntemle) ilgili kazanımların sayılarının sınıf seviyelerine göre dağılımları nasıldır?” sorusuna yönelik bulgulara aşağıda yer verilmiştir.

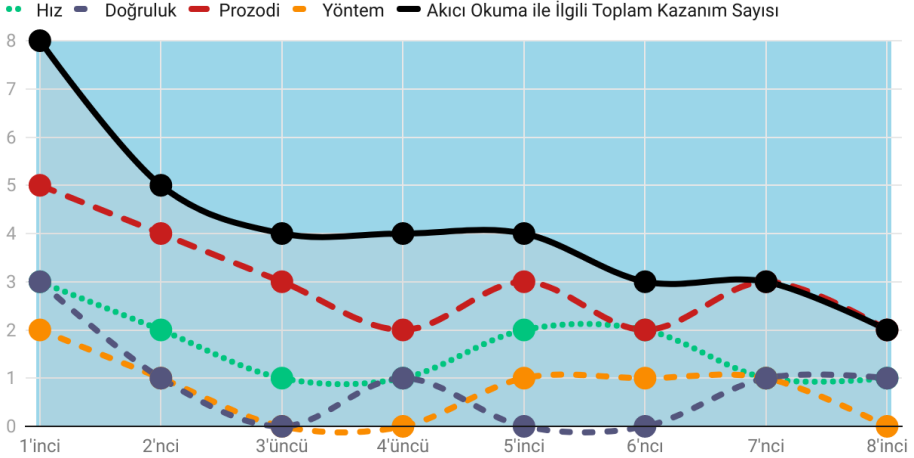


**Şekil 4:** 2006 ve 2009 Programlarında Akıcı Okumayla İlgili Kazanımların Dağılımı



Şekil 4'te 2009 ve 2006 programlarında sınıf seviyelerine göre akıcı okuma ile ilgili kazanımların dağılımları gösterilmiştir. Buna göre hızla ilgili bütün sınıflarda sadece birer kazanımda akıcı okumayla ilgili ibare geçerken doğrulukla ilgili ikişer kazanımda akıcı okumayla ilgili ibare geçmektedir. Prozodi diğer akıcı okuma unsurlarına göre en fazla değinilen unsurdur. En çok ikinci ve üçüncü sınıflarda değinilen prozodiye altı, yedi ve sekizinci sınıflarda (kazanımlar ortak olduğu için) üçer kazanımda yer verilmiştir. Yöntemle ilgili dört ve beşinci sınıflarda hiçbir ibare yokken diğer sınıflarda bir veya iki kere yer verilmiştir.

Şekil 5: 2015 Programında Akıcı Okumayla İlgili Kazanımların Dağılımı

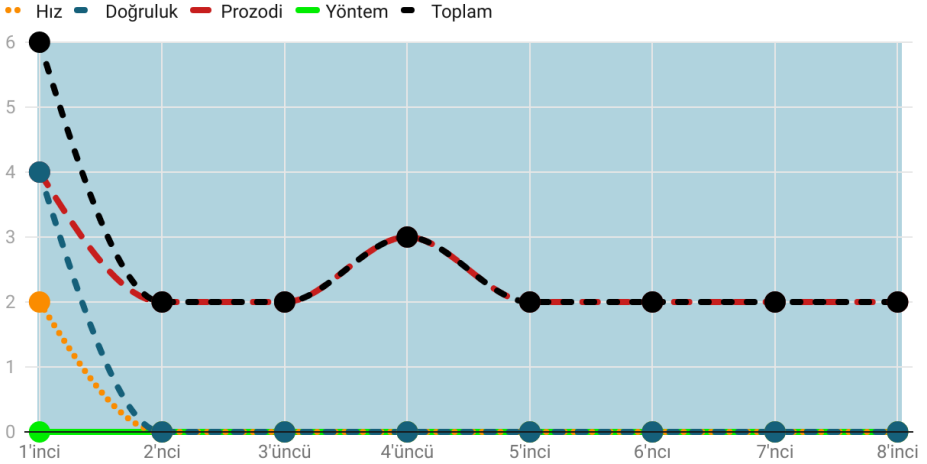


Şekil 5'te 2015 programında sınıf seviyelerine göre akıcı okumayla ilgili kazanımların dağılımları gösterilmiştir. 2015 programında içinde akıcı okumayla ilgili ifade geçen kazanım sayısının birinci sınıflarda her zaman daha yüksek olduğu görülmektedir. Dolayısıyla en çok birinci sınıfların akıcı okumasına önem verilmiştir denebilir.

Akıcı okumayla ilgili içinde bir ifade geçen toplam kazanım sayısının birinci sınıftan sekizinci sınıfa doğru neredeyse sistematik biçimde azalması dikkat çekicidir. Ayrıca birinci sınıftan sekizinci sınıfa kadar en çok prozodi ile ilgili ifadenin geçtiği kazanımların olduğu görülmektedir.

Doğrulukla ilgili olarak üç, dört ve altıncı sınıfta; yöntemle ilgili olarak üç, dört ve sekizinci sınıfta hiçbir kazanımda herhangi bir ifadenin yer almaması dikkat çekmektedir. Bunların dışında bütün akıcılık boyutlarıyla ilgili her sınıf seviyesinde en az bir kere bir ifadenin geçtiği görülmektedir.

Şekil 6: 2019 Programında Akıcı Okumayla İlgili Kazanımların Dağılımı

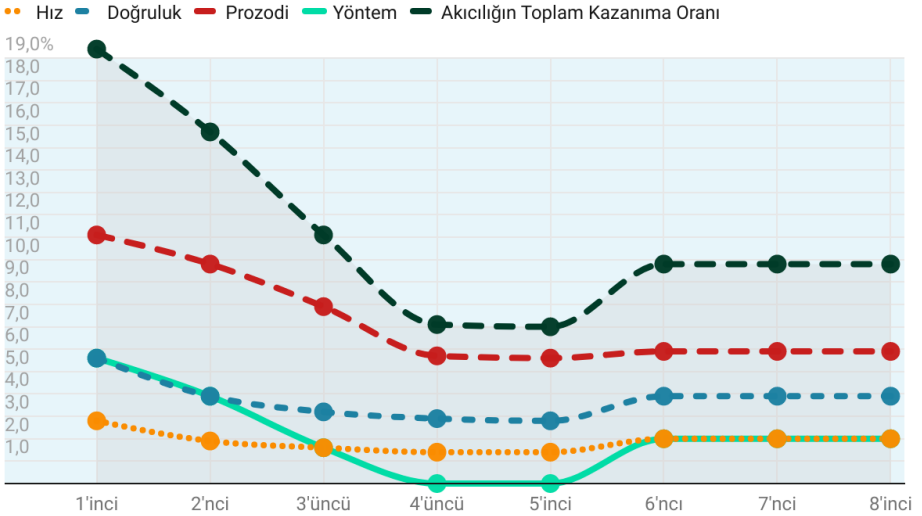


Şekil 6'da 2019 programında sınıf seviyelerine göre akıcı okuma ile ilgili kazanımların dağılımları gösterilmiştir. Buna göre sadece birinci sınıflarda hız, doğruluk ve prozodiyle ilgili ibarelerin geçtiği kazanımlar yer almaktadır. Diğer sınıflarda sadece prozodiyle ilgili ifadeler vardır. 2019 programında birinci sınıflarda hızla ilgili iki; doğruluk ve prozodiyle ilgili dörder kazanımda akıcı okumayla ilgili ibare geçmiştir. Birinci sınıflarda akıcı okumayla ilgili ifadelerin geçtiği toplam kazanım sayısı altıdır. Yöntemle ilgili herhangi bir ifade hiçbir sınıf seviyesinde yoktur.

### Araştırmanın Üçüncü İlişkin Bulgular

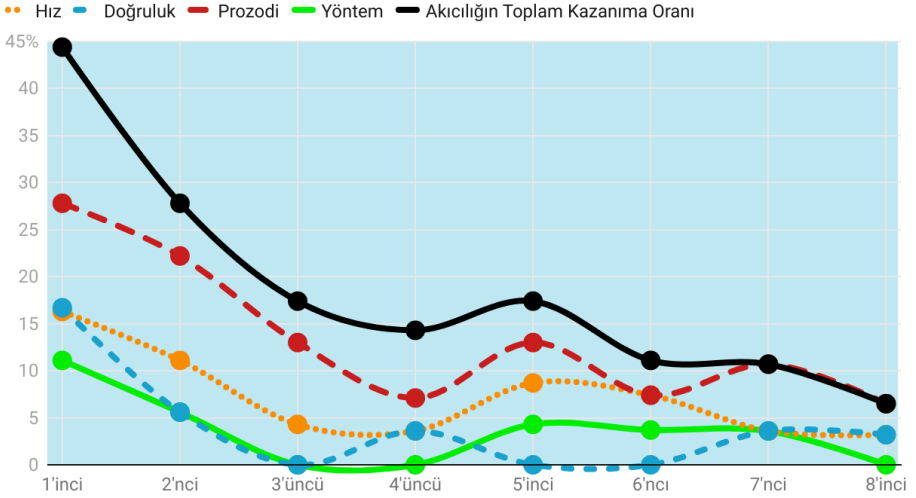
Araştırmanın “2006, 2009, 2015 ve 2019 programlarında okuma becerisinde akıcı okumayla (ve alt boyutlar olan hız, doğruluk, prozodi ve yöntemle) ilgili kazanımların sınıf seviyelerine göre toplam okuma becerisi kazanımına oranları nedir?” sorusuna yönelik cevaplar aşağıda verilmiştir.

**Şekil 7:** 2006+2009 Programlarında Akıcı Okumayla İlgili Kazanımların Toplam Okuma Kazanımına Oranları



Şekil 7'de 2009 ve 2006 programlarında akıcı okuma ile ilgili kazanımların ilgili sınıf seviyesindeki toplam okuma becerisi kazanımlarına oranları verilmiştir. Buna göre birinci sınıflarda hızla ilgili kazanımların birinci sınıflardaki toplam okuma becerisi kazanımına oranı % 2,8'dir. Bu oran doğrulukta % 5,6; prozodide % 11,1; yöntemde % 5,6; akıcı okuma ile ilgili toplam kazanımda % 19,4'tür. İkinci sınıflarda oranlar -şeklin üzerindeki akıcı okuma boyutlarının sıralamasına göre- sırasıyla % 1,9; % 3,9; % 9,8; % 3,9; % 15,7'dir. Üçüncü sınıflarda % 1,6; % 3,2; % 7,9; % 1,6; % 11,1; dördüncü sınıflarda % 1,4; % 2,9; % 5,7; % 0; % 7,1; beşinci sınıflarda % 1,4; % 2,8; % 5,6; % 0; % 7'dir. 2006 programında altı, yedi ve sekizinci sınıflarda kazanımlar ortak olduğundan bütün oranlar şu şekildedir: hızda % 2; doğrulukta % 3,9; prozodide % 5,9; yöntemde % 2; toplamda % 9,8'dir.

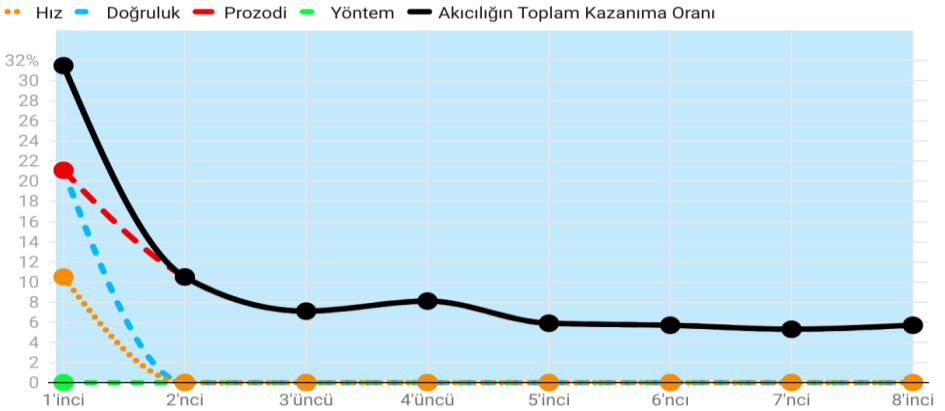
**Şekil 8:** 2015 Programlarında Akıcı Okumayla İlgili Kazanımların Toplam Okuma Kazanımına Oranları



Şekil 8’de 2015 programlarında akıcı okuma ile ilgili kazanımların ilgili sınıf seviyesindeki toplam okuma becerisi kazanımlarına oranları verilmiştir. 2015 programında birinci sınıflarda hız ve doğruluğun okuma becerisindeki kazanımların % 16,7’şerlik kısmını oluşturduğu; prozodinin % 27,8’lik dilime; yönteminse % 11,1’lik orana sahip olduğu görülmektedir. Birinci sınıflarda akıcı okumayla ilgili kazanımların birinci sınıflardaki bütün okuma kazanımlarına oranı % 44,4’tür. İkinci sınıflarda oranlar şeklin üzerindeki akıcı okuma boyutlarının sıralamasına göre sırasıyla % 11,1, % 5,6, % 22,2, % 5,6 ve % 27,8’dir. Üçüncü sınıfta oranlar % 4,3, % 0, % 13, % 0, % 17,4; dördüncü sınıflarda % 3,6, % 3,6, % 7,1, % 0, % 14,3; beşinci sınıflarda % 8,7, % 0, % 13, % 4,3, % 17,4; altıncı sınıflarda % 7,4, % 0, % 7,4, % 3,7, % 11,1; yedinci sınıflarda % 3,6, % 3,6, % 10,7, % 3,6, % 10,7; sekizinci sınıflarda % 3,2, % 3,2, % 6,5, % 0 ve % 6,5’tir.

Şekil 9’da 2019 programında akıcı okumayla ilgili kazanımların ilgili sınıf seviyesindeki toplam okuma becerisi kazanımlarına oranları verilmiştir. Buna göre birinci sınıflarda hızla ilgili kazanımların birinci sınıftaki okuma becerisi kazanımlarına oranı % 10,5; doğruluğun oranı % 21,1; prozodinin oranı % 21,1; yöntemin oranı % 0; akıcı okumadan bahsedilen kazanımların hepsinin toplam okuma becerisi kazanımına oranı % 31,5’tir. Akıcı okumanın hız, doğruluk ve yöntem boyutlarıyla ilgili diğer sınıflarda herhangi bir kazanım bulunmamaktadır. Prozodinin ilgili sınıf seviyelerinde toplam okuma kazanımlarına oranı ikinci sınıftan itibaren sırasıyla % 10,5, % 7,1, % 8,1, % 5,9, % 5,7, % 5,3, % 5,7’dir. Bu sınıflarda akıcılıkla ilgili toplam kazanımın ilgili sınıf seviyesindeki bütün okuma becerisi kazanımlarına oranı da prozodideki oranlarla aynıdır.

**Şekil 9: 2019 Programında Akıcı Okumayla İlgili Kazanımların Toplam Okuma Kazanımına Oranları**

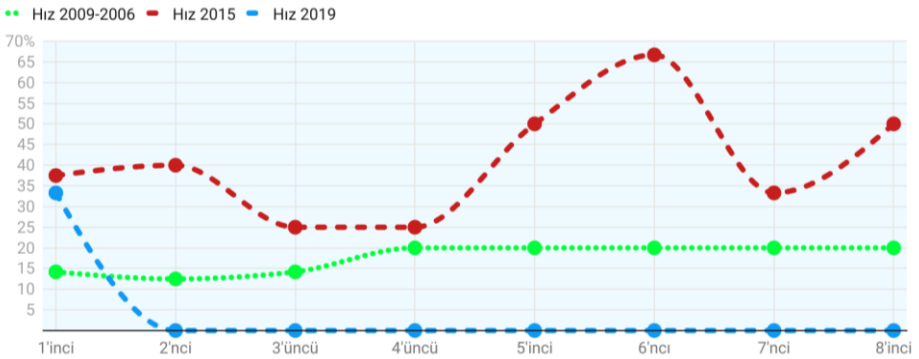


### **Araştırmanın Dördüncü İlişkin Bulgular**

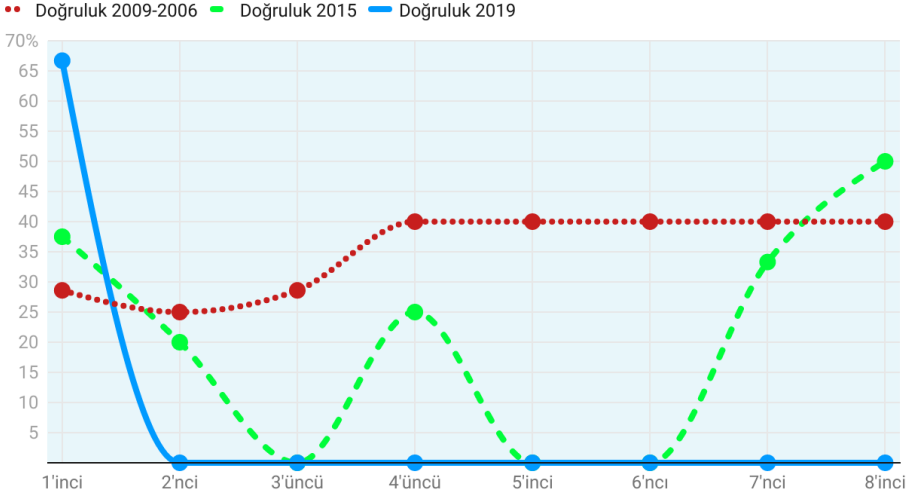
Araştırmanın “Akıcı okumada hız, doğruluk, prozodi ve yöntemle ilgili kazanımların programlar arasındaki dağılımı nasıldır?” sorusuna yönelik cevaplar aşağıda verilmiştir.

Şekil 10’da akıcı okuma becerisinin hız boyutunun akıcı okuma becerisindeki oranı, sınıfa ve programlara göre karşılaştırılmıştır. Buna göre 2009 programında birinci sınıflarda hızla ilgili kazanımların akıcı okumayla ilgili kazanımlardaki oranı % 14,2; 2015’te % 37,5; 2019’da % 33,3’tür. İkinci sınıflarda hızla ilgili kazanımların akıcı okumayla ilgili kazanımlardaki oranı 2009’da % 12,5; 2015’te % 40; 2019’da % 0’dır. Üçüncü sınıflarda bu oranlar sırasıyla % 14,2, % 25, % 0; dördüncü sınıflarda % 20, % 25, % 0; beşinci sınıflarda % 20, % 50, % 0; altıncı sınıflarda % 20, % 66,7, % 0; yedinci sınıflarda % 20, % 33,3, % 0, sekizinci sınıflarda % 20, % 50 ve % 0’dır.

**Şekil 10:** Hızın Akıcı Okuma Becerisiyle İlgili Kazanımlardaki Oranının Programlara ve Sınıflara Göre Karşılaştırılması



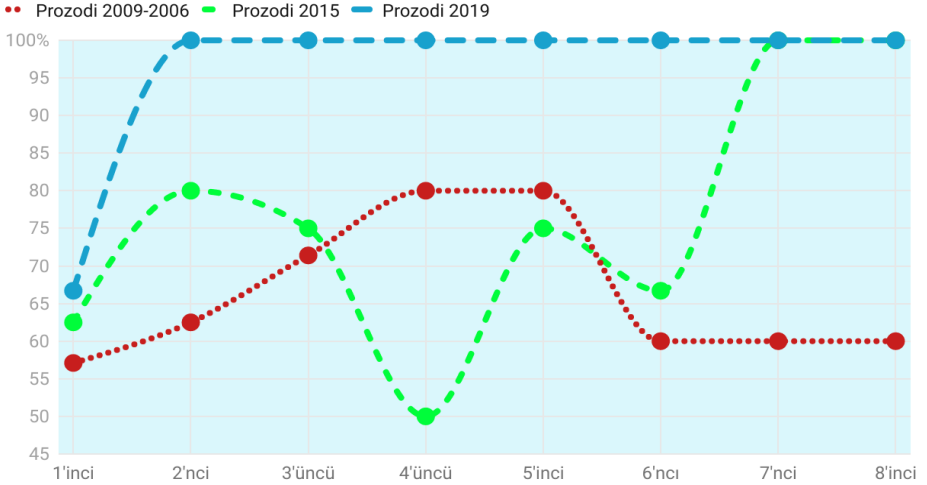
**Şekil 11:** Doğruluğun Akıcı Okuma Becerisiyle İlgili Kazanımlardaki Oranının Programlara ve Sınıflara Göre Karşılaştırılması



Şekil 11’de doğruluğun akıcı okuma becerisindeki oranı, sınıfa ve programlara göre karşılaştırılmıştır. Buna göre birinci sınıflarda 2009’da doğruluğun akıcı okumayla ilgili kazanımlardaki yüzdesi % 28,6 iken 2015’te % 37,5, 2019’da % 66,7’dir. İkinci sınıflarda sırasıyla % 25, % 20 ve % 0; üçüncü sınıflarda % 28,6, % 0, % 0; dördüncü sınıflarda % 40, % 25, % 0; beşinci sınıflarda % 40, % 0, % 0; altıncı sınıflarda % 40, % 0, % 0; yedinci sınıflarda % 40, % 33,3, % 0; sekizinci sınıflarda % 40, % 50, % 0’dır.

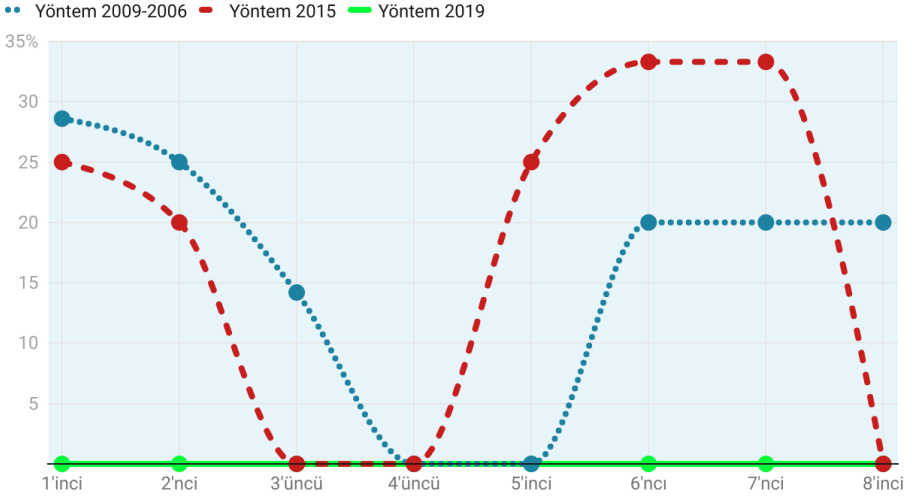


**Şekil 12:** Prozodinin Akıcı Okuma Becerisiyle İlgili Kazanımlardaki Oranın Programlara ve Sınıflara Göre Karşılaştırılması



Şekil 12’de prozodinin akıcı okuma becerisindeki oranı, sınıfa ve programlara göre karşılaştırılmıştır. Buna göre birinci sınıflarda 2009 programında prozodiyle ilgili kazanımların toplam akıcı okuma kazanımına oranı % 57,1 iken 2015’te % 62,5, 2019’da % 66,7’dir. İkinci sınıflarda bu oranlar sırasıyla % 62,5; % 80, % 100; üçüncü sınıflarda % 71,4, % 75, % 100; dördüncü sınıflarda % 80, % 50, % 100; beşinci sınıflarda % 80, % 75, % 100; altıncı sınıflarda % 60, % 66,7, % 100; yedinci sınıflarda % 60, % 100, % 100; sekizinci sınıflarda % 60, % 100, % 100’dür.

**Şekil 13:** Yöntemin Akıcı Okuma Becerisiyle İlgili Kazanımlardaki Oranının Programlara ve Sınıflara Göre Karşılaştırılması



Şekil 13'te akıcı okuma becerisini geliştirmede kullanılan yöntemlerle ilgili kazanımların akıcı okuma becerisindeki oranı, sınıfa ve programlara göre karşılaştırılmıştır. Buna göre birinci sınıflarda 2009'da yöntemle ilgili kazanımların toplam akıcı okuma kazanımına oranı % 28,6 iken 2015'te % 25, 2019'da % 0'dır. İkinci sınıflarda bu oran % 25, % 20, % 0; üçüncü sınıflar % 14,2, % 0, % 0; dördüncü sınıflarda % 0, % 0, % 0; beşinci sınıflarda % 0, % 25, % 0; altıncı sınıflarda % 20, % 33,3, % 0; yedinci sınıflarda % 20, % 33,3, % 0; sekizinci sınıflarda % 20, % 0, % 0'dır.

### Tartışma ve Sonuç

Çalışmanın sonuçlarına göre son 15 yılda hazırlanmış ve yapılandırmacı yaklaşımı benimsemiş olan 2006, 2009, 2015 ve 2019 Türkçe öğretim programlarında akıcı okumayla ilgili olan ve olmayan kazanımlar vardır. Bu kazanımlar çeşitli sayı ve oranlarda çeşitli alt

başlıklarda yer almışlardır. Akıcı okumaya alt başlık olarak ilk kez 2015 programında yer verilmiştir.

2009 programında akıcı okumayla ilgili olan kazanımların “Okuma kurallarını uygulama” ve “Tür, yöntem ve tekniklere uygun okuma” başlıkları altında yer verilmesi akıcı okumanın daha çok kurallar ve yöntemler olarak algılandığı şeklinde yorumlanabilir. Mesela “İşitilebilir bir ses tonuyla okur.” kazanımı prozodiyle ilgilidir ve okuma kuralı alt başlığında verilmiştir. Benzer durum 2006’da da geçerlidir. 2006’da akıcı okuma kazanımları sadece “Okuma kurallarını uygulama” başlığı altındadır.

2015 programında akıcı okumaya ayrı bir başlık açılması nedeniyle akıcı okuma kazanımları burada toplanmıştır fakat birinci sınıfların “İlk okuma” başlığında da ilgili kazanımlar vardır. Bir de “söz varlığı” başlığında bir kazanım akıcı okumayla ilgilidir. 2019’da -“Söz varlığı” başlığında geçen tek kazanım hariç- aynı durum geçerlidir. Buradan yola çıkarak akıcı okumanın önceden okumaya ait kurallar ve yöntemler olarak algılandığı, sonradan okuma becerisinde önemli bir boyut olarak kabul edilip ayrı bir başlık altında ele alınmaya değer görüldüğü söylenebilir. Ancak görünürdeki bu değerle ilgili bazı tutarsızlıklar da söz konusudur. Bunların en önemlilerinden biri akıcı okuma alt başlığındaki kazanımlar arasında akıcı okumayla ilgisi olmayanların bulunmasıdır. Mesela 2015 programındaki “Bağımsız olarak farklı türde metinleri okur ve anlar.” kazanımı ve 2019 programındaki “Farklı yazı karakterleri ile yazılmış yazıları okur.” kazanımı akıcı okuma alt başlıklarında yer alsa da her iki değerlendirici tarafından akıcı okumayla ilgisiz olarak değerlendirilmiştir. Tutarsızlıklardan bir diğeri ise kimi kazanımların alt başlıklarının sınıf seviyesine göre değişmesidir. Mesela 2019 programında birinci sınıflar akıcı okuma alt başlığında yer alan “Kelimelerin zıt anlamlılarını tahmin eder.” kazanımı sonraki seviyelerde söz varlığı başlığındadır.

Akıcı okumayla ilgili kazanımlara sınıf seviyelerine göre ayrı ayrı bakıldığında birinci sınıflarda en çok sayıda kazanımın 8 taneyle 2015 programında; en az kazanımın 6 taneyle 2019'da olduğu görülmüştür. Sekizinci sınıf hariç diğer bütün seviyelerde en çok akıcı okuma kazanımının 2009 ve 2006'da; en az kazanımın 2019'da yer aldığı tespit edilmiştir. Sekizinci sınıflarda en çok kazanım 2006 programındayken en az kazanım ikişer taneyle hem 2015 hem 2019'dadır.

Akıcı okuma kazanımlarının toplam okuma becerisi kazanımına oranına bakıldığında birinci ve dördüncü sınıflarda en yüksek oran 2015'teyken en düşük oran 2009'dadır. İkinci, üçüncü, beşinci, altıncı ve yedinci sınıflarda en yüksek oranlar 2015 programındayken en düşük oranlar 2019 programındadır. Sekizinci sınıflarda en yüksek oran 2006 programındayken en düşük oran 2019 programındadır. Dolayısıyla sayı bakımından bakıldığında 1-5. sınıflarda akıcı okumayla ilgili en fazla kazanım 2009 programındadır (32 adet). Ardından 25 kazanımla 2015 ve 15 kazanımla 2019 programı gelmektedir. 6-8. sınıflarda 15 kazanımla 2006 programı en çok sayıda akıcı okuma kazanımına yer veren programdır. Bunu, 8 kazanımla 2015 ve 6 kazanımla 2019 programları takip etmektedir.

Programlarda akıcı okumanın boyutlarından (hız, doğruluk, prozodi ve yöntem) toplamda en çok hangisine yer verildiğine bakıldığında, 2009 ve 2006 programlarında (birlikte ele alındıklarında) kazanımlarda prozodi (25) ve doğruluğa (12) daha çok değinildiği görülmektedir. Hız ve yöneme değinen altışar kazanım vardır. 2015'te prozodi (24) ve hız (13) çok sayıda kazanımda geçerken doğruluk (7) ve yöntem (6) az sayıda kazanımda yer almıştır. 2019'da prozodi (19) en çok sayıda kazanımda geçerken onu sırasıyla doğruluk (4), hız (2) ve yöntem (0) takip etmiştir.

Programlardaki akıcı okuma boyutlarına yüzde olarak bakıldığında 2006 ve 2009 programlarında 1-8. sınıflardaki okuma becerisi kazanımlarında hız ve yöntemin % 1,8'lik; doğruluğun % 3,5 ve

prozodinin % 7,3'lük bir oranına olduğu tespit edilmiştir. 2015'te hızın % 6,6; doğruluğun % 3,6; prozodinin % 12,2; yöntemin % 3,1 oranında olduğu; 2019'da hızın % 1; doğruluğun % 1,6; prozodinin % 7,8; yöntemin % 0'lık orana sahip olduğu görülmüştür. Buradan yola çıkıldığında prozodinin tutarlı bir biçimde en çok önem verilen boyut olduğu söylenebilir. En az önem verilense yöntem kısmıdır. Hızın 2015'te ikinci sıradayken doğruluğun 2006+2009'da ve 2019 programında ikinci sırada olduğu anlaşılmaktadır.

Oran olarak bakıldığında 2009 ve 2006 programlarında 1-8. sınıflarda akıcı okumayla ilgili kazanımların toplam kazanıma oranı yaklaşık % 10,8 iken 2015'te % 16,8; 2019'da % 8,6'dır. Yüzdeler hesapta 2015 programı birinci olurken 2009 ve 2006 ikinci sıraya gerilemiştir. 2019 programı ise yine sonucudur. Sonuç olarak akıcı okuma becerisine en çok yer verenler 2009, 2006 ve 2015 programlarıdır. 2019'da ise akıcı okuma becerisine önceki programlara nazaran daha az yer ve önem verilmiştir.

Akıcı okuma boyutları programlar arasında ayrı ayrı incelendiğinde hıza en çok oranda yer veren programın 2015, en az yer verenin 2019 olduğu görülmektedir. Doğruluğa en çok 2006/2009'da, en az 2019'da; prozodiye en çok 2019'da, en az 2006/2019'da, yöneme en çok 2015'te en az 2019'da yer verilmiştir.

Programlarda hız ve doğruluğa fazla yer verilmemesi makul kabul edilebilir. Mathson vd. (2006) okuyucuların öncelikle doğru okumayı, ardından otomatikliği (hızı) ve en son prozodik okumayı edindiklerini söyler. Dolayısıyla doğru ve hızlı okuyabilmek akıcı okumada giriş niteliğindeki becerilerdir (Keskin & Baştuğ, 2013). İlkokulun ilk aşamalarında en çok doğruluk ve hıza önem verip prozodiye daha az yer vermek gerektiği söylenebilir. Ancak bu sınıf seviyelerinde akıcı okumayla ilgili yöntemlere de sıkça yer verilmesi, öğrencilerin akıcı okuma becerilerini daha nitelikli bir şekilde geliştirecektir. Bu nedenle, özellikle ilk iki sınıf seviyesinde prozodinin

biraz daha geri planda kalması, diğer akıcı okuma boyutlarının (hız, doğruluk ve yöntem) öne çıkarılması beklenebilir. Programlara bakıldığında böyle bir durumla karşılaşılmamaktadır. 2009 ve 2015'te birinci ve ikinci sınıflarda en çok prozodi öne çıkarılmıştır. 2019'da birinci sınıflarda en öndeki boyut doğruluk iken diğer sınıf seviyelerinin hepsinde sadece prozodiye yer verilmiştir. Bu nedenle programlarda akıcı okumanın boyutlarında verilen ağırlıkla ilgili alan yazınla çelişkiler olduğu ifade edilebilir. Ayrıca 2019 programındaki durum diğer programlara göre oldukça farklıdır. Bu programda hız ve doğruluğa sadece birinci sınıfta yer verilmiş ve akıcı okuma yöntemlerine hiçbir sınıfta yer verilmemiştir. 2019 programında akıcı okumayla ilgili kazanımlar neredeyse sadece prozodiye değinmektedir. Bu durum programda birinci sınıftaki öğrencilerin hız ve doğrulukla ilgili akademik hayatlarında işlerine yarayacak bütün temel becerileri edindiklerinin ve sekizinci sınıfa kadar sadece prozodik becerilerinin gelişmeye devam edeceğinin kabul edildiği şeklinde yorumlanabilir. Ancak (eğer varsa) bu tür bir kabul gerçekleri yansıtmamaktadır. Çünkü kimi çalışmalarda ortaokul seviyesinde okuma yazma bile bilmeyen öğrencilerin varlığı rapor edilmektedir (Bilge, 2015). Bu gerçeklerden yola çıkarak programlarda akıcı okuma becerisinin boyutları arasında adil ve tutarlı bir dağılımın gözetilmediği sonucuna varılabilir.

Prozodinin programlarda tutarlı bir biçimde çok yer kaplaması dikkat çekmektedir. Her ne kadar hız ve doğruluk özellikle okumayı yeni öğrenen kişilerde çok önemli (belki de en önemli) olsa da okuma becerisi ilerledikçe prozodik unsurların okumaya dâhil edilmesi beklenebilir. İlerleyen seviyelerde okuma yanlışları ve hız boyutları okuma becerisini geliştirmiş okuyucular tarafından bir yere kadar hoş görülebilir. Okuma becerisi gelişmiş kişiler metindeki yanlış okudukları yerleri hemen fark edebilirler. Bu farkındalık kelimenin aslında olmayan bir kelime şeklinde okunmasından (mesela okul yerine okal denmesi gibi) veya kelimenin okunduğu şeklinin bağlama uygun düşmemesinden anlaşılabilir.

gerçekleşebilir. Ancak vurgu, tonlama gibi prozodik unsurlar ilerleyen seviyelerde de yanlış anlamalara sebebiyet verebilir. Mesela “Gel!” kelimesi kızgın, müşfik gibi pek çok farklı hisleri yansıtacak şekilde söylenebilir ve her his için farklı mana ortaya çıkar. Bu nedenle, genel olarak prozodiye çok yer verilmesi olumlu bir durumdur.

Programlarda akıcı okuma yöntemlerine verilen önemde tutarsızlıklar vardır. 2009, 2006 ve 2015’te akıcı okuma yöntemlerine değinen kimi kazanımlar göze çarpmaktadır. Ancak 2019’da akıcı okuma yöntemlerine değinen hiçbir kazanım yoktur. Ayrıca 2009’da dördüncü ve beşinci sınıflarda; 2015’te üçüncü, dördüncü ve sekizinci sınıflarda akıcı okuma yöntemleriyle ilgili bir kazanım bulunmamaktadır. Diğer sınıf seviyelerinde olup da neden aradaki bu sınıf seviyelerinde akıcı okuma yöntemlerine değinilmediği soru işaretidir. Yapılan pek çok çalışmada akıcı okumayı geliştirme yöntemlerinin başarılı olduğu Amerika’daki Ulusal Okuma Paneli’nde (2000) vurgulanmıştır. Bu yöntemlerin kazanım olarak verilip verilmemesi tartışılabilir. Mesela tekrarlı okumanın öğrencilerce kazanılması gereken bir beceri olup olmadığı hakkında farklı görüşler olabilir. Ancak burada iki durum söz konusudur. Birincisi, Milli Eğitim Bakanlığı’nın önceki programlarda akıcı okumayla ilgili yöntemlere değinen kazanımlara yer vermesidir. 2019 programında neden hiç yer verilmediği belli değildir. İkincisi, bu yöntemler akıcı okuma becerisini geliştirmekte oldukça başarılıdır. Dolayısıyla sınıfta mutlaka yer verilmelidir. Yöntemlere mutlaka programlarda yer vermek gerekmemektedir. Türkçe derslerinde kullanılan kitaplarda yer verilmesi ve sınıfta bu tür etkinliklerin yapılması yeterlidir. Burada asıl olan şey akıcı okuma yöntemlerine, özellikle ilkokulun ilk basamaklarında olmak üzere, sınıfta yer verilmesi gerektiğidir.

Programlarla ilgili yapılabilecek bir diğer eleştiri akıcı okuma becerilerinin dağınık bir biçimde yerleştirilmesi ve tutarlılıkların az olmasıdır. Bu durum ilgili boyutların programlarda ayrı ayrı

karşılaştırıldığı Şekil 10, 11, 12 ve 13'te net bir biçimde görülmektedir. Mesela Şekil 12'de prozodinin oranı 2015 programında üçüncü ve beşinci sınıfta aynıyken dördüncü sınıfta keskin bir düşüş olmuştur. Benzer şekilde yöntemle ilgili oranların yer aldığı Şekil 13'te de sert düşüş ve çıkışlar görülmektedir. Bu keskin iniş ve çıkışlar kazanım sayılarına ait şekillerde nispeten daha düzenli ve tutarlı bir görünüm sergilemektedir. Mesela 2009-2006 programlarında akıcı okuma kazanımlarının toplam sayıları bütün sınıf seviyelerinde benzerken 2015'te düzenli bir biçimde azalmıştır. 2019 programı da kendi içinde tutarlı bir görünüm sergilemiştir (Çünkü neredeyse sadece prozodiye yer verilmiştir.). Bu bakımdan programlarda akıcı okuma yüzdeleri (her programın kendi içinde) sınıf seviyeleri arasında tutarsızlıklar sergilerken akıcı okuma kazanımı sayıları programların kendi içinde tutarlı bir görünüm sergilemektedir (Buradaki tutarlılık sayıların benzerliği anlamındadır.). Ancak programlar arasında tutarsızlıklar mevcuttur. 2006-2009 programlarında sınıf seviyelerinde birbirine yakın sayıda akıcı okuma kazanımına yer verilirken 2015'te giderek azalan bir eğilim görülmektedir. 2019'da ise neredeyse sadece prozodi kazanımlarına yer verilmiştir. Programlar arasındaki bu tutarsızlık bakanlığın son 15 yılda bu konuda sabit bir görüşünün olmadığı, komisyondan komisyona fikirlerin ciddi biçimde değiştiği, akıcı okumayla ilgili belli bir politikanın olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Sonuç olarak son 15 yılda uygulamaya konan ve yapılandırmacı yaklaşıma göre hazırlanmış olan 2006, 2009, 2015 ve 2019 programlarında akıcı okumayla ilgili kazanımların yer alması olumlu bir durum olarak değerlendirilmiştir. Özellikle 2015 itibarıyla akıcı okumaya ayrı başlık açılması bu konudaki farkındalığın arttığı şeklinde yorumlanabilir. Ancak akıcı okumayla ilgili tutarlı bir politikaya sahip olunmadığı, akıcı okumayla alakasız kazanımların akıcı okuma başlığına konduğu, en çok prozodi boyutuna önem verildiği, programlar arasında



akıcı okumanın boyutlarına verilen önem arasında bazı uyumsuzlukların olduğu da tespit edilmiştir.

Çalışmanın sonuçlarından yola çıkarak eğitimdeki çeşitli paydaşlara yönelik bazı öneriler aşağıda sunulmuştur:

1. Akıcı okumanın boyutlarının edinilme sırası açısından bakıldığında programlar doğruluk, hız ve yönetime özellikle ilk seviyelerde yeterince yer verilmesi gerektiği söylenebilir. Bu üç boyut arasında yöntemin daha çok göz ardı edildiği hesaba katılırsa sınıf içi etkinliklerde (ve gerekirse kazanımlarda) daha fazla akıcı okuma yöntemine yer verilmesi gerektiği ortaya çıkmaktadır. Amerika’da ödül alan öğretmenler akıcı okuma yöntemlerini sınıflarında kullandıklarına değinmektedir (Hallman, 2009). Bu sebeple akıcı okuma yöntemlerinin sınıf içi ve dışında daha çok kullanımına yönelik çalışmaların yapılması tavsiye edilmektedir.

2. Çalışmanın bulgularında programlar arasında akıcı okumayla ilgili ciddi farklılıkların ortaya çıkabildiği görülmüştür. Bu farkların programı hazırlayanların inisiyatifinden kaynaklandığı göz önüne alındığında bakanlıkça bir plan ve program hazırlanması ve bundan sonraki programlarda bu plan ve programa göre hareket edilmesinin programlar arasında tutarlı olunmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

3. Akıcı okumanın TEOG’la olan ilişkisini gösteren çalışmanın (Yıldız vd., 2019) bulguları ve diğer çalışmalar göz önüne alındığında öğrencilerin bu beceriye olan ihtiyaçları ortaya çıkmaktadır. Dolayısıyla Türkçe dersleri içerisinde akıcı okumaya yönelik düzenli ve planlı çalışmaların okullar tarafından yürütülmesinin pek çok çocuğun daha akıcı okuyabilmesine ve buna bağlı olarak akademik olarak daha başarılı olmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

4. Prozodi akıcı okuma boyutları arasında en son kazanılan ve en karmaşık olan beceridir. Prozodik okuma becerisini geliştirmek için

öğretmenlerin model okuma yapmaları oldukça önemlidir. Bundan dolayı sınıf içinde öğrencilerin iyi okuyanların okumalarını duymalarını sağlayacak faaliyetlere yer verilmesi önerilmektedir.

### **Bilgi Notu**

Makale, araştırma ve yayın etiğine uygun olarak hazırlanmıştır. Yapılan bu çalışma etik kurul izni gerektirmemektedir.

### **Kaynakça**

Acat, M. B. (1996). *Okuma güçlükleri ile okuduğunu anlama becerisi arasındaki ilişki düzeyi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Acquavita, T. L. (2012). *A longitudinal exploration of the relationship between oral reading fluency and reading comprehension achievement among a sample of diverse young learners*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Florida: Florida International University.

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.

Başaran, M. (2013). Okuduğunu anlamının bir göstergesi olarak akıcı okuma. *Kuram ve Uygulamalarda Eğitim Bilimleri*, 13(4), 2277-2290.

Benjamin, R. G. & Schwanenflugel, P. J. (2010). Text complexity and oral reading prosody in young readers. *Reading Research Quarterly*, 45(4), 388-404.

Bilge, H. (2015). *Ortaokul öğrencilerinin akıcı okuma becerilerinin çeşitli değişkenlere göre karşılaştırılması*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Erzincan: Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Crystal, D. (Ed.) (2008) *A dictionary of linguistics and phonetics*. Blackwell Publishing.

Dowhower, S. L. (1991). Speaking of prosody: fluency's unattended bedfellow. *Theory Into Practice*, 30(3), 165-175.

Eldeleklioğlu Onuk, D. & Avcı, B. (2021). Okuma becerileri dersi öğretim programının incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 9(2), 343-359.

Hallman, J. (2009). Reading aloud: Comprehending, not word calling. R. Stone (Ed.), *Best Practices For Teaching Reading: What Award-Winning Classroom Teachers Do* içinde (39-43. ss.), Corwin Press.

Keskin, H. K. & Baştuğ, M. (2013). Geçmişten günümüze akıcı okuma. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 171, 189-208.

LaBerge, D. & Samuels, S. (1974). Toward a theory of automatic information processing in reading. *Cognitive Psychology*, 6(2), 293-323.

Mathson, D. V., Allington, R. L., Solic, K. L. (2006). Hijacking fluency and instructionally informative assessments. T. Rasinski, C. Blachowicz, K. Lems (Ed.), *Fluency Instruction: Research-Based Best Practices* içinde (106-119. ss.), The Guilford Press.

MEB (2006). *İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı ve kılavuzu (6, 7, 8. sınıflar)*. MEB Yayınları.

MEB (2009). *İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı ve kılavuzu (1-5. sınıflar)*. MEB Yayınları.

MEB (2015). *Türkçe dersi (1-8. sınıflar) öğretim programı*. Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.

MEB (2019). *Türkçe dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8. sınıflar)*. T.C. Millî Eğitim Bakanlığı.

Miles, M., Huberman, M., Saldana, J. (2014). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook*. SAGE Publications.

Moser, G. P., Sudweeks, R. R., Morrison, T. G., Wilcox, B. (2014). Reliability of ratings of children's expressive reading. *Reading Psychology*, 35(1), 58-79.

National Reading Panel (2000). *Teaching children to read: an evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction: reports of the subgroups*. National Institute of Child Health Human Development.

Palmer, M. L. (2010). *The relationship between reading fluency, writing fluency, and reading comprehension in suburban third-grade students*. (Yayımlanmamış doktora tezi). San Diego: San Diego State University.

Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research & evaluation methods*. SAGE Publications.

Rasinski, T. (2004). *Assessing reading fluency*. Pasific Resources for Education and Learning.

Rasinski, T. (2010). *The fluent reader*. Scholastic.

Schreiber, P. A. (1991). Understanding prosody's role in reading acquisition. *Theory Into Practice*, 30(3), 158-164.

Schwanenflugel, P. J., Hamilton, A., Kuhn, M. R., Wisenbaker, J. M., Stahl, S. A. (2004). Becoming a fluent reader: reading skill and prosodic features in the oral reading of young readers. *Journal of Educational Psychology*, 96(1), 119-129.

Silverman, D. (2018). *Doing qualitative research (5th ed.)*. SAGE Publications.

VandenBos, G. R. (2015). *APA dictionary of psychology*. American Psychological Association.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2004). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayınları.

Yıldız, M., Kanık Uysal, P., Bilge, H., Wolters, A. P., Saka, Y., Yıldırım, K., Rasinski, T. (2019). Relationship between Turkish eighth-grade students' oral reading efficacy, reading comprehension and achievement scores on a High-Stakes Achievement Test. *Reading Psychology*, 40(4), 1-21.

Zutell, J. & Rasinski, T. (1991). Training teachers to attend to their students' oral reading fluency. *Theory Into Practice*, 30(3), 211-217.

## EXTENDED ABSTRACT

### 1. Introduction

*Reading fluency has attracted attention especially after the famous report of the National Reading Panel (NRP, 2000). NRP reported that reading fluency is one of the five most important dimensions of reading.*

*No study has been found in Turkey comparing curricula according to reading fluency skill outcomes. Thus, this study aims to examine the status of the learning outcomes related to reading fluency skills in Turkish teaching curricula (2006, 2009, 2015, 2019) that have been put into effect in the last 15 years and prepared according to the constructivist approach.*

### 2. Method

*In this qualitative study, document analysis was conducted. Turkish teaching curricula prepared by the Ministry of National Education in the last fifteen years (MEB, 2006, 2009; 2015, 2019) were examined in terms of learning outcomes related to fluent reading skills. Thus, these curricula constitute the data collection tools of the study.*

*The “The Form to Detect Learning Outcomes Related to Fluent Reading” was created to assess whether the outcomes were related to fluent reading and, if so, to which dimension(s).*

*Descriptive analysis was used in the study. Firstly, the literature was investigated and it was decided which dimensions to deal with fluent reading. At this stage, fluent reading dimensions were examined according to the definition of the National Reading Panel (2000). Therefore, the elements of speed, accuracy, and prosody have been chosen to write to the form. However, the methods/techniques for developing fluent reading, the methods suggested by Rasinski (2010) were also included in the analysis under the title of “method”.*

*After the decision, the reading skill outcomes in the four curricula examined were listed separately in each curriculum. For each of the outcomes in these lists, two basic columns, “Relevant” and “Irrelevant”, were created in the form. Under the “Relevant” heading, four separate columns were opened: “speed, accuracy, prosody and method”. Thus, it has been determined whether each outcome is related to fluent reading, and if so, to which dimension(s).*

*Finally, with the data obtained from the form, the sums of the outcomes related to fluent reading and the various percentages were calculated. Therefore, the analyzes in the study are presented as frequency and percentage calculations.*

*In the study, the author and a doctoral faculty member who studied about fluent reading in her doctoral thesis independently evaluated whether each outcome was related to fluent reading. Inter-rater agreement ranged from 91% to 100% in each curriculum.*

### **3. Findings, Discussion and Results**

*According to the results, fluent reading was included in the 2015 curriculum for the first time as a subtitle. In some curricula, it has been determined that there are outcomes unrelated to fluent reading under the fluent reading sub-title.*

*In terms of numbers, the highest number of outcomes related to fluent reading in grades 1-5 is in the 2009 curriculum with 32 acquisitions. Then comes the 2015 curriculum with 25 acquisitions and the 2019 curriculum with 15 acquisitions. With 15 achievements in grades 6-8, the 2006 curriculum has the most outcomes related to reading fluency. The 2015 curriculum follows with 8 outcomes and the 2019 curriculum with 6 outcomes.*

*While the 2015 program was the first in percentile calculation, 2009 and 2006 fell to the second place. The 2019 curriculum is again the last. It is seen that the curriculum that gives the most place to speed is 2015, and the one that gives the least place is 2019. Accuracy has the most ratio in 2006+2009, and the least ratio in 2019; prosody was included at most in 2019, at least in 2006+2019; and method at most in 2015 and at least in 2019.*

*Prosody is consistently the most emphasized dimension in curricula. The least important dimension is the method. It is found that while speed was second in 2015, accuracy was second in 2006+2009 and in the 2019 curriculum.*

*As a result, it has been concluded as a positive aspect that the outcomes related to fluent reading are included in the 2006, 2009, 2015, and 2019 curricula. Especially as of 2015, opening a separate subtitle for fluent reading can be interpreted as an increase in awareness of reading fluency. It has also been determined that there is no consistent policy regarding fluent reading, that the outcomes unrelated to fluent reading are put under the heading of fluent reading, that the prosody dimension is given the most importance, and that there are some inconsistencies between the importance given to the dimensions of fluent reading among the curricula.*