

T.C.
ORDU ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI

AKICI OKUMA BECERİSİ ÜZERİNE YAPILAN ÇALIŞMALARDAKİ
GENEL EĞİLİMLER: BİR TEMATİK İÇERİK ANALİZİ ÇALIŞMASI

YAZAR
ZAHİDE AKKUŞ

DANIŞMAN
DOÇ. DR. SÜLEYMAN ERKAM SULAK

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ORDU 2022

BEYAN METNİ

Enstitü tez yazım kurallarına uygun olarak hazırladığım “**Akıcı Okuma Becerisi Üzerine Yapılan Çalışmalardaki Genel Eğilimler: Bir Tematik Analizi Çalışması**” adlı çalışmamda; bütün bilgi ve belgeleri akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi, görsel, işitsel ve yazılı tüm bilgi ve sonuçları bilimsel etik ve ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu, başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda ilgili eserlere bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu, atıfta bulunduğum eserlerin tümünü kaynak olarak gösterdiğimi, kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı, bu çalışmanın herhangi bir bölümünü bu üniversite veya başka bir üniversitede başka bir bilimsel çalışma olarak sunmadığımı beyan ederim.

Zahide AKKUŞ

JÜRİ ÜYELERİ ONAY SAYFASI

TEZ KABUL ve ONAY SAYFASI

Zahide AKKUŞ tarafından hazırlanan “Akıcı Okuma Becerisi Üzerine Yapılan Çalışmalardaki Genel Eğilimler: Bir Tematik İçerik Analizi Çalışması” başlıklı bu çalışma, **22.08.2022** tarihinde yapılan sınav sonucunda başarılı bulunarak, jürimiz tarafından ***YÜKSEK LİSANS tezi*** olarak kabul edilmiştir.

Başkan	Doç Dr. Seher ÇETİNKAYA Ordu Üniversitesi	İmza
Üye	Doç. Dr. Süleyman Erkam SULAK Ordu Üniversitesi	İmza
Üye	Doç. Dr. Yasemin KUŞDEMİR Kırıkkale Üniversitesi	İmza

TEŞEKKÜR

Doğuştan ölüme kadar sürekli merak duygusu ve öğrenme isteği içinde olan insanoğluna okumak en iyi rehberdir. İnsanın gezmediği yerleri gezmesi, tanışmadığı insanları tanınması, yaşamadığı duyguları tatması için kitap okumaktan daha kolay bir yol olmasa gerek.

Okumanın anlamayla taçlanmasında çok önemli bir yeri olan akıcı okuma ile ilgili hazırlanmış tezlerin ve makalelerin incelendiği bu yüksek lisans çalışmamın tez konusunu belirlememde ve tezimin hazırlanması sürecinde her zaman kolaylaştırıcı ve yol gösterici olan danışmanım Sayın Doç. Dr. Süleyman Erkam SULAK başta olmak üzere uzun soluklu yüksek lisans döneminde emeği geçen tüm hocalarıma teşekkür ederim.

Eğitim hayatımın başından beri emeği olan tüm öğretmenlerime, bugünlere gelmemde haklarını ödeyemeyeceğim değerli anneme ve babama, her zaman destekleyici olan, vazgeçmeme izin vermeyen Sevgili EŐim Erol AKKUŞ'a, çok sevdiğim kızlarım Zeynep Berra, BüŐra ve Zehra'ya teşekkürü bir borç bilirim.

Zahide AKKUŞ

İÇİNDEKİLER

TEŞEKKÜR.....	iii
İÇİNDEKİLER	iv
ÖZET	vi
ABSTRACT.....	vii
KISALTMALAR VE SİMGELER DİZİNİ	viii
TABLolar DİZİNİ	ix
ŞEKİLLER DİZİNİ	xi
1.GİRİŞ	1
1.1. PROBLEM DURUMU	1
1.2.ARAŞTIRMANIN AMACI.....	5
1.3.ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ.....	5
1.4.ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI.....	7
1.5.ARAŞTIRMANIN VARSAYIMLARI	7
1.6. TANIMLAR	8
2.BÖLÜM	9
2.1.KAVRAMSAL ÇERÇEVE	9
2.1.1.Okuma.....	9
2.1.2.Okuma Nedir?.....	9
2.1.3.Okumanın Gelişimi.....	10
2.1.4.Okuma Çeşitleri	12
2.1.5.Akıcı Okuma	16
2.1.6.Akıcı Okuma ile İlgili Olarak Okuduğunu Anlama	23
2.1.7.Akıcı Okuma Stratejileri	25
2.1.8.Akıcı Okumanın Değerlendirilmesi	34
2.1.9.Okuduğunu Anlamanın Değerlendirilmesi	40
2.1.10.İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	41
3.BÖLÜM	44
3.1.YÖNTEM	44
3.1.1.Araştırma Modeli.....	44
3.1.2.Verilerin Toplanması	45

3.1.3.Verilerin Analizi	46
3.1.4.Çalışmanın Geçerliği Ve Güvenirliği	48
4.BÖLÜM	50
4.1.ARAŞTIRMA BULGULARI	50
4.1.1.Çalışmaların Yayımları Yıllarına Yönelik Bulgular	50
4.1.2.Çalışmaların Amaçlarına Yönelik Bulgular	51
4.1.3.Çalışmaların Desenine/ Yöntemine Yönelik Bulgular	56
4.1.4.Çalışma Gruplarına Yönelik Bulgular	57
4.1.5.Çalışmalarda Kullanılan Metinlere Yönelik Bulgular	59
4.1.6.Çalışmaların Veri Toplama Araçlarına Yönelik Bulgular	61
4.1.7.Çalışmaların Veri Analiz Yöntemlerine Yönelik Bulgular	63
4.1.8.Çalışmaların Sonuçlarına Yönelik Bulgular	64
4.1.9.Çalışmaların Önerilerine Yönelik Bulgular	79
5.DEĞERLENDİRME VE SONUÇ	83
5.1. SONUÇ VE TARTIŞMA	83
5.2. ÖNERİLER	92
KAYNAKÇA	94
EK-1 İÇERİK ANALİZ TABLOSU	109
Ek-2 ARAŞTIRMA KAPSAMINDA İNCELENEN TEZLER	110
Ek-3 ARAŞTIRMA KAPSAMINDA İNCELENEN MAKALELER	114
ÖZGEÇMİŞ	116

ÖZET

AKICI OKUMA BECERİSİ ÜZERİNE YAPILAN ÇALIŞMALARDAKİ GENEL EĞİLİMLER: BİR TEMATİK İÇERİK ANALİZİ ÇALIŞMASI

Akıcı okuma gibi önemli bir beceri ile ilgili son yıllarda yapılmış araştırmalardaki genel eğilimleri belirlemek, konu alanıyla ilgili araştırmacılara ve eğitimcilere genel bir bilgi sunması bakımından önem taşımaktadır. Bu araştırmada, 2012-2021 yılları arasında Türkiye’de akıcı okuma konusunda hazırlanmış 29 yüksek lisans ve doktora tezi ile yine bu yıllar arasında Türkiye’de Türkçe dilinde hazırlanarak yayımlanmış 18 makale incelenmiştir. Tezlere YÖK Tez Merkezinden, makalelere de Google Akademik sayfasından ulaşılmıştır. Çalışmada tematik içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Çalışmaların yılı, türü, yayın yeri, amacı, yöntemi, çalışma grubu, kullanılan metinlerin özellikleri, veri toplama araçları, veri analiz yöntemleri, sonuçları ve önerileri içerik analizi tablosuna işlenerek bulgular elde edilmiştir. Araştırmada çalışmaların daha çok 2019 yılında hazırlandığı, Gazi Üniversitesinde hazırlanan tezlerin fazla olduğu, akıcı okuma becerilerine etki eden yöntem ve değişkenleri bulmanın daha çok amaçlandığı, tezlerde en fazla nicel, makalelerde ise nitel yaklaşımda çalışmalar yapıldığı tespit edilmiştir. Çalışmalarda grup olarak daha çok dördüncü sınıf öğrencileriyle çalışıldığı, kullanılan metinlerin öğrencinin seviyesine uygun, ders kitaplarından seçilmiş metinler olduğu görülmüştür. Ayrıca veri toplama aracı olarak akıcı okuma, prozodi, okuduğunu anlama ölçeklerinin kullanıldığı, ses ve kamera kayıtlarından sıkça faydalandığı saptanmıştır. Araştırmaların verilerinin analizinde genellikle tezlerde parametrik testler, makalelerde ise betimsel istatistikler kullanılmıştır. İncelenen çalışmaların sonuçları ve önerileri kategorilere ayrılarak değerlendirilmiştir. Araştırmalarda akıcı okuma üzerinde pek çok yöntemin etkisinin incelenmiş olup tezlerde tekrarlı okuma stratejisinin, makalelerde ise kelime tekrar tekniği, yankılayıcı okuma, paylaşarak okuma tekniklerinin daha çok araştırıldığı görülmektedir. Çalışmalarda akıcı okuma strateji ve yöntemlerinin öğrencilerin akıcı okuma becerilerini geliştirdiği sonucuna ulaşarak öğretmenlere bu yöntemleri kullanmaları, öğretmenlerin ise akıcı okuma hakkında yeterli bilgi sahibi olmadığı sonucuna ulaşarak bu konuda eğitim almaları önerilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Akıcı okuma, Tematik İçerik Analizi, İlkokul öğrencileri

ABSTRACT

GENERAL TRENDS IN STUDIES ON FLUENT READING SKILLS: A THEMATIC CONTENT ANALYSIS STUDY

It is important to determine the general trends in recent studies on an important skill such as fluent reading, in terms of providing general information to researchers and educators about the subject area. In this research, 29 master's and doctoral dissertations on fluent reading and 18 articles prepared and published in Turkish in Turkey between the years 2012-2021 were examined. Theses through were accessed YÖK Thesis Center and articles were accessed from the Google Scholar page. Thematic content analysis method was used in the study. The year, type, place of publication, purpose, method, study group, characteristics of the texts used, data collection tools, data analysis methods, results, suggestions of the studies were display in the content analysis table and the findings were obtained. In the research, it was determined that the studies were mostly prepared in 2019, the theses prepared at Gazi University were more, it was mostly aimed to find the methods and variables that affect fluent reading skills, and the qualitative approach was carried out in the quantitative articles in the theses. In the studies, it was observed that the fourth grade students were mostly studied as a group, and the texts used were referred from the textbooks, suitable for the level of the student. In addition, it was determined that audio and camera recordings, in which fluent reading, prosody, and reading comprehension scales were used, were frequently used as data collection tools. In the analysis of the data of the studies, parametric tests were generally used in the theses and descriptive statistics were used in the articles. The results and suggestions of the studies examined were evaluated by dividing them into categories. In the studies, the effects of many methods on fluent reading have been examined, and it is seen mostly that the repeated reading method in the theses, the word repetition technique, resonant reading, and sharing reading techniques in the articles are more researched. In the studies, it was concluded that the fluent reading strategies and methods improved the fluent reading skills of the students, and it was suggested that the teachers use these methods; It has been concluded that teachers do not have enough knowledge about fluent reading and it is recommended that they receive training on this subject.

Key Words: Fluent reading, Thematic Content Analysis, Primary school students

KISALTMALAR VE SİMGELER DİZİNİ

KISALTMALAR VE SİMGELER	
HELPS	: Erken Okuryazarlığa Geçiş Programı
MEB	: Millî Eğitim Bakanlığı
PISA	: Programme for International Student Assessment (Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı)
s.	: Sayfa
SQ3R	: (Survey, Question, Read, Recite, Review) Beş basamaklı bir akıcı okuma tekniğidir.
TDK	: Türk Dil Kurumu
TIMMS	: Trends in International Mathematics and Science Study (Uluslararası Matematik ve Fen Çalışmalarında Eğilimler)
WRCM	: Word read correctly per minute (Dakikada doğru okunan kelime)
vd	: ve diğerleri
YÖK	: Yükseköğretim Kurulu

Şekil 1: Kısaltmalar ve Simgeler Dizini

TABLULAR DİZİNİ

Tablo 1:Doğru Okuma Düzeyi Göstergeleri	35
Tablo 2: Akıcı Okuma İle İlgili Çalışmaların Yayın Yıllarına Göre Dağılımı.....	50
Tablo 3: Akıcı Okuma İle İlgili Çalışmaların Amaçlarına Göre Dağılımı	51
Tablo 4: Çalışmalarda Akıcı Okuma Becerisine Etkisi İncelenen Strateji ve Yöntemlerin Dağılımı	54
Tablo 5: Akıcı Okuma İle İlgili Çalışmaların Yaklaşımına/Yöntemine Göre Dağılımı	56
Tablo 6: Akıcı Okuma İle İlgili Araştırmaların Çalışma Gruplarına Göre Dağılımı	57
Tablo 7: Akıcı Okuma İle İlgili Araştırmaların Çalışma Grubunu Belirleme Ölçütüne Göre Dağılımı.....	58
Tablo 8: Akıcı Okuma İle İlgili Çalışmalarda Kullanılan Metinlerin Kaynağına Göre Dağılımı.....	60
Tablo 9: Akıcı Okuma İle İlgili Çalışmalarda Kullanılan Metinlerin Türlerine Göre Dağılımı.....	61
Tablo 10: Akıcı Okuma İle İlgili Çalışmaların Veri Toplama Araçlarına Göre Dağılımı	61
Tablo 11: Akıcı Okuma İle İlgili Çalışmaların Veri Analiz Yöntemlerine Göre Dağılımı	63
Tablo 12: Çalışmalarda uygulanan yöntem/ stratejinin öğrencilerin akıcı okuma becerilerini geliştirmede etkili olduğuna yönelik sonuçlar	65
Tablo 13: Çalışmalarda uygulanan yöntem/ stratejinin öğrencilerin akıcı okuma becerilerini geliştirmede etkili olmadığına yönelik sonuçlar	67
Tablo 14: Çalışmalarda uygulanan yöntem/ stratejinin öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirdiğine yönelik sonuçlar	67
Tablo 15: Çalışmalarda uygulanan yöntem/ stratejinin öğrencilerin diğer becerilerini geliştirdiğine yönelik sonuçlar	69
Tablo 16: Çalışmalarda uygulanan yöntem/ stratejinin öğrencilerin duyuşsal özelliklerini etkilediğine yönelik sonuçlar	69
Tablo 17: Çalışmalarda incelenen değişkenlerin öğrencilerin akıcı okuma becerisi üzerinde etkili olduğuna yönelik sonuçlar	70
Tablo 18: Çalışmalarda incelenen değişkenlerin öğrencilerin akıcı okuma becerisi üzerinde etkili olmadığına yönelik sonuçlar	73
Tablo 19: Öğrencilerin Akıcı Okuma İle Diğer Beceriler Ve Duyuşsal Özellikler Arasındaki İlişkilere Yönelik Sonuçlar	75
Tablo 20: Çalışmalarda tespit edilen akıcı okuma ile ilgili mevcut durumlara yönelik sonuçlar	77

Tablo 21: Çalışmalarda akıcı okuma ile ilgili olarak belirlenen görüşlere yönelik sonuçlar	77
Tablo 22: Çalışmalarda Yapılan Tanımlama Çalışmalarına ilişkin sonuçlar.....	78
Tablo 23: Ölçme aracı geliştiren çalışmaların sonuçları.....	79
Tablo 24: Akıcı Okuma Çalışmalarının Önerilerine Göre Dağılımı.....	79

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 1: Kısaltmalar ve Simgeler Dizini	viii
Şekil 2: Akıcı Okumanın Bileşenleri	19
Şekil 3: Analiz Tablosu.....	47

1. GİRİŞ

Bu bölümde; araştırma probleminin tanımı, araştırmanın önemi, kapsamı, amacı, önemi ve çalışmanın sınırlılıkları hakkında bilgi verilmiştir.

1.1. PROBLEM DURUMU

İlkokul düzeyinde öğrencilere kazandırılması hedeflenen becerilerin başında okuma becerisi gelmektedir. Okuma, bireylerin diğer becerilerini doğrudan ve dolaylı olarak etkilediği için bireyin tüm yaşamı boyunca rol oynayan en önemli beceriler arasında yer almaktadır. Okuma becerisini kazanamamış bireyler sosyal yaşamında pek çok sorunla karşı karşıya gelmektedir. İnsan yaşamında son derece önemli bir beceri olan okuma eylemi sadece görme, görülenleri sese dönüştürmeden ibaret olmayıp dikkat etme, hatırlama, çözümleme, anlamlandırma ve yorumlama gibi farklı bileşenleri içerir. Okuma sürecinin tamamlanması için okunanların zihinde bir anlama dönüşmesi gerekir.

Anlama, kişinin okuduklarını, gördüklerin ve duyduklarını zihin süzgecinden geçirerek önceki öğrenmelerle ilişkilendirmesi ve mantıklı bir yapıya oturtması süreci olarak tanımlanabilir. Anlayan birey, daha önceden edindiği bilgi ve deneyimleri okuduklarıyla karşılaştırarak kabul edilen ve edilmeyenler hakkında çeşitli yargılara ulaşır. Anlama, okuma ve dinleme etkinliğinin amacı olarak yazı ya da konuşmanın ne demek istediğini algılamaktır (Temizkan, 2008). Eğitim-öğretim sürecinde bireylerin akıcı okuması, okuduğunu anlaması ve okuduğunu zihinde anlamlandırması amaçlanmaktadır.

Bireylerin eğitim sürecinde yalnızca okuması değil, akıcı ve anlamlı okuması beklenir. Bireyin okuduklarını anlamlandırması, yorumlayarak yeni düşüncelere ulaşması, geçmiş bilgileriyle karşılaştırması ve sonraki öğrenmelerinde de kullanması, okuduklarından çıkarımlarda bulunması okumanın hem fiziksel hem de zihinsel bir eylem olduğunu göstermektedir.

Okuma sürecinin istenen şekilde tamamlanması akıcı okuma ile mümkündür. Akıcı okumada okuyan kişi noktalama işaretlerine, vurguya ve tonlamaya dikkat ederek, geriye dönüşler ve kelime tekrarları ile hecelemeler ve gereksiz duraklamalar yapmadan, metnin anlam bütünlüğü oluşturan bölümlerini tahrip etmeden konuşur bir şekilde okuma yapar (Akyol , 2010). Akıcı okuyan bir

kişinin okuması, konuşma yapar gibi doğal ve duyguyu içeren bir yapıdadır. Kuhn ve diğerleri tarafından yapılan tanıma göre akıcılık; doğru, hızlı ve prozodik okuma becerilerini birlikte içererek okuyucunun anlamasına yardımcı olur. Okuyucunun akıcı okuma becerisine sahip olma düzeyine göre, metni anlaması ya kolaylaşır ya da zorlaşır (Kuhn, Schwanenflugel, Meisinger, Levy, Rasinski, 2010). Güneş (2007) akıcı okuma becerisi kazanmış olan bireylerin okuma sırasında vurgu ve tonlamalara dikkat ettiğini, gereksiz tekrarlar yapmadıklarını, olağandışı duraklama ve atlama yapmadıklarını belirtmiştir. Zutell ve Rasinski (1991) ise akıcı okumanın fazla gayret göstermeden metindeki kelimeyi tanımayı, cümledeki anlam bütünlüğüne dikkat etmeyi, vurgu ve tonlamaları uygun yerlerde ve doğru bir biçimde uygulamayı içerdiğini vurgulayarak okuyucunun yazarın duygu ve heyecanını okumaya yansıttığını ifade etmişlerdir.

Akıcı okuma becerisine sahip olan kişiler, kelimeleri otomatik olarak tanımakta, az çabayla daha doğal ve anlaşılır bir okuma gerçekleştirmekte, okuma sırasında fazla enerji harcamadıkları için anlama ve kavramaya odaklanmaktadırlar. Akıcı okuma becerisini kazanamamış olan bireylerse kelimeleri ağır bir şekilde veya heceleyerek okumaktadırlar. Okuma için çok çaba sarf etmektedirler (Karasu, 2011).

Akıcı okumanın doğru okuma, okuma hızı ve prozodi olmak üzere üç bileşeni vardır. Doğru okumada, dilin harf özelliklerini ve ses olaylarını anlama, bireyin kelime hazinesinin yeterli düzeyde olması, kelimeyi hızlıca tanıma gereklidir (Aşıkcan, 2019, s.20-21). Doğru okumada okuyucu, kelimedeki ses veya hece atlamadan, kelimeye yeni ek getirilmeden okur. Diğer akıcı okuma bileşeni olan okuma hızı, okuma sırasında gözün okunan satırda yaptığı duraklamalar ve sıçramaların özellikleri ile ilgilidir. Okuyucu kelimenin değişik şekillerine ve kalıplarına alışkınsa duraklama ve sıçramalar daha kısa sürede gerçekleşerek okuma hızı artmış olur (Kavcar, Oğuzkan ve Hasırcı, 2016). Hızlı okumanın ilerlemesi için birtakım göz egzersizlerinin yanı sıra sık okuma yapmak da gerekmektedir. Hızlı okuma önemli bir beceri olsa da sırf hıza odaklanmak özellikle ilkokulun başında olan öğrencilerin yanlış okuma yapmalarına ve anlamdan bağımsız okumalarına neden olacağından bu seviyede çalışma yapılmaması, sonraki yıllara bırakılması doğru bir yaklaşım olarak görülmektedir (Keskinılıç ve Keskinılıç, 2007). Doğru okuma ve okuma hızı akıcı okumanın temel bileşenleri

olarak değerlendirilir. Bu becerileri kazanmadan prozodik okuma ve anlamının gerçekleşmesi zordur (Keskin ve Baştuğ, 2013a, s.202). Prozodik okuma, metni konuşur gibi doğal bir ses tonuyla okunması şeklinde tanımlanabilir. Prozodik okuma becerisi okuyucunun metni anladığını gösteren önemli bir beceridir (Başaran, 2013, s.2290). Okuyucu prozodik okuma becerisine sahipse metindeki vurgu ve tonlamalara dikkat eder, ses tonunu metinde hâkim olan duyguya göre ayarlayarak doğal bir süreç yaşar. Yapılan araştırmalar okuduğu metni anlayan bireylerin prozodi becerisinin gelişmiş olduğunu, bu açıdan prozodik okuma becerisinin okuduğunu anlamının önemli bir çıkarımcısı olduğunu göstermektedir (Başaran, 2013; Baştuğ ve Akyol, 2012).

Bireyin eğitimi anne karnından başlayıp ailede devam eden, okulda sistemli ve planlı bir hale gelen, bütün hayatı boyunca devam eden bir süreçtir. Okul çağına gelen çocuk, ülkenin eğitim felsefesi ve politikaları doğrultusunda ideal vatandaş olarak eğitim sisteminin önemli bir unsuru olur. Türk millî eğitim sistemi de kişiyi ilgi ve yetenekleri doğrultusunda geliştirerek ona bilgiye nasıl ulaşacağını, ulaştığı bilgiyi nasıl kullanacağını bilen birey olmasını sağlamayı amaçlamaktadır.

Bireyin bilgiye ulaşmasında ve ulaştığı bilgiyi nasıl kullanacağını bilmesinde akıcı okuyabilme ve okuduğunu anlayabilmenin büyük önemi vardır. Akıcı okuma becerisine sahip olmayan bir birey, sosyal hayata karıştığında iş yerinde meslekî haklarını bilmek ve korumak, hastanede sağlık hizmetlerinden kolayca yararlanmak, birçok devlet kurumundaki işlerini sorunsuz tamamlayabilmek için akıcı okuma becerisine sahip olmalıdır. Akıcı okumanın içine aldığı beceriler olan doğru ve hatasız okuma, okumayı beklenen süreçte gerçekleştirme becerilerine sahip olan kişi ise okuduklarını kolayca anlar ve yorumlar.

Hem meslekî hem sosyal hayatını sorunsuz devam ettiren bir birey olmanın en temel koşullarından biri de akıcı okuma becerisine sahip olmaktır. İlkokulun ilk yıllarında geçmişte yapılan okuma yarışları öğrencinin anlamadan, kelime veya ses atlayarak, vurgu, tonlama, duraksamalara dikkat etmeden okumaya neden olduğu için bu uygulamadan vazgeçilmiş; öğrencinin akıcı bir şekilde, dikkatini vererek, okuduklarını anlayarak ve yorumlayarak okuması ön plana çıkmıştır.

Türk Millî Eğitiminin amaçları bireyin ilgi ve yetenekleri doğrultusunda gelişmesi yönünde olsa da işsiz kalma korkusu, sınav başarısı elde etme, akademik başarılarla temellendirerek geleceğini kurma gibi kaygılar, öğrencilerin ve velilerin birinci derecede önem verdikleri durumlar olmuştur. Bu durum; öğrenmeye en açık oldukları dönemde kendini tanıması, ilgi ve yeteneklerini keşfetmesi, yeni hobiler edinmesi, farklı sportif ve sanatsal alanlarda faaliyet göstermesi gereken gençleri ilk olarak lise giriş sınavlarına, sonrasında da üniversite seçme sınavlarına odaklanma ve bu sınavları hayatlarının merkezine alma yoluna itmiştir. Üstelik nitelikli olarak ifade edilen, sınavla öğrenci alan okul sayısının az olması öğrencileri büyük bir yarışın da içine sokmaktadır. Bu yarışta elemeyi ve seçmeyi sağlamak amacıyla geliştirilen ve artık ilkokulun birinci sınıfından itibaren öğrencilerin karşılaştığı beceri temelli (yeni nesil) soruları çözebilme başarısı eğitimde önemli bir hedef haline gelmiştir. Bu tür soruların yapılması akıcı okuma becerisinin kazanılması ve devamında da okuduğunu anlama, okuduğu ile ilgili çıkarımlarda bulunma gibi üst becerileri kazanmasına bağlıdır. Günümüz eğitim sisteminin paydaşları dolaylı veya doğrudan bu sorularla karşılaştığı için ilkokulun ilk yılından itibaren vakit kaybetmeden akıcı okuma becerisini kazanmanın önemi artmıştır.

İlk kez 2006 Türkçe Programı'na girerek Türk eğitim sisteminde yerini alan “akıcı okuma” kavramı ile ilgili olarak son yıllarda pek çok araştırma yapılmıştır. Bu çalışmalardan bir kısmı okumayı geliştirme yöntemlerinin akıcı okumaya etkisini incelemiş, bir kısmı akıcı okuma becerisine etki eden faktörleri ve ilişki düzeylerini belirlemeye çalışmıştır. Akıcı okuma becerileri üzerine son yıllarda lisansüstü düzeyde yapılmış çalışmaların genel bir çatı altında görmek, genel eğilimleri hakkında bilgi sahibi olmak amacıyla tematik içerik analizi yöntemi kullanılmaktadır. Tematik içerik analizi ile ilgili konu alanında hazırlanmış olan çalışmaların benzer ve farklı yönlerinin belirlenerek konunun derinlemesine irdelenmesi sağlanır. Tematik içerik analizi sayesinde araştırmacılar çalıştıkları alandaki bütün çalışmalara ulaşma imkânı veren zengin bir kaynak sağlar (Çalık, Ayas ve Ebenezer, 2005; Ültay ve Çalık, 2012). Yapılan alanyazın taramasında akıcı okuma ile ilgili tezleri tematik içerik analizi yöntemi ile inceleyen çalışmaların olduğu (Maden, 2020; Gürkaner ve Güven, 2020) akıcı okuma ile ilgili hazırlanmış makaleleri inceleyen bir araştırmanın olmadığı görülmüştür. Akıcı

okuma becerileri üzerine hazırlanmış lisansüstü tezleri ve makaleleri bütüncül olarak tek bir çatı altında inceleyen bir tez çalışması olması bakımından bu araştırma önem taşımaktadır.

1.2. ARAŞTIRMANIN AMACI

Bu araştırmanın amacı 2012-2021 yılları arasında ilkökul düzeyinde akıcı okuma becerileri üzerine hazırlanmış bilimsel çalışmaları tematik içerik analizi yöntemiyle incelemektir. Bu doğrultuda, Türkiye’de akıcı okuma becerileri konusunda son 10 yılda ilkökul düzeyinde yapılmış lisansüstü tezler ve akademik dergilerde yayımlanmış makaleler incelenerek bu araştırmaların amaçları, yöntemleri, veri toplama ve analiz yöntemleri ile sonuçları hakkındaki genel eğilimler tespit etmek amaçlanmıştır. Araştırmaların genel eğilimlerini tespit etmek amacıyla cevap aranan sorular şunlardır:

2012-2021 yılları arasında ilkökul düzeyinde akıcı okuma becerileri üzerine hazırlanan yüksek lisans ve doktora tezleri ile makalelerin;

1. Yayımlı yıllarına
2. Amaçlarına,
3. Desenine/Yöntemine
4. Çalışma grubunun özelliklerine,
5. Kullanılan metinlerin özelliklerine,
6. Veri toplama araçlarına,
7. Veri analiz yöntemlerine,
8. Sonuçlarına,
9. Önerilerine göre dağılımı nasıldır?

Sorularına cevap aranacaktır. Araştırma kapsamında ele alınan bilimsel çalışmaların tek çatı altında benzer ve farklı yönlerine göre gruplandırılarak gösterilmesi amaçlanmıştır.

1.3. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Bilgiyi ezberleyen ve zihninde taşıyan bireylerin hedeflendiği bir eğitim sisteminden bilgiye ulaşma yollarını bilen, ulaştığı bilgiyi kullanan, okuduğunu anlayan ve okuduklarından çıkarımlarda bulunan bireyleri hedefleyen eğitim sistemine geçildiği bilinen bir gerçektir.

Öğrencilerden akademik hayatlarında okuduklarını anlayıp yorumlamaları ve edindikleri bilgiyi sentezleyerek yeni çıkarımlarda bulunmaları, yaşamları boyunca da kendini ilgilendiren yasa, yönetmelik, yönerge, sözleşme gibi mevzuatın hükümlerini okuyup anlamaları beklenmektedir. Okuyan bireyler geniş bir kelime hazinesine sahip, duygudaşlık yetenekleri ve hayal dünyaları gelişmiş, farklı alanlardaki bilgi ve gelişmelerden haberdar, yeni fikirler üreten bireylerdir.

Okumanın amacı okuduğunu anlamadır. Anlama olmadan yapılan okuma eksik kalır. Edebiyat, tarih, psikoloji gibi beşeri bilimlerde bilgi birikimlerinden faydalanmada; fizik, kimya, tıp gibi deneysel bilimlerde güncel bilgilere ulaşmada, matematikte problem çözme becerisinde okuduğunu anlama olmazsa olmazdır. Uluslararası düzeyde gerçekleştirilen öğrencilerin okuma, fen ve matematik becerilerini ölçmeyi amaçlayan PISA sınavında, Türkiye'nin 2015 ile 2018 sonuçları karşılaştırıldığında okuma becerileri puanının sınava katılan tüm öğrencilerde artış gösterdiği, bununla birlikte fen ve matematik puanlarının da 2015 yılına göre 2018 yılında daha yüksek olduğu MEB'in PISA 2018 raporunda belirtilmiştir. Okumanın fayda sağlayan bir eylem olması ve alışkanlık halini almasında akıcılık oldukça önemlidir. Akıcı okuma becerisine sahip olan bireyler, okumadan zevk aldıkları için farklı konu ve türde kitaplara ilgi duyarlar. Böylelikle kendilerini çok farklı alanlarda geliştirme olanağına sahiptirler (MEB, 2019).

Akıcı okuma, farklı bileşenleri olan, bireyin takılmadan, atlamadan, hızlı ve uygun ritimde okumasını kapsar. Öğrencilerin akıcı okuma becerilerinin geliştirilmesi amacıyla geliştirilen ve uygulanan pek çok yöntem, strateji ve uygulama mevcuttur. Bu yöntemlerin tanıtıldığı ve incelendiği araştırmalar mevcuttur (Akyol, 2014; Aytaş, 2005). Akıcı okuma ile ilgili son 10 yılda yapılmış bilimsel çalışmaları bir çatı altında görerek akıcı okumanın hangi yönleriyle ele alındığını, hangi yöntemlerin nasıl kullanıldığını ve araştırmalar sonucunda nasıl bulgular elde edildiğini göstermesi açısından önem taşımaktadır.

Akıcı okuma becerisinin başka hangi becerileri etkilediğini, hangi değişkenlerden etkilendiğini tek bir çalışma içerisinde göstermesi, akıcı okuma alanında çalışma yapmak isteyen araştırmacılara yol göstermesi ve araştırma fikri vermesi bakımından öneme sahiptir.

Bu araştırmada akıcı okuma ile ilgili tezler ve makaleler tematik içerik analizi yöntemi kullanılarak incelenmiştir. Akıcı okuma, bireylerin eksik ve hatalı

okumadan uzak bir şekilde anlayarak hızlı okumasını, sesini doğal bir tonda kullanılmasını içeren okumadır. Bireylere okuma becerisinin kazandırılmasında önemli bir beceridir. Doğru okuma ile okumanın nihai hedefi olan okuduğunu anlama arasında köprü vazifesi gören (Paris, 2017) akıcı okuma ile ilgili araştırmaları tek bir çatı altında toplayan bir çalışma olması bakımından önem taşımaktadır.

1.4. ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI

2012-2021 yılları arasında akıcı okuma becerileri üzerine hazırlanmış tezleri ve makalelerin incelendiği bu araştırma;

1. 2012-2021 yılları arasında Türkiye’de yapılmış çalışmalarla sınırlıdır.
2. 2012-2021 yılları arasında ilkökul düzeyinde yapılmış çalışmalarla sınırlıdır.
3. 2012-2013 eğitim öğretim yılından önce ilkokulların beş yıl olması sebebiyle 2012 Ocak ve Eylül arasına kadar beşinci sınıflarla yapılmış çalışmalar da araştırmaya dâhil edilmiştir.
4. Araştırmaya sadece yayım dili Türkçe olan çalışmalar alınmış, yabancı dilde yapılan araştırmalar alınmamıştır.
5. Hem tez hem makale halinde ulaşılan çalışmalardan sadece tez çalışmaya dâhil edilmiştir.
6. Araştırmada 25.05.2021 tarihinde Google Akademik sayfasında “Akıcı Okuma” kelimeleri girilerek yapılan arama ile ulaşılan makaleler incelenmiştir.

1.5. ARAŞTIRMANIN VARSAYIMLARI

2012-2021 yılları arasında akıcı okuma becerileri üzerine hazırlanmış tezlerin ve makalelerin incelendiği bu araştırmada,

1. Tematik içerik analizi yapılan makalelere, ilgili veri tabanlarına “akıcı okuma” kelimelerinin taranması sonucunda tüm makalelere ulaşıldığı,
2. Araştırmada incelenen makalelerin metodolojik yapılarının güvenilir olduğu,

3. İncelemesi yapılan çalışmaların bulgularının objektif bir şekilde araştırmaya yansıtıldığı kabul edilmiştir.

1.6. TANIMLAR

Okuma: Yazılı işaretleri görme, algılama, sese dönüştürme, beyinde yapılandırarak anlama gibi duyu organları ile beynin işlevlerinden oluşan karmaşık bir süreçtir (Güneş F., 2007)

Akıcı Okuma: Metni noktalamaya, vurgulamaya ve tonlamaya dikkat ederek, okunan kısma geri dönmeden, kelime tekrarları, hecelemeler ve uygun olmayan duruşlar yapmadan, anlam ünitelerine dikkat edilerek, konuşur gibi doğal bir Şekilde yapılan okumadır (Akyol, 2010).

Doğru Okuma: Kelimenin doğru tanınması ve benzerlerinden ayırt edilmesidir. Bir dakikada okunan doğru kelime yüzdesi olarak da ifade edilebilir (Massey, 2008).

Okuma Hızı: Okuyucunun bir dakikada okuduğu kelime sayısı olarak ifade edilir (Rasinski T., 2006).

Prozodi: Metnin ritim, vurgu, zamanlama ve tonlamaya uygun olarak okunmasıdır (Dowhower, 1991).

Okuduğunu Anlama: Okuyucunun n bilgilerine dayanarak okuduğundan edindiği sonuçları sentezlemesi ve yeni bir anlam çıkarmasıdır (Akyol, 2007).

Tematik İçerik Analizi: Belli bir konu alanında ve belirlenmiş zaman aralığında yapılan çalışmaları belirli kavramlar ve sınıflandırmalar çerçevesinde karşılaştırarak araştırmalardaki genel eğilimleri ve sonuçları belirleyen bir yöntemdir (Şimşek ve Yıldırım, 2013).

2. BÖLÜM

2.1. KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1.1. Okuma

Öğrencilerin eğitim hayatlarında kazanması gereken en önemli becerilerden biri okuma becerisidir. Okumayı öğrenen bir bireyden süreç içerisinde akıcı okuma, okuduğunu anlama, okuduğunu yorumlama ve çıkarımlar yapma gibi beceriler beklenir. Türkçe dersi dışındaki derslerin kazanımlarına ulaşmanın ön koşulu okuma becerisini kazanmasıdır. Okuma eylemini gerçekleştiremeyen bireylerin diğer akademik alanlarda başarı göstermesi beklenemez. Okuma becerisi, bireylerin sosyal alanlarda ve günlük hayatında sorunsuz yaşaması için olmazsa olmaz bir beceridir. Okuma becerisini kazanamayan bireylerin günlük hayatlarında sıkıntı yaşadıkları bilinen bir gerçektir. Güneş'e göre (2007: 118) bireyin okuma becerilerini kazanarak kullanması sosyal hayatı açısından da oldukça önemlidir. Okuduğu haberleri okuyup yorumlamak, vatandaşlık hak ve sorumluluklarını öğrenmek, görevi yerine getirmek, bilgiye ulaşmak, kişisel gelişim sağlamak, boş zamanları değerlendirmek okuma ve anlama becerilerini kazanan bir bireyin göstereceği davranışlardır.

2.1.2. Okuma Nedir?

“Bir yazıyı meydana getiren harf ve işaretlere bakıp bunları çözümlmek veya seslendirmek” okumanın Türk Dil Kurumu sözlüğündeki on tanımın ilkidir (sozluk.gov.tr, 2021). Şahin (2009), buna benzer bir tanım yaparak okumayı; yazılı işaretleri görme, algılama, anlamını kavrama ve seslendirme işi olarak tanımlamıştır. Keskin (2012) ise okumanın tanımında karmaşık bir süreç olduğuna vurgu yapmıştır. Ona göre okuma, insan doğuştan sahip olmadığı bu beceriyi sonradan kazanır ve toplumsal, kültürel ve zihinsel yönden yeterlilik sağlayarak kişiyi tüm hayatı boyunca bu becerinin etkisindedir. Okuma, bilişsel, davranışsal ve devinimsel becerilerin birlikte çalıştırılarak yazılı işaretlerden anlam çıkarılması etkinliğidir (Demirel, 1990, s.59). Okuma sürecinde gözle görülen sembollerin beyinle yorumlanması söz konusudur (Harris ve Sipay, 1990; Yalçın, 2018).

Güneş (2007) de okumanın tanımında çok yönlü oluşunu vurgulamıştır. Okumak, harflerin duyu organlarıyla algılanarak, beyin tarafından yorumlanıp

değerlendirilmesidir (Yalçın, 2018). Okumayla bireyin bilgi dağarcığı gelişir (Tazebay, 1997). Okumada sayfaya yazılmış iletiyle iletişime girilerek verilmek istenen mesaj kavranmaktadır.

Ön bilgiler kullanılarak yazar ve okur arasında kurulan iletişim temelli, amaca uygun belirlenen yöntem ve düzenlenmiş bir ortamda meydana getirilen anlama sürecine okuma denilmektedir (Akyol, 2010, s.1).

Bu tanımlar gösteriyor ki okuma, anlama ve kavramadan ayrı tutulamayan bir süreçtir. Okumak yazılı işaretleri sese dönüştürmeden daha ileri bir süreci kapsar. Sever, (2011, s.13-16) okuma etkinliğinin özelliklerini şu şekilde sıralamıştır:

a) **Okuma bir iletişim sürecidir:** Okuma sırasında yazarla okuyucu arasında bir etkileşim söz konusudur.

b) **Okuma bir algılama sürecidir:** Metinde verilmek istenen duygu ve düşüncelerin tam olarak algılanması okuyucunun dil beceriliyle ilgilidir.

c) **Okuma bir öğrenme sürecidir:** Okuma bireyin düşüncelerini ve duygularını geliştirmesine yardımcı olan bir öğrenme yoludur.

d) **Okuma bilişsel, duyuşsal ve devinişsel boyutlu bir gelişim sürecidir:** Okuma becerisini kazanmış bir kişi için üst aşama, eleştirel düşünerek okuyabilmedir (Yalçın, 2014, s.1).

2.1.3. Okumanın Gelişimi

Harris 1970'li yıllarda okumanın gelişim aşamalarını şu şekilde sıralamıştır(Güneş M., 1997, s.6-7):

1. Okumaya Hazır Olma: Bireyin dünyaya gelmesinden okuma öğrenme çağına gelinceye kadar geçen süreyi ifade eder. Bu süreçte birey okumanın öğrenilmesi için gerekli olan zihinsel ve psiko-motor becerileri edinir, sesli ve görsel uyarıların algı, kavramları öğrenir ve dikkatini yoğunlaştırmada yeterli seviyeye ulaşır.

2. Okumaya Başlama (İlk Okuma): Çocuğun harflerin kâğıt üzerindeki şekilleri ile duyulan seslerini eşleştirerek okuma yönünde(dilin özelliklerine göre sağdan sola veya soldan sağa) göz hareketleri yapmaya ve kelimeleri takip etmeye

başlar. Her çocuk bu dönemi bireysel farklılıklara bağlı olarak farklı uzunlukta gerçekleştirebilir.

3. Okuma Becerilerinin Hızlanması: Çocukların kelime tanıma becerilerinin geliştiği bu evre daha çok ilköğretim 2. ve 3. sınıfta gerçekleşmektedir.

4. Temel Okuma Becerilerinin Zenginleştirilmesi: Bu aşama ilköğretimin 4. ve 5. sınıflarında başlar. Bu aşamada bulunan çocuklar, öykü türü metinleri okumada kolay bir şekilde okurken bilgi verici metinleri okumada yardıma ihtiyaç duyarlar.

5. Üst Düzey Okuma Becerilerinin Geliştirilmesi: Bireylerin okuma hızlarının artarak amaca yönelik okuma yapabildikleri aşamadır. İlköğretimin sonuna denk gelir.

Chall (1983) ve Chall, Jacobs ve Baldwin (1991) okumanın gelişimini 6 döneme ayırmaktadır. Bu dönemler ve özellikleri şu şekildedir:

a) Aşama-0 (Okuma öncesi dönem: 6 ay-6 yaş): Okul öncesi döneme denk gelen bu aşamadaki çocuklar kendisine okunan kitapları dikkatle dinler, okuma taklidi yapar.

b) Aşama-1 (Okumaya başlama- 6 ve 7 yaş) : Temel eğitimin başlangıcına denk gelen bu dönemde çocuk, dilin kelimelerindeki harf ile ses ilişkisini öğrenir. Tek heceden oluşmuş kelimeler ile dilin fazla kullanılan basit kelimelerini okuyabilir. Bu dönemde harflerle sesler arasındaki ilişkiyi kazandırmak amacıyla çalışma yapılması ve dilin sık kullanılan kelimelerinden oluşturulmuş hikâyelerin okutulması etkilidir. Okuma becerisinin sağlam kazanılması için bu dönemin büyük önemi vardır.

c) Aşama-2 (Pekiştirme ve akıcılık- 7 ve 8 Yaş): Okuma becerisini kazanmış akıcı okuması artan çocuk, bu dönemde basit hikâye kitaplarını kolaylıkla okur. Kelimeyi tek seferde seslendirir ve anlamını kavrar. Metnin içeriğinden kelimenin anlamını kavrayabilir. Bu dönemde yapılacak olan çocuğun seviyesine uygun, farklı içeriklere sahip metinlerle yapılacak okuma çalışmaları, çocuğun bireysel okuma becerisinin kazanılmasında oldukça etkilidir.

d) Aşama-3 (Öğrenme için okuma- 9 ve 13 yaş): Bu dönemdeki çocuk; okumayı yeni bilgiler öğrenmek, farklı deneyimleri ve düşünceleri tanımak amacıyla yapmaktadır. Bu dönemin başında çocuğun dinlediğini okuduğundan

daha iyi anladığı görülürken dönemin sonuna doğru dinlediğini ve okuduğunu anlama düzeylerinin yakın olduğu görülür.

e) **Aşama-4 (Farklı bakış açısı- 15 ve 17 yaş):** Bu dönemdeki bireyin okuduğu materyallerin çeşitliliği artmıştır. Okunan metin derinlemesine yorumlanmaktadır ve birey, okuduğunu dinlediğinden daha iyi anlamaktadır.

f) **Aşama-5 (Yapılandırma ve yeniden yapılandırma- 18 yaş ve üzeri):** Bu dönemde birey ihtiyacı ve amacı için okuma yapmaktadır. Okumada amaç, bilgileri sentezlemek ve yeni fikirler üretmektir. Bu dönemde okumanın etkililiği dinlemeninkinden fazladır(aktaran Keskin , 2012, s.12).

2.1.4. Okuma Çeşitleri

Alanyazın incelendiğinde okumanın pek çok çeşidine rastlamak mümkündür. Çelik (2006) okumayı sesli, sessiz, hızlı, içten ve özgün okuma olarak beş kategoride; Arıcı (2012) da grup halinde, güdümlü, görsel, serbest, anlamlı, eleştirel, hızlı ve seçmeli okuma olarak sekiz kategoride sınıflandırmıştır.

2.1.4.1. Sesli Okuma

Görme organıyla algılan kelime veya kelime gruplarının zihinde kavranarak konuşma organları yardımı ile seslendirilmesine sesli okuma denir (Demirel, 2002, s.80; Özbay, 2006, s.18). Sesli okumanın temel amacı, yazılı metnin doğru ve konuşma diline uygun olarak okunmasıdır (Demirel ve Şahinel, 2006). Korkmaz'a göre sesli okuma, "*Bir yazının dinleyenlerin duyabileceği ve zevkle dinleyebileceği yükseklikte bir sesle okunmasıdır. Sesli okuma gözle algılanıp zihinle kavranan kelimelerin, işaretlerin ve kelime gruplarının konuşma organlarının yardımıyla söylenmesidir.*" (Korkmaz, Okuma eğitimi, 2008, s.102).

Sesli okuma özellikle ilkokul düzeyinde sıklıkla kullanılan bir beceridir. İlkokulun ilk yıllarında kritik öneme sahiptir. Öğretmen sesli okuma yaptırarak öğrencisinin okuma düzeyi hakkında daha doğru bir yargıya sahip olur. (Binbaşıoğlu, 1988, s.135). Sesli okuma yaparken okuyucunun asıl amacı, metne uygun bir ses tonu kullanarak ve yazım kurallarına uyarak metinde verilmek istenen duygu ve düşüncüyü dinleyiciye aktarmaktır (Keskin ve Keskin, 2007, s.155). Demirel ve Şahinel sesli okumanın niteliklerini şu şekilde belirtmiştir:

- Yazarın metin aracılığıyla anlatmak istediğini dinleyiciye doğru bir biçimde aktarmak,

- Anlam bütünlüğüne uygun olarak sözcükleri vurgulamak,
- Kelimeleri doğru telaffuz etmek,
- Sesin tonunu ve gürülüğünü ayarlamak,
- Anlamın kavranmasını sağlamak(Demirel ve Şahinel, 2006).

Konuşma, doğru telaffuz, okuduğunu anlama gibi becerilerin geliştirilmesinde sesli okumanın yararı daha çoktur. Bu yararlar şu şekilde sıralanabilir:

- Okuduğunu anlama becerisini geliştirir.
- Zihinsel beceriler artar.
- Kişinin kültür seviyesini artırır.
- Öğrencinin okuduğuna yoğunlaşmasını sağlayarak dikkatini geliştirir
- Öğrencinin özgüvenini geliştirir.
- Duygu yönü fazla olan metinlerde hem okuyana hem dinleyene zevk verir.
- Öğrencinin okumasındaki gelişimi takip etmeyi kolaylaştırır.
- Kelime tanıma becerisini geliştirir.
- Dinleyenlerin dinleme, okuyanın konuşma yeteneğini geliştirir.
- Sessiz okumanın temelidir.
- Vurgu, tonlama, dikkat ve öğrenme becerilerine katkı sağlar.
- Aktif öğrenmeyi sağlar.
- İletişim ve etkileşime yardım eder. (Gündüz ve Şimşek, 2011; Güneş, 2014, s.150-151).

Sesli okumada okuyucu en fazla konuşma hızında okuyabildiğinden okuma hızı düşüktür. Hızlı okuyan bireyler bile sesli okuma sırasında kelime tanıma için 10 salise, kelimenin seslendirilmesi için de 40 salise zamana ihtiyaç duyduklarından bir saniyede en fazla dört kelime okuyabilirler. Araştırmalar da sesli okumada bir dakikada 240 kelime okunabileceğini açıklamıştır (Güneş, 2009, aktaran Babayiğit, 2019). Bu konuda ülkemizdeki çalışmalar Türkçe metinlerle yapılan sesli okumalarda en üst sınır olan lise öğrencilerinde 240 kelime okuduğunu ve bu ortalamalara göre öğrencilerin dakikada okudukları kelime sayısının;

1. sınıf sonunda 60 kelime,

2. sınıfta 80 kelime,
3. sınıfta 100 kelime,
4. sınıfta 120 kelime,
5. sınıfta 140 kelime olacağı öngörülmektedir(Lieury, 1996, aktaran Güneş, 2011).

2.1.4.2. Sessiz Okuma

Sessiz okuma; okuma yaparken sadece gözün kullanıldığı, ses organlarının kullanılmadığı ve başın hareket ettirilmediği okuma şeklidir. İlkokulun ilk iki sınıfında okuma becerisinin gelişiminin takibi açısından daha çok sesli okuma uygulanırken üçüncü sınıftan itibaren sessiz okumanın süresi arttırılır, dördüncü sınıfta ise sesli okuma ile eşit zaman ayrılmaya başlar. Gençlik ve yetişkinlik için önemli bir yere sahip olan sessiz okuma, okuma hızını arttırır, anlamayı kolaylaştırır (Kavcar vd., 2005, s.44). Sessiz okumanın doğru bir şekilde yapılması için okurken dudakların hareketsiz kalması, fısıldama, iç tekrarlar, baş ve vücut hareketleri yapılmaması gerekmektedir (Karatay, 2014). Sessiz okumayla öğrenciler, kendi kendine okuyarak bilgiye ulaşmakta ve onu öğrenmektedirler. Bu nedenle ikinci sınıftan itibaren öğrencilere sessiz okuma etkinlikleri yapılmalıdır (Öz, 2001, s.213).

2.1.4.3. Eleştirel Okuma

Eleştirel okuma, bir metinle derinlemesine bir şekilde aktif olarak uğraşmayı gerektirir. Okumanın amacı, metinde verilmek istenen ana anlamı öğrenmekken eleştirel okumada metindeki bilgi ve düşüncenin nasıl işe yarayacağı hakkında yargıda bulunma amacı vardır (Ateş, 2013, s.43). Arıcı'ya göre "Eleştirel okuma, okunan metinle ilgili yorumlar, değerlendirmeler yapabilmektir." (Arıcı, 2012, s.46). Bardakçı'ya göre eleştirel okumanın başlangıcı meraktır. Öğrenmenin olması merakla başlar ve merak doğrultusunda öğrenci araştırır, dikkatlidir, sorular sorar, cevapları değerlendirir ve kendi deneyimlerinden yola çıkarak yeni bir yargıya ulaşır. Öğrenmeye açık bir öğrenci kalıplaşmış yargılardan uzaktır, özgür düşüncü, olaylara farklı çözümler üretir ve her metnin doğru yargı içermeyebileceğini, doğruların değişebileceğini bilirler. Eleştirel okuma becerisine sahip olmayan öğrenciler ise okuduklarını tamamen doğru olarak kabul ederler, merak duygusundan yoksundurlar, okuduklarını yorumlamazlar. Bilgiyi sadece

ezberlerler. Eleştirel okurlar günlük hayatlarında karşılaştıkları problemlere özgün ve işlevsel çözümler üretirken eleştirel okuma becerisi kazanmayanlar yeni çözümler üretmekte sıkıntıya düşerler (Bardakçı, 2010).

2.1.4.4. Göz Atarak Okuma

Metnin okunmaya başlanmasının öncesinde, konuyla ilgili ön bilgileri harekete geçirmek ve konuyu genel olarak kavramak, eser hakkında genel bir düşünce edinmek için yapılan okuma türüdür (Aytaş, 2005; Karatay, 2014). Bu yöntemde; “metnin ana başlıkları, alt başlıkları, metnin ilk cümlesi, anahtar kelimeleri, kısa konuşmaları, tarihleri, kalın karakterli yazılara, şekillere, son cümleye bakılarak, resimler gözden geçirilerek metni tanıma etkinlikleri yapılmaktadır” (Güneş, 2017, s.7). Bu okumada, sadece önemli yerler çok kısa bir sürede okunduğu için zaman da verimli kullanılmış olur.

Ayaküstü okuma da denilen göz atarak okumada eseri tam bir anlama ve kavrama yoktur. Kitabın içindekiler bölümüne, kimin tarafından yazıldığına, kitap dizilimine bakılarak eser hakkında bir ön fikir oluşturulur.

Öğrencilerin göz atarak okumanın önemini kavramaları amacıyla, bir kitap belli bir süre öğrencilere gösterildikten sonra, kitabın yazarının kim olduğu, kapağının şekli ve rengi gibi sorular sorularak ilgi ve dikkatin kitap üzerinde olması sağlanabilir (Aytaş, 2005, s.4).

2.1.4.5. Serbest Okuma

Serbest okuma en fazla tercih edilen okuma şeklidir. Fazla dikkat istemez, okuma hızlı ve yüzeysel yapılıdır (Aytaş, 2005, s.4). Boş zamanları değerlendirmek, okumayı geliştirmek, okuma zevki ve kültürü kazandırmakta tercih edilir.

Serbest okumada ilköğretimin başlarında daha çok öyküleyici metinler kullanılırken, sınıf seviyesi ve öğrencinin gelişim düzeyi ilerledikçe bilgilendirici metinler kullanılır. Öğretmen, okunan metnin anlaşılma düzeyini kontrol etmek için soru cevap ve canlandırma gibi yöntemlerden faydalanabilir.

2.1.4.6. Güdümlü Okuma

Güdümlü okuma, öğrenciler neyi öğrenmeleri gerektiğini bilerek okuduklarında daha iyi öğrendiklerini savunur. Güdümlü okumada, okuma parçasının tanıtımı, öğrenciye okuma sırasında yapılacak kılavuzluk ve okumanın

bitiminde tartışarak öğrenmenin pekiştirilmesi stratejilerinden oluşur (Aslan, 2008, s.5). Öğrencilerini yazarın istediği düşünceye ulaştırmak öğretmenlerin en önemli görevidir. Öğretmen isterse okuma sırasında da önemli yerlerde durup incelemeler yaptırabilir (Aytaş, 2005, s.4).

2.1.4.7. Hızlı Okuma

Hızlı okuma kişilerin çabukluk, kavrama ve belleme yeteneklerini geliştiren, dakikada okudukları kelime sayısını ve anlama sayılarını artıran, (Ruşen, Hızlı okuma, 2016, s.59) metin üzerinde gözün sıçrama hareketleri yaparak beyne daha fazla resim ve simge göndermesini ve kişinin aynı anda bu simgeleri çözümlemesini gerektiren bir okuma türüdür (Şahin, 2011, s.46).

Hızlı ve etkili okuma becerisini kazandırmak için sessiz okuma şarttır. Sessiz okuma becerisi gelişmiş kişilerde hızlı okuma becerisi de gelişmiştir. Sessiz okumada seslendirme için vakit harcanmadığı için daha hızlı okuma gerçekleşir (Townsend, 1997, s.23).

Çifci (2013) bunlar dışında dogmatik okuma, ekran okuma, egemen okuma, gelişimsel okuma, münazaralı okuma gibi pek çok farklı okuma türünü tanımlamıştır.

2.1.5. Akıcı Okuma

2.1.5.1. Akıcı Okuma Nedir?

Okuma, kişinin hayatındaki en kritik kazanımların başında gelmektedir. Kişinin okuduklarını hızlı bir şekilde kavraması, çıkarımlarda bulunması, fikirler üretmesi için okumanın akıcı olması önemlidir.

2.1.5.2. Akıcı Okumanın Tarihi

Akıcı okumayla ilgili ilk veriler, 1886 yılında Catell'in okuma hızını "otomatiklik" kavramıyla ifade etmesine dayanır (Wolf ve Katzir-Cohen, 2001). 1900'lü yılların başında fark edilen akıcı okuma davranışçı psikolojinin baskın olması nedeniyle 1970'lere kadar varlık gösterememiştir (Samuels ve Farstrup, 2006). Ancak son dönemlerde akıcı okumaya verilen önem artmış ve bu konu öğretim programlarında yer almıştır. Akıcı okuma ifadesi, ilk kez 1908'de Edmund Burke Huey'in "Okuma Psikolojisi ve Pedagojisi" adlı kitabında yer almıştır. Huey okumanın gelişim aşamalarını okumanın başlangıcından akıcılığa ulaşma

aşamasına kadar tanımlamıştır. Huey, başlangıç aşamasını kelime tanıma için dikkatin yoğunlaştığı aşama; akıcılık aşamasını da okumada otomatikleşilerek kelimenin doğru ve hızlı okunduğu aşama olarak tanımlamıştır. Huey, okuyucuların okumada kullandığı birimlere dikkat çekmektedir. Bu birimler bazen bir harf, bazen bir hece, bazen bir kelime olabilir. Akıcı okuma becerisi kazanmış kişiler yaptıkları okumaya uygun olarak tüm kelimedenden tek harfe kadar ihtiyaç duydukları birimi kullanırlar (Samuels, 2012, s.6). Huey'in teorisinde bahsettiği tekrara dayalı olarak okumanın daha iyi ve hızlı olmasından yola çıkan Samuel ve LaBerge, Otomatikleşme Teorisi'ni geliştirmişlerdir. Bu teori tekrar ve tecrübenin önemine dikkat çekmektedir.

David LaBerge'nin 1970'li yıllara doğru, okuma ile ilgili geliştirdiği makinede ekrana gönderilen kelimelere okuyucunun YES/NO tuşlarına basması suretiyle doğru okumaları ve sorulara cevap verme süreleri ölçülmüştür. Bu çalışmadan yola çıkarak LaBerge kelime tanımda otomatikleşmeyle ilgili bir teori geliştirmiştir. LaBerge ve Samuels'in 1974 yılında yazdıkları makalede, akıcı okumanın teorik temelleri oluşturulmuştur. Bu araştırmacılar, insanın aynı anda yalnızca bir şeye odaklanabileceğini, dikkatin aynı anda birden fazla etkinlikte kullanılabilmesi için bu etkinliklerden birinin otomatik yapıyor olması gerekir. Bu teoriye göre öğrenci kelime tanımda otomatiklik kazanmamışsa anlamaya ayıracağı zihinsel süreç yetersiz kalır, bu da okuma sürecini zorlaştırır. Bu nedenle okumanın gelişimi için önce kelime tanıma becerisi sağlanmalı, daha sonra anlamaya yoğunlaşılmalıdır. Akıcı okuyucularda, okuma sırasında kelimeyi otomatik tanıma ve anlama aynı anda gerçekleşmelidir. Bu teori, LaBerge ve Samuels tarafından oluşturulan otomatikleşme teorisi olarak alanyazındaki yerini almıştır (Pikulski ve Chard, 2005).

Samuel'in 1979 yılında ortaya attığı tekrarlı okuma stratejisi, hem bilişsel hem de davranışçı alanın kabul ettiği, okuma hızını ve anlamayı kolaylaştıran, uzun yıllar önemli bir yere sahip bir strateji olmuştur. Bu strateji okumada otomatikleşmeyi de sağladığı için etkili bir yöntem olarak görülmüştür. Tekrar sayısının kaç olacağı üzerine yapılan araştırmalar dört tekrarın otomatikleşme için yeterli olduğu sonucuna varmıştır (O'Shea, Sindelar ve O'Shea, 1985).

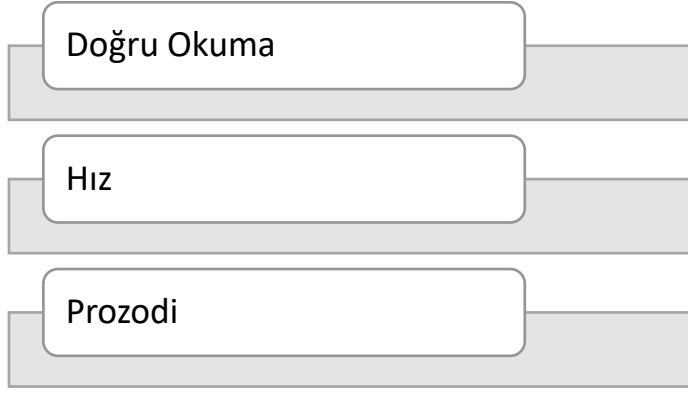
Akıcı okumanın ölçülmesi amacıyla Deno tarafından 1985 yılında ortaya konulan program tabanlı ölçme yaklaşımında önceleri bir dakikada okunan kelime

sayısı ölçülürken daha sonra doğru okunan kelime yüzdesi sistemi getirilmiştir. 1980'lerin başında Stanovich, akıcı okuma ile bilişsel psikoloji arasında bağlantı kurarak okumayı mekanik bir süreç olmaktan çıkarmıştır. Dowhower prozodik okuma ile anlama arasında bir ilişki olup olmadığını sorgulamaya başlamıştır (Paris, 2017).

2000'li yıllara kadar akıcı okuma ile ilgili gelişim yavaşlamış, bu yıllara gelindiğinde akıcı okuma ile modelleme, anlam grupları oluşturma ve aileyi de okuma sürecine katma gibi etkinlikler uygulanmıştır. Bu dönemde akıcı okuma ve anlama ilişkisi en çok sorgulanan konudur. Bu dönemdeki araştırmalar akıcı okumanın anlamayı arttırdığını ancak bunda metnin yapısının ve türünün akıcı okumayı etkilediği için anlamayı da etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu dönemde akıcı okuma bileşenlerinin anlamaya ilişkisini inceleyen araştırmalar, anlamada prozodinin önemli olduğunu ortaya koymuştur (Keskin ve Baştuğ, 2013a). Bu bilgilerden yola çıkarak akıcı okumanın önceleri okuma hızıyla ifade edildiği, zamanla doğru okumanın önem kazandığı ve en sonunda prozodinin akıcı okuma ile ilgili araştırmalarda yer aldığı sonucuna ulaşabiliriz. Akıcı okumanın gelişimi, yeni stratejilerin geliştirilmesinde, akıcı okumanın değerlendirilmesinde Timothy Rasinski önemli bir yere sahiptir. Rasinski okuma ve akıcı okuma alanında 200'den fazla makale ve 50'nin üzerinde kitap kazandırmıştır. Aynı zamanda kendisi akıcı okuma ölçeğinin ve akıcılığı geliştirme dersinin kurucusudur. Kelime tanıma, tekrarlı okuma, otomatiklik, okuyucu tiyatrosu gibi pek çok konuyla akıcı okumanın ilişkisini inceleyen çalışmaları vardır. Halen akıcı okuma üzerine eğitimler vermekte ve çalışmalar yapmaktadır (<http://www.timrasinski.com/>, 2022).

2.1.5.3. Akıcı Okumanın Bileşenleri

Literatürde akıcı okumanın üç bileşeni olduğu görülmektedir (Keskin ve Baştuğ, , 2013a; Rasinski T. V., 2012):



Şekil 2: Akıcı Okumanın Bileşenleri

Doğru Okuma

Doğru okuma, akıcı okuma becerilerinin kazanılmasında ilk basamaktır. Doğru okumanın içinde, kelimelerin doğru telaffuz edilmesi, seslerin doğru söylenerek birleştirilmesi, kelimeleri doğru tanıma ve analiz etme gibi faktörler vardır.

Doğru okumanın en önemli adımı olan kelime tanımayı ilk olarak ortaya atan Gough'tur (Gough, 1984). Güneş (2014)'e göre kelime tanıma, bir sesin, harfin, hecenin veya kelimenin görüldüğünde tanınması ve doğru bir şekilde seslendirilerek anlamlandırılması etkinliğidir. Sözlü tanıma ve yazılı tanıma olmak üzere kelime tanımanın iki çeşidi vardır. Sözlü tanımada sesli olarak ifade edilen sözcüklerin veya sözcük gruplarının belirlenmesi ve ayırt edilmesi vardır. Yazılı tanımada ise sözcükleri meydana getiren harflerin yazılış biçimi ve yönü, uzantıları, sıralanışı, sözcükler arasında bırakılan boşluklar ve sözcüğün içerdiği anlam etkili olmaktadır (Güneş, 2014, s.3).

Görülen bir kelimeyi doğru okumak için sırasıyla sesleri, heceleri ve kelimeyi ayırt edilip seslendirmek ve anlamlandırmak gerekmektedir. Okuyucunun kelimeyi doğru okuması için yapması gerekenler şunlardır:

- a)Harfleri ya da harflerden oluşan farklı heceleri tanımalıdırlar,
- b)Sesleri birleştirebilmelidirler,
- c)Heceleri okuyabilmelidirler,
- d)Kelimenin okunuşuna ve anlamına hâkim olmalıdırlar (Hudson, Lane ve Pullen, 2005, s.703).

Piper (2010), okumanın akıcı olmasını okunan sözcüklerin yüzde 98'inin doğru okunmasına bağlamıştır (Piper, 2010).

Okuma Hızı

Okuma hızı okuyucunun sesleri, heceleri ve kelimeleri okumada tekrardan kaynaklanan pratikliğinin artırması anlamına gelir. Okuma hızında sözcükleri tanıma hızlıdır. Okuma hızı, kelimenin görülmesinden başlayıp onun okunmasına kadar geçen süre olarak ifade edilmektedir (Baştuğ, 2012, s.38; Baştuğ ve Akyol, 2012.).

Doğru okuma ve okuma hızı akıcı okumanın temelini oluşturan ve birbiri ile ilişkili becerilerdir ve okumanın gelişmesinde sürekli tekrar yapılmasının önemli bir yeri vardır. Bu durumu LaBarge ve Samuels (1974) otomatikleşme teorisi ile açıklamıştır. Otomatikleşmek bir işi kolay yapabilir duruma gelmektir. Kısaca otomatikleşme bir işte ustalaşmak olarak tanımlanabilir. Bir öğrencinin sesli okuma sırasında otomatiklik becerisini kazanmış olması için metni konuşma seviyesinde bir hızda okuması ve bu esnada anlayabilmesi gerekmektedir (Samuels, 1979)

Okuma hızının artması için okuyucunun okumada otomatikleşmesi gerekmektedir. Otomatikleşme de sürekli tekrarlarla olan bir durumdur. Okumanın istenilen şekilde hızlı olması kişinin okumada otomatikleşmesine bağlıdır. Sözcüklerin, hızlıca algılanarak okunması okumada otomatikleşildiğini gösterir. Otomatikleşmede sözcüklerin kolayca algılanıp zihinde yapılandırılması ile ilgili bir durumdur. Otomatikleşme sağlandıkça okuduğunu anlamada başarı artar. Çünkü metnin düşük hızda ve duraksamalarla okunması anlam bütünlüğünün sağlanmasını zorlaştırır (Başaran, 2013).

Logan (1979), bir işte otomatikleşmenin dört temel göstergesi olduğunu belirtmiştir. Bunlar:

- Hız
- Zahmetsizlik (kolaylık)
- Bağımsız yapabilme
- Bilinçsiz yapabilmedir.

Bir beceri ile ilgili yapılan pratikler, becerinin daha kolay yapılabilmesini sağlayan yeni yollar ve izler oluşturmaktadır. Okuma becerisinin gelişiminde de aynı süreç etkilidir. Örneğin okuma becerisinin başında harflerin birleştirip kelime

oluşturulurken ilk başlarda zorluk yaşanır. Ancak okuma tekrarı arttıkça kelimeler kendiliğinden okunacaktır. Özellikle ilkokulda öğrencilerin akıcı okuma becerisi kazanmaları sağlanmalı, okuma hataları tespit edilerek düzeltilmelidir. Eğer öğrenciler kelimeleri yeterli hızda ve doğru bir şekilde okuyamazsa, hatalı okumalar devam ederse artık yanlış okuma otomatikleşir ve ileride düzeltilmesi zorlaşır (Logan, 1979)

Okuma hızını arttırmak için yapılması gerekenler şunlardır (Akyol H. , 2010, s.80):

1. Okuyucu hızlı okuma konusunda istekli olmalı ve okuma hızını arttırmaya çalışmalıdır.
2. Okuyucu kendi için belirlediği uygun bir zaman diliminde günlük düzenli okuma çalışması yapmalıdır.
3. İlgisini uyandıran okuma araçlarına yönelmelidir.
4. Okurken okuduğunu anlayıp anlamadığı ile ilgili olarak öz değerlendirme yapmalıdır. Bu değerlendirme soru sorarak veya özet çıkararak olabilir.
5. Okuma hızını hesaplayarak istenilen seviyede tutmaya çalışmalıdır.
6. Zamanla okuduğu metnin zorluk seviyesini artırmalı ve sonuca ulaşmak için 6 -8 hafta arasında çalışma yapmalıdır.
7. Okudukları hakkında kesin yargılara varmamalıdır.
8. Okumadaki önceliklerini belirlemelidir.
9. Anlamadığı bir konuyu başka kaynaktan da okuyup taramak suretiyle paralel okumalar yapmalıdır.
10. Okuma öncesinde özetleri okuyarak kitap hakkında bilgi sahibi olmalıdır.
11. Satırları okurken karartma yapmamalıdır.
12. Alt başlıkları soruya dönüştürmelidir.
13. Okumak için uygun mekânlar seçmelidir.
14. Arada sırada metne göz gezdirmelidir.

15. Zaman tutarak okumalıdır.

16. Okumak için günün erken saatlerini tercih etmelidir.

Prozodi

Prozodi kelimesinin kökeni Yunanca olup “pros (göre)” ve “ode (şarkı)” sözcüklerinin birleşmesinden oluşmuştur. TDK’ya göre prozodi, bir şiir bestesinde, hece vurgularının müzik, vurgu ve yükselişleriyle iyice uyumuş olmasıdır (sozluk.gov.tr, 2021). Akıcı okumanın önemli bir bileşenidir. 1980’li yıllarda akıcı okuma ile ilişkili olarak gündeme gelmiştir (Dowhower, 1987). Prozodi yazılı metinler aracılığıyla verilmek istenen hislerin, noktalama işaretleri, ses tonu ve dil bilgisi aracılığıyla aktarılmasıdır. Prozodi kavramı, metni doğal yapısına uygun bir biçimde ahenk içinde okumak olarak tanımlanabilir ve okuyan kişinin metni anladığını gösteren önemli bir unsurdur (Başaran, 2013).

Prozodi kavramı olarak dünyaca kullanılan bir kavram olmanın yanında her dilin bekleme, tonlama ve vurgulama özellikleri farklı olduğu için dilden dile de prozodinin içerdiği anlam farklılık göstermektedir. Bazı araştırmacılar prozodiyi bu nedenle dilin müziği olarak tanımlamışlardır (Kuhn ve diğerleri, 2010, aktaran Keskin ve diğerleri, 2013).

Prozodiyi oluşturan temel kavramlar şunlardır:

Tonlama: Sesin verilmek istenilen anlama göre inceltilerek, kalınlaştırılarak, sertleştirilerek, yumuşatılarak, alçaltılarak veya yükseltilecek değişik şekillerde kullanılmasıdır. Tonlama, konuşulan veya okunan konuya bir anlam katar (Baştuğ, 2012).

Vurgulama: Konuşurken veya okurken bir hecenin, kelimenin veya cümlenin diğerlerinden daha baskın bir biçimde seslendirilmesidir. Düşüncenin daha etkili anlatılmasını sağlar. Vurgulamada seslere değer katılır, farklı kılınır. Konuşmaya hayat vermek, konuşmayı canlı kılmak vurgulama ile mümkündür (Dursunoğlu, 2010).

Boğumlama: Okuma ve konuşma sırasında ağızdan çıkan harflerin, heceler ve sözcüklerin doğru ve etkili bir şekilde seslendirilmesidir. Konuşmanın ve okumanın düzgün olması için sözcüklerin ağızdan berrak çıkması ve telaffuzun doğru bir biçimde yapılması gerekir (Özbay, 2005, s.88). Boğumlama konuşma organları çıkan sese şekillendirmek için topluca çalışır (Şenbay, 2009, s.110).

Duraklama: Okuma ve konuşma sırasında nefes alma ihtiyacının karşılandığı, sesi kontrol etmek için gerekli olan doğal prozodik unsurlardır. Duraklamalar noktalama işaretlerine göre yapılır (Baştuğ, 2012). Okumayı ve konuşmaya hareket kazandırır (Özbay, 2005, s.88).

Ritim: Okuma ya da konuşma sürecinde gerekli yerlerde yapılan susmalara ritim adı verilmektedir. Ritim, okunan ve dinlenen metnin anlaşılmasını kolaylaştırmakta önemli bir yere sahiptir (Baştuğ, 2012).

Prozodik okumadan uzak bir biçimde seslendirilen metnin ifade gücü yetersizdir ve sıkıcı bir haldedir. Schreiber'e (1991) göre prozodi, konuşma içerisinde kendiliğinden vardır ve konuşulan konunun önemi, duygusal ve ruhsal özellikleri hakkında ipucu verir. Konuşmada prozodik özelliklere dikkat edilmediğinde konuşma tekdüze ve heyecansız olur, iletilmek istenilen mesaj dinleyenlere anlaşılır biçimde verilemez. Bu nedenle konuşma sırasında prozodi olmazsa olmazdır. Konuşmada sıkıcılığın önüne geçmek ve anlaşılmayı kolaylaştırmak için prozodiye dikkat edilmesi ne kadar gerekli ise okumayı sıkıcılıktan kurtarmak ve anlaşılır hale getirmek için vurgu, tonlama ve boğumlamaların doğru yerde yapılması, ritmin ve hızın uygun olması prozodik özelliklerdendir.

Prozodinin öğrencilere kazandırılmasında model okuma yapmanın önemli bir yeri vardır. Model okuma sayesinde metnin prozodi ile ilgili özellikleri yansıtıldığından sesli okumalarda daha kolay karşılık bulur (Schreiber, 1991). İlkokul yıllarında öğrencilere prozodik okuma becerisinin kazandırılması için öğretmenlerin sık sık model okumalar yapması ve öğrencilere prozodik okuma metinleriyle çalışmalar yaptırması doğru bir yol olacaktır.

2.1.6. Akıcı Okuma ile İlgili Olarak Okuduğunu Anlama

Akıcı okumanın nihai göstergesi ve amacı olan anlama ile ilgili araştırmalara oldukça sık rastlanmaktadır. Yapılan çalışmalar akıcı okumanın anlama ile yüksek bir ilişki içinde olduğunu göstermektedir (Allington, 1983; Dowhower, 1987; Schreiber, 1991).

Demirel ve Şahinel'e göre (2006) okuma ve anlama birbirlerine neden-sonuç ilişkisi ile bağlı olan iki unsurdur. İnsanlar okurken anlamak isterler ve bu

amaçla okurlar. Okuduğunu anlama okunanların ön bilgilerle sentezlenerek yeni bir yargıya ulaşılmasıdır (Akyol, 2010).

Durkin'e (1989) göre okuduğunu anlama, kelimelerden anlam çıkarmadır ve okumanın özünü oluşturur. Güneş (2004) anlamayı yazılanların anlamını bularak onların üzerinde düşünme, nedenlerini araştırma ve yazılanlardan sonuç çıkarma olarak tanımlamaktadır. Akyol (2007) anlamayı okuyucunun ön bilgilerine dayanarak okuduğundan edindiği sonuçları sentezlemesi ve yeni bir anlam çıkarması olarak tanımlar. Anlama sürecinde okuma, mekanik bir eylem olmaktan çıkarak zihinsel bir eylem haline dönüşür (Uyanık, 2011). Öğrenmenin gerçekleşmesi için okuduğunu anlama eyleminin gerçekleşmesi gerekmektedir. Anlama okumadan gerçekleşen okuma eksik bir okuma olarak değerlendirilebilir. Okuduğunu anlama becerisi özellikle ilköğretimin ilk yıllarında öğrencilere kazandırılmaya çalışılır ve eğitim kademesi ilerledikçe de bunun önemi artar. Yalnız eğitim hayatı için değil başarı, istihdam, yaşamsal beceriler için de okuduğunu anlamamanın önemi büyüktür. Dolayısıyla okuduğunu anlama; seçim yapma, karar verme, bilgileri çevirme, yorumlama, çıkarımda bulunma, analiz ve sentez yapma, değerlendirme gibi farklı zihinsel beceri ve yetenekleri içermektedir (Khusniyah ve Lustyantie, 2017, s. 202; Güneş, 2004, s.59-60). Okuma deneyiminin artması, öğrencilerin okunanı anlamalarına ve anladıklarını sözel olarak ifade edebilmelerine katkı sağlar (Cunningham ve Stanovich, 2001). Çünkü okuma, okumayla beslenen birikimsel bir süreçtir ve edinilen beceriler, öğrenilen kavramlar, ulaşılan anlamlar sonraki okumalarda kullanılır.

Khusniyah ve Lustyantie'nin (2017) Brassell ve Rasinski'den (2008) aktardığına göre anlama üç farklı düzeyde gerçekleşir:

1. Basit Anlama: Okunan metindeki bilgileri hatırlama ve tekrarlamayı içeren anlamamanın en düşük seviyesidir.

2. Derin (Çıkarımsal) Anlama: Okuyucunun metinde direkt olarak verilmeyen, örtülü olarak verilmeye çalışılan bilgiyi anlamasını ifade eder.

3. Eleştirel (Değerlendirici) Anlama: En üst anlama düzeyi olan bu düzeyde metinde verilen mesajı anlama, bununla ilgili eleştirel düşünme, yorumlama gibi üst düzey süreçler vardır (Khusniyah ve Lustyantie, 2017, s.203).

Okuduğunu anlamayı geliştirmek için şu etkinlikler yapılabilir (Güneş, 2014, s.226-228):

a) Okumanın Öncesinde Yapılacaklar: Öğrencilerin zihinsel olarak hazırlanması, çalışma hakkında bilgi verilmesi, ön bilgilerin harekete geçirilmesi süreçlerini kapsar. Bunun için ön sorular yöneltme ve metindeki anahtar sözcüklerle çalışmalar yapma ve metin hakkında genel bir bakış açısı oluşturma çalışmaları örnek gösterilebilir.

b) Okuma Sırasında Yapılacaklar: Metindeki bir paragrafın anlatılması, öğrendiği yeni kelimeleri kullanması, resimlerden yola çıkarak tahminlerde bulunması ve çıkarımlar yapmasına dikkat edilmelidir.

c) Okuma Sonrasında Yapılacaklar: Metnin ana düşüncesini, yan düşüncesini bulma, sunulan düşünceleri farklı durumlara uygulama ve metinde geçen olayları özetleme çalışmaları yapılabilir.

2.1.7. Akıcı Okuma Stratejileri

Akıcı okumanın kazanılmasında yaygın olarak kullanılan stratejiler koro okuma, eşli okuma, tekrarlı okuma, okuyucu tiyatroları, arkadaşla okuma, eko okuma, nöroloji etki metodu, kelime tekrar tekniği, rehberli okuma, destekli okuma, yapılandırılmış akıcı okuma, paylaşarak okuma, güdümlü okuma olarak sayılabilir.

2.1.7.1. Koro Okuma

Koro okuma, en az iki tane “zayıf” ve “iyi” okuyucunun metni birlikte, uyum içinde ve sesli bir biçimde okuduğu bir stratejidir (Cunningham ve Allington, 2007; Keskin, 2012; Welsch, 2006). Yardımlı okumanın bir çeşidi olarak da değerlendirilen koro okumada, farklı okuma hızlarına sahip birçok okuyucu aynı metni birlikte yüksek sesle okuduğundan, öğrenciler okurken hata yapmaktan korkmazlar. Metin tek başına okunmadığı için öğrencilerde korkma, utanma, çekinme gibi duygular az, özgüven daha fazladır (Çakır, 2014, s.31). Koro okuma esnasında, zayıf okuyucular akıcı okuyucuların okumalarını dinlerler, onları model alarak kendi okuma hatalarını düzeltmek ve daha etkili okuma gerçekleştirmek için imkân bulurlar. Koro okumada okuyucular birbirlerini sürekli denetledikleri için okuyucular geri kalma, ileri gitme, ses tonunu ayarlamaya yönelik üzerinde baskı hissederek kendini düzenleme refleksi gösterir. Bu uyumda önemlidir (Keskin, 2012, s.38). Koro okuma etkinliklerinde hemen hemen bütün metin türleri

kullanılabilmekle birlikte şarkı ve şiir gibi içinde nakarat kısımları bulunan yazılı eserler koro okuma için daha uygundur (Rasinski, 2010). Bu okumada zayıf okuyanlar ile okuyanlar bir aradadır ve öğrenciler keyif almaktadır (Akyol, 2012, s.89). Koro halinde okuma yönteminde öğretmen sınıf seviyesine uygun metin seçerek sınıfla birlikte okuma yapar. Bu etkinliğin okuma süresi yaklaşık iki dakika olmalıdır (Paige ve Magpuri-Lavell, 2014). Prozodik okumanın gerçekleşmesi için metinde işaretlemeler yapılabilir (Keskin, 2012). Koro okumada öğretmen tüm sınıfa aynı metni de verebilir, öğrencileri gruplara ayırarak her gruba ayrı metin de verebilir (Richek, Calwell, Jennings ve Lerner, 2002).

2.1.7.2. Eşli Okuma

Okuma yetersizliği olan öğrencinin okuma becerisi daha iyi biriyle eş olarak okuma yaptığı stratejidir. Eşli okumada çocuğa model olma amacıyla seçilerek ona eşlik edecek kişi aileden biri, öğretmeni veya iyi okuyan bir arkadaşı olabilir (Akyol, 2012, s.87). Okuması yetersiz düzeyde olan öğrencinin okuma hatalarının yerinde ve zamanında düzeltilmesi açısından önemlidir. Bu düzeltmeyle okuma yetersizliği olan öğrenciler özgüven kazanmaktadırlar (Akyol, 2012; Keskin, 2012; Uzunkol, 2013). Bu yöntemle öğretmenler metni öğrencilerle aynı anda ve sesli bir şekilde örnek olabilirler. Eşli okumaların sonucunda öğrenciler metni kendileri okuyabilecek duruma gelir (Keskin, 2012). Sınıf ortamında öğretmenin herkese eş olamayacağı için aynı sırayı paylaşan veya birbirine yakın oturan öğrencileri eş olarak belirlemek, birleştirilmiş sınıflarda ise biri büyük diğeri küçük sınıftan olan öğrencilerden eş oluşturmak doğru bir yaklaşım olacaktır. Böyle durumlarda öğretmen çalışmayı dışarıdan izleyerek yanlış okumaları ve anlamaları düzeltmelidir (N'namdi, 2005, aktaran Güneş, 2007, s.278). Bu strateji uygulanırken okuma yetersizliği olan öğrencinin seviyesinin bir üstünde kitap seçilmesi, eşin iyi bir okuyucu olması önemlidir. Seçilen kitap öğrenci ve eşlik eden kişi ile birlikte sesli olarak okunur. Zaman zaman öğrencinin kendi başına okumasına izin verilir. Zorlandığı zaman yargılamadan müdahale ederek okuma işinin devam etmesini sağlar (Akyol, 2012, s.87). Bu yöntemde okuması yetersiz öğrenciler eşleri ile karşılıklı yardımlaşarak okuma yaparlar ve metni anlamaya çalışırlar. Öğretmen metnin içeriği ile ilgili soru cevap etkinliği yapabilir (N'namdi, 2005, aktaran Güneş, 2007, s.278). Öğrencinin okumaya karşı dikkatini ve ilgisini

artıran bu etkinlikte öğretmenin lider rolüne sahip olması ve sesini iyi kullanması önemlidir (Akyol, 2014).

2.1.7.3. Tekrarlı Okuma

Literatürde “Repeated Reading Method” adıyla yer alan tekrar ederek okumada, okuma güçlüğü olan öğrenci metni akıcı okuma becerisine sahip bir kişiyle birlikte okur. Sonrasında okuması akıcı hale gelinceye kadar metni okumaya devam eder. Tekrarlı okuma bireysel veya grupça gerçekleştirilebilir (İlhan, 2014, s.52). Tekrarlı okuma stratejisi, öğrencilerin okurken karşılaştıkları kelimeleri otomatik olarak tanınmaya başlamasına yönelik yapılır (LaBerge ve Samuel, 1974). Bu modelde, seçilen metinler defalarca tekrar edilerek okunmaktadır. Tekrarlı okuma etkinlikleri sonucunda öğrencilerin okuma hataları azalmakta, anlama becerileri gelişmekte ve motivasyonları artmaktadır (Ege, 2019).

Tekrarlı okuma yönteminde seçilen metinler kolaydan zora doğru sistematik bir şekilde sıralanmış, öğrencilerin seviyelerine uygun, anlamlı 50 ile 200 kelime arasında olan kısa metinler seçilmelidir. Öğrencinin doğru okuduğu kelime oranındaki ve okuma hızındaki değişimi takip etmek için günlük kaydedilir (Lerner ve Johns, 2015, s.367). Bu modelde öğretmen öğrencinin okurken yaptığı hataları düzelterek okuma hataları en aza ininceye kadar rehberlik eder. Bu teknikteki nihai amaç öğrencinin dakikada okuduğu kelime sayısını 80’e çıkarmaktır (Logan, 1997).

Tekrarlı okuma çalışmalarında genel olarak izlenmesi gereken yol şöyledir:

1. Öğrenci seviyesine uygun okuma metinleri toplanır. Kullanılacak araç gereçler metinler, metinlerin kopyası ve veri işleme cetvelidir.
2. Öğrencinin okuduğu takip edilir ve süre tutulur.
3. Kronometre başladığında okuma başlar, takip eden kişi hatalı okumaları önündeki metin kopyasına işaretler. Okuma sırasında bir kelimedede üç saniyeden fazla beklerse kelime söylenir, okuyucu kelimeyi tekrar eder, okumaya devam eder.
4. Okuma sonrasında belirlenen hatalı okunmuş kelimeler okuyucu tarafından tekrar edilir.

5. Doğru okunan kelime sayısı, yanlış okunan kelime sayısı ve dakikada okunan doğru kelime sayısı veri işleme cetveline işlenir.
6. Öğrencinin metni dört kere tekrar etmesinin ardından okuyan öğrenci ile takip eden öğrenci yer değiştirir.
7. Aynı işlemler yeni okuyucu için de uygulanır.
8. Öğrencilerde olumlu gelişmeler görüldüğünde okuma işlemini sonlandırırlar (Therrien ve Kubina, 2006, s.159).

2.1.7.4. Okuyucu Tiyatroları

Okuyucu tiyatroları, öğrencilerin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerileri ile sözcük dağarcığının gelişimine katkı sağlayan, öğretim programıyla bütünleşebilen (Uysal, 2021, s.78), metnin planlı ve tekrarlı bir biçimde izleyiciler önünde okunmasına dayanan (Duran ve Sezgin, 2012), farklı okuma düzeylerine sahip öğrencilere güven veren ve motive eden (Young ve Rasinski, 2009) ve en isteksiz okuyucularda bile okumaya karşı istek oluşturan etkinliklerdir (Tyler ve Chard, 2000). Bu stratejide öğrenciler metni hem bütün hem de parça olarak tekrar tekrar okuma fırsatı yakalarlar. Okuyucu tiyatroları, tekrarlı ve yardımcı okuma stratejilerinin ardından uygulanır ve yazılı senaryo kullanımını içerir (Young ve Rasinski, 2009). Okuyucu tiyatrosunda etkinlikler öğrencilerin okuma düzeyine göre planlanabilir. Düşük okuma düzeyine sahip olan öğrencilere metnin daha kolay okunan veya nakaratlı bölümleri verilirken yüksek okuma düzeyine sahip olan öğrencilere ise daha uzun ve zor bölümler verilmektedir.

Okuyucu tiyatroları çalışmalarında öğrenci önce metinde geçen kelimelerde otomatiklik kazanır, zamanla akıcı okuma becerilerini geliştirir, daha sonra da prozodik özelliklere dikkat ederek okuma becerisi kazanır (Lipton ve Hubble, 2008). Bu stratejide hemen hemen bütün öğrenciler okuma sürecine dâhil edilirler. Öğrenciler metni ezberlemek zorunda değildir ancak metnin duygusunu yansıtabilmek için metni birkaç kez okumaları gerekmekte, bu otomatikleşmeye katkı sağlamakta, ses tonunu ve duraksamaları kullanarak prozodik özelliklere uygun okuma becerisi kazanmaktadır (Akyol, 2012). Okuma tiyatrolarında öğrenciler bir şiiri, kısa öyküyü ya da tarihsel bir metni dramatize edebilmektedir. Akyol (2012) araştırmasında ikinci sınıf öğrencilerinin 10 hafta boyunca yapılan okuma tiyatrosu uygulamasının ardından akıcı okuma becerilerinin geliştiğini, okumadaki genel başarının da arttığını saptamıştır.

2.1.7.5. Arkadaşla Okuma

Arkadaşla okuma eşli okumadan farklı olarak benzer başarı ve okuma düzeyine sahip öğrenciler tarafından farklı metinlerin veya aynı metnin farklı bölümlerinin okunarak fikir alışverişinde buldukları bir okuma stratejisidir. Öğrenciler farklı yaştan veya farklı sınıflardan olabilirler. Öğrencilerin sesli veya sessiz okumadan istediklerini yapabilirler. Bu açılarından öğrenciye esneklik sağlamaktadır. Bu yöntem ev çalışması olarak da verilebilir. Bu stratejide dikkat edilmesi gereken husus öğrencilerin birbirlerine aşağılayıcı davranmalarının önüne geçmektir (Akyol, 2012, s.87).

2.1.7.6. Yankılayıcı (Eko) Okuma

Yankılayıcı okuma stratejisi, bir kelime, bir cümle veya kısa bir paragrafın öğretmen ya da akıcı okuma becerisi kazanmış bir öğrenci tarafından sesli bir şekilde okunmasına ve ardından diğer öğrencilerce tekrar edilmesine dayanan bir stratejidir. Yankılayıcı okuma etkinliğe bütün öğrenciler birlikte de katılabilir gruplar halinde de katılabilir. (Güneş , 2007, s.278). Bu yöntem öğrencilerin okuma ile ilgili kaygı yaşamadıkları, öğrencilerin okuma isteklerini artıran, keyif aldıkları bir stratejidir. Bu yöntemde öğrencilerin seviyelerinin biraz üstündeki metinler kullanılabilir. Öğretmenin model olarak iyi bir okuma yapması ve öğrencilerin bu okumaya uygun bir biçimde metni okumalarını sağlamalıdır. Uygulamayla sesin nasıl kullanıldığına odaklanılmasına fırsat verdiği için okuyucuların akıcı okuma becerilerini geliştirmekte etkilidir (Kaman, 2012; Uzunkol, 2013).

2.1.7.7. Nörolojik Etki Metodu

Nörolojik etki metodu eşli, yardımcı ve koro okumaya benzer bir yöntem olup öğrencinin zihninde uyarı oluşturma amacı taşıdığı için bu adı almıştır. Koro okumada daha büyük gruplarla çalışma yapıp şiir gibi nakarat içeren metinler kullanılırken bu yöntemde birebir çalışmalarla daha çok hikâye edici ve bilgilendirici metinler kullanılmaktadır. Flood, Lapp ve Fisher (2006), nörolojik okuma yöntemini, öğrencilerin okuma akıcılığını geliştirmek için uygulanabilecek en kullanışlı yöntemlerden biri olduğunu ifade etmektedir (Flood ve diğerleri, 2006).

Uygulama öncesinde öğrencinin seviyesine uygun, ilgi çekici metinler belirlenir. Yaklaşık 200 kelimededen oluşan metinler daha uygundur.

Bu yöntem sırasında nörolojik etki oluşturmak için öğretmenin öğrencinin sol tarafına oturması ve metni yüksek sesle, prozodik özelliklere uygun bir şekilde sol kulağına doğru okuması gerekir. Böylelikle beynin sol bölümünde yer alan dil yeteneğini geliştirmeye, beyinde etki oluşturmaya çalışır. Ayrıca beyinde etki yapmak için öğretmen, okuma sırasında metni öğrenciden biraz daha hızlı, anlamlı kelime gruplarına ve noktalama işaretlerine dikkat ederek yüksek sesli bir biçimde okumalıdır. Başlangıç aşamasında öğrenci, öğretmen hızlı okuduğu için onu takip etmekte zorlanabilir. Uygulamanın devamında sesin yüksekliği ve okuma hızı seviyeye uygun ayarlanır. Öğrencinin takip becerisi zamanla başlardakine göre gelişir (Akyol, 2014; Baştuğ ve Kaman, 2013; Keskin, 2012). Öğretmenin model okumasından sonra öğrenci ile birlikte okuma yapılır. Öğretmen öğrencinin özgüvenini fark ettiği zamanlarda öğrencinin kendi başına okuması için onu cesaretlendirir. Birebir yapılan bu çalışmada öğrencinin başlangıçta çabuk yorulacağı için düşünülerek etkinliğin süresi Rasinski (2010)'e göre birkaç dakika, Akyol (2014)'a göre yaklaşık 10 dakika tutulmalıdır. Öğrencinin okumasının ilerlemesine göre bu süre 15 dakikaya kadar artırılmalıdır (Akyol, 2014; Baştuğ ve Kaman, 2013; Keskin, 2012; Rasinski, 2010). Bu çalışma sonunda öğrencinin okumasında hızlı bir gelişim görülmesi beklenir. Eğer altı oturumun sonunda öğrencide bir ilerleme görülmezse çalışmaya devam edilmemelidir (Richek ve diğerleri, 2002).

2.1.7.8. Kelime Tekrar Tekniği

Alanyazında “word drill technique” olarak geçen kelime tekrar tekniği öğrencinin metindeki yanlış telaffuz ettiği kelimeleri tekrar tekrar okuyarak görsel olarak hafızasına alması ve okuma sırasında hemen hatırlayan otomatikleşmesi temelli bir yöntemdir (Yılmaz, 2008, s.328). Kelime tekrar tekniği yanlış telaffuzdan kaynaklı okuma güçlü çeken öğrencilerin okuma becerilerinin geliştirmede etkilidir. Uygulama sürecinde öğretmen, öğrenciye bir metni okutarak öğrencinin yanlış okuduğu kelimeleri belirler ve kartlara yazar. Kartlara yazılan kelimeler öğrenciye tek tek gösterilir, öğretmen okur öğrencinin tekrar eder. Öğretmen doğru ve yanlış okunan kelime kartlarını kaldırılır, yanlış okunan kelime kartlarını ise doğru okunana kadar tekrar gösterir (Rosenberg, 1986; Uzunkol, 2013; Yılmaz, 2008). Bu teknikte yapılan hata anında düzeltilerek metnin daha doğru okunmasına fırsat verilir (Glazer, 2007).

Yılmaz (2008)'in Jenkins ve Larson (1979)'dan aktardığına göre bu tekniğin dört basamağı vardır.

Okuma sırasında yanlış okunan bütün kelimeler okumanın bitiminden hemen sonra 5x7 cm. boyutundaki kartlara yazılır. Öğrenci ile kart incelenir ve kart öğrenciye okutulur. Öğrenci kelimeyi doğru bir şekilde okursa kart masadan kaldırılıp bir kenara konur. Kelimenin doğru okuduğunun kabul edilmesi için 5 saniye içinde doğru okunması gerekir. Yanlış okunmuş ancak 5 saniye içinde kendi kendine düzeltilmişse bu kelimeler yine doğru olarak kabul edilir. 5 saniyeden sonra doğru okunan kelimeler ise yanlış okunmuş olarak kabul edilir.

Öğrencinin yanlış okuduğu kelimeyi öğretmen doğru bir şekilde telaffuz eder, sonra öğrenciye kelimeyi tekrar ettirir. Daha sonra öğretmen kelimeyi göstererek, “Bu kelime nedir?” diye sorar. Öğrenci kelimeyi okur, birçok kez tekrar eder. Düzeltilen her bir kelime tekrar sunulmak üzere kaldırılır. Yanlış okunan kelime kartı sıranın altına konur.

Okuma düzeltilinceye kadar sıranın altındaki yanlış kelime kartları öğrenciye sunulur. En sonunda kartlarda yazılı bütün kelimeler toplanır, öğrenciye tekrar okutulur, öğrenci peş peşe gelen iki kartta hata yapmayınca kadar kelime tekrarına devam edilir. Kelime tekrar tekniği, atlama, yanlış okuma, telaffuz, tekrar ve duraklama hatalarının düzeltilmesinde etkili bir tekniktir. (Yılmaz, 2008)

2.1.7.9. Rehberli Okuma

Rehberli okumada, öğretmen veya bir yetişkin metni öğrenciyle birlikte okumasını, okurken öğrenciyi gözlemlemesini içeren stratejidir (Akyol, 2012). Bu stratejinin amacı, öğrencilere akıcı okuma becerisi kazandırmak, sözcük dağarcıklarını geliştirmek ve bilgilerini artırmaktır. Öğrencilerin okuma seviyeleri, okuma hataları ve nasıl okudukları ile ilgili bilgi verdiği için öğretmene kolaylık sağlar. Evde de uygulanma imkânı vardır (Güneş, 2007, s.278).

2.1.7.10. Destekli (Yardımla) Okuma

Destekli okumada, akıcı okuma becerisi kazanmış ve kazanmamış okuyucuların birlikte yaptıkları okuma çalışmasıdır. Şu nedenlerden dolayı akıcılığı geliştirmekte mükemmel bir yol olarak görülür (Kaman, 2012, s. 20; Keskin, 2012, s. 40).

- Öğretmenin sürekli desteğinin olması öğrenci için okumayı sevimsiz bir durum olmaktan çıkarır.

- Bir kişi kelime okumada yardım ettiği için öğrenci anlamaya dikkatini verebilir.

- Akıcı okuma örneğini içerir.

- Okuyucu ne kadar çok okuma imkânı bulursa o kadar bağımsız okuma alışkanlığı kazanır.

Öğretmen ilk zamanlarda öğrencilere parçayı okuyabilir ve öğrencilerden istekli oldukları zamanda kelimeleri söylemelerini ister. Zaman içinde öğretmenin rolü azalmalı, öğrenciler kendi başlarına okumalıdır. (Richek ve diğerleri, 2002, s.170).

2.1.7.11. Yapılandırılmış Akıcı Okuma

Yapılandırılmış Akıcı Okuma Yöntemi Keskin(2012) tarafından prozodik modelleme (Dowhower, 1991) ve anlam ünitelerine bölme (Dowhower, 1991; Hudson ve diğerleri, 2005) etkinliklerinin birleştirilmesiyle geliştirilmiş bir yöntemdir. Bu yöntemin anlam üniteleri oluşturma ve prozodik modelleme olmak üzere iki ögesi vardır. Özellikle prozodinin kazanılmasında mutlaka model alma önemli bir araçtır ve bunun için model olabilecek bir okuyucuya ihtiyaç vardır (Rasinski, Homan ve Biggs, 2009).

Yapılandırılmış Akıcı Okuma Yönteminin aşamaları kısaca şu şekilde sıralanabilir:

- Öğrencilerle okunacak metin ve metnin yazarı hakkında konuşulur.

- Metnin okunuşu iki defa dikkatlice dinlenir.

- Üçüncü dinlemede metin anlamına göre gruplara ayrılarak metin üzerinde kesme işareti ile işaretlenir. İşaretleme sırasında metnin kaydı gerekli görülen yerlerde duraklatılarak cümleler halinde dinlenir. Dinleme sırasında metnin noktalama işaretleri uygun yerlere öğrencilerle birlikte yerleştirilir, gerekirse kayıt duraklatılır.

- Metnin sonraki dinlemede cümleler durdurularak anlam gruplarına göre öğrencilere okutturulur. Öğrencilerden sesli örnek okumaya uygun vurgulama ve tonlamalar yaparak okuma yapması beklenir. Öğrenci metnin vurgu ve tonlamasını sesli kitaptaki gibi yapamazsa diğer öğrenci okuma işlemini yapar.

- Okuma işleminin sonunda metinle ilgili sorular oluşturulur ve cevaplanır.

Yapılandırılmış okuma yöntemini oluşturan temel bileşenler kısaca şu şekilde açıklanabilir:

a) Prozodik Modelleme

Prozodik modelleme, prozodik okuma becerilerinin kazandırılması amacıyla tekrarlı okuma, eko okuma, nörolojik etki ve koro okuma (Rasinski, 2010) çalışmalarının temelini oluşturan önemli bir bileşendir. Prozodik özelliklerin kazanılmasında model almanın önemi yadsınamaz derecededir. Bireyin dil gelişimi sürecinde sesleri duyup tanınması, sesleri çıkarması, konuşması ve devamında okumayı öğrenmesinde model almanın etkisi büyüktür. Sesi model alma ve üretme sürekli bir şekilde birbirini etkileyerek bir döngü oluşturur. Yapılandırılmış okuma yönteminde sesli okuma parçalarının kullanılmasının nedeni anlam üniteleri aracılığıyla okuma becerisini kazandırmak ve prozodik yapının öğrenci tarafından kullanılmasını ve geliştirilmesini sağlamaktır (Keskin, 2012).

b) Anlam Üniteleri Oluşturma

Okuyucunun metni, anlamsal olarak grup oluşturabilecek kelimeleri bir araya getirerek okumasıdır (Keskin, 2012). Anlam üniteleri, tonlama, vurgulama ve duraklamalarla dinleyiciler tarafından hissedilebilir olmalıdır (Dowhower, 1987). Akıcı okuma değerlendirilirken tek tek kelimelerle yapılan akıcı okuma kabul görmezken en az dört kelimelik gruplarla yapılan okumalar yüksek puan alır (Keskin, 2012, s.45). Anlam üniteleri ile hazırlanmış akıcı okuma çalışmaları kelime kelime okumayı azaltırken anlamayı arttırmaya yönelik etkili çalışmalardır (Nichols, Rupley ve Rasinski, 2009). Anlam ünitelerinin oluşmadığı veya hissedilmediği okumalar akıcı okuma olarak değerlendirilmez (Keskin, 2012). Anlam üniteleri ile akıcı okumanın öğretiminde en çok kullanılan yöntem, cümlede az durulması gereken yerleri tek kesme (/) işareti ile biraz daha fazla duraklama yapılması gereken yerleri çift kesme ile işaretlemektir (Dowhower, 1991). Öğretmen model okuma sonrasında öğrencinin yaptığı okumadaki duraklamaları işaretler. Daha sonra durulan ve durulması gereken yerler gözden geçirilerek öğrencide bir anlayış oluşturmaya çalışır (Keskin, 2012).

2.1.7.12. Paylaşarak Okuma

Paylaşarak okuma, aynı metnin öğrencilere paylaştırılarak okutulmasıdır. Tüm öğrenciler tarafından okunduğu için öğrencilerin metne karşı ilgisi fazladır. Öğrencileri okuma konusunda cesaretlendirdiği, okumaya karşı güdülediği için okuma becerilerinin gelişimine önemli katkılar sağlamaktadır (Güneş, 2007, s.280). Öğrenciler bu okuma ile kendi ve arkadaşlarının okumalarını da değerlendirme fırsatı bulurlar.

2.1.7.13. GÜDÜMLÜ OKUMA

Seçilen bir kitabın öğretmenin açıklamaları doğrultusunda okunması olarak tanımlanan güdümlü okuma, akıcı okuma becerisi kazandırılmasındaki en önemli aşamalardan biridir. Güneş (2007)'e göre güdümlü okumanın amaçları şunlardır:

- a) Öğrencinin bağımsız okuma yapmasını sağlamak.
- b) Metindeki fikirleri yorumlayarak anlamasını sağlamak.
- c) Öğrencilerin kelimelerin anlamlarını bulmasını sağlamak.

Güdümlü okuma, öğrencinin dikkatini artırdığı, akıcı okuma becerisi kazanmasına yardımcı olduğu, her öğrenci için bireysel plan yapılmasına, öğrenciler arasında yardımlaşma ve fikir alışverişine imkân sağladığı için önemlidir (Güneş, 2007).

Bu yöntemler dışında Fernald Yöntemi (Miccinati, 1979), 3P Yöntemi (Burns, 2006), Akıcılığı Geliştirme Dersi (Rasinski ve diğerleri, 1994), Akıcılık Amaçlı Okuma (Stahl ve Heubach, 2005), Altı Dakika Yöntemi (Adams ve Brown, 2004), Modelleme (Aşıkcan, 2019, s. 26) ve Kayıt Destekli Okuma (Kızıldaş, 2019, s.50) gibi farklı akıcı okuma stratejileri vardır.

2.1.8. Akıcı Okumanın Değerlendirilmesi

Akıcı okuma çok boyutlu bir beceri olduğu için ölçülmesi de karmaşık bir hal almaktadır. Akıcı okuma becerisinin tüm bileşenleri ayrı ayrı ölçülerek daha iyi bir değerlendirme yapılabilir (Keskin, 2012, s.47).

Öğrencinin akıcı okuma becerisinin değerlendirilmesi sürecinde bir metinden elde edilen sonuçların başka metinlere genellenmesi sağlıklı bir yöntem değildir. Çünkü öğrencinin okuma sırasındaki motivasyonu ve ilgisi konudan

konuya farklılık gösterebilir. Bu nedenle çalışmalarda benzer konulardan metin seçilmesi daha doğru bir yaklaşım olacaktır (Caldwell, 2008). Hem öğrencilerin akıcı okuma düzeyleri hakkında fikir sahibi olmak hem de uygulanan yöntemin etkililiğini anlamak için okuma becerilerinin ölçülmesi önemlidir. Akıcı okuma becerilerini ölçmekte kullanılan ölçme araçları ve değerlendirme kriterleri geçerliliği ve güvenilirliği sağlanmış olmalı, yorumlamalar başarıyla gerçekleştirilmelidir (Rasinski, 2004). Akıcı okumanın ölçülmesi kullanılan araçlar nitelik yönünden daha özel ve seçici olmaya başlamıştır. Çünkü akıcı okumayı oluşturan faktörler birbiriyle ilişkili olmakla birlikte birbirinden farklıdır. Bir becerinin kazanılması diğer becerinin kazanılması ile doğru orantılı olsa da akıcı okuma eksikliklerinin tespiti için bütünsel bir araç kullanmak eksikliğin tespitini zorlaştırarak uygun stratejinin tespitini güçleştirir.

2.1.8.1. Doğru Okuma ve Okuma Hızının Ölçülmesi

Okuma hızının değerlendirilmesinde doğru okunan kelime sayısı dikkate alındığı için kullanılan ölçme aracının ortak olduğundan doğru okumanın ve okuma hızının ölçülmesi ortak başlık altında ele alınmıştır.

2.1.8.1.1. Doğru Okumanın Değerlendirilmesi

Öğrencilerin doğru okuyup okumadıklarını anlamanın çeşitli yolları vardır. Bunlardan en çok kullanılanı doğru okuma yüzdesinin kullanılmasıdır. Doğru okuma değerlendirilirken (doğru okunan kelime sayısı / toplam okunan kelime sayısı x 100) formülüyle bulunur. Bu formülle çıkan sonuçlara göre, doğru okuma düzeyleri serbest düzey, öğretim düzeyi ve endişe düzeyi olmak üzere üç düzeyde değerlendirilir. Bu düzeylerin aralıkları araştırmacılara göre farklılık göstermektedir. Araştırmacılara göre doğru okuma düzeyleri için belirlenen yüzdeleri gösteren veriler Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1:Doğru Okuma Düzeyi Göstergeleri

Düzeyler	ARAŞTIRMACILAR	
	Vaughn ve Linan-Thompson’a (2004)	Rasinski (2010)
Serbest Düzey	%96 ve üzeri	%99 ve üzeri
Öğretim Düzeyi	%90 - %95 arası	%93 - %98 arası
Endişe Düzeyi	%89 ve altı	%92 ve altı

Bu formülle doğru okumayı ölçme işlemi hem informal okuma envanterlerinde hem de program tabanlı ölçmede sıklıkla kullanılmaktadır. Daha sağlıklı ölçme ve değerlendirme işlemi yapmak için birden fazla ölçme aracı kullanmak doğru olacaktır (Keskin, 2012).

2.1.8.1.2. Okuma Hızının Değerlendirilmesi

Öğrencinin bir metindeki kelimelerden belirli bir zamanda ne kadarını doğru okuduğunu ölçme işlemidir. İki farklı şekilde yapılabilir. Birincisinde öğrenciye bir dakika süre verilir. Okuma sırasında yanlış okunan kelimelerin üzeri çizilebilir. Süre sonunda doğru okunan kelimeler sayılır. İkincisinde kelime sayısı bilinen uygun bir metni süre tutarak okutulur. Doğru okunan kelimeler sayılır. Bir dakikadaki okuma hızı bu yöntemde (Doğru Okunan Kelime Sayısı/ Toplam Süre) x 60 formülüyle bulunur (Hudson ve diğerleri, 2005). Ancak, okuma hızını belirlerken doğru okunan kelimeler üzerinden ölçme yapmak daha güvenilir bir yoldur (Hasbrouck ve Tindal, 2006; Kame'enuei ve Simmons, 2001; Reutzel, 2006).

Konza (2011) okuma hızının belirlenmesi için izlenecek yolu şu şekilde belirtmiştir:

- Metindeki toplam hata sayısı hesaplanır.
- Seçilen metin öğrenci seviyesine uygun olmalıdır.
- Öğrenciler metni bir dakikada ve yüksek sesle okumalıdır.
- Okuma sırasında dakikada okunan toplam kelime sayısı tespit edilir.
- Okunan toplam kelime sayısından hatalı okunan kelimeler çıkarılır (Konza, 2011, s.3).

Öğrencilerin metinde geçen tüm kelimeleri doğru okuması gereklidir fakat yeterli değildir. Çünkü okunanı anlamak için okumanın belirli bir hıza ulaşması gerekir. Belli bir hıza ulaşmamış okumalar okuyucunun anlam kurmasını zorlaştırır. Bu nedenle okuma hızının ölçülmesi önemlidir. Dolayısıyla öğrencinin okuma düzeyini belirlemek için mutlaka okuma hızı ölçülmelidir. Birden fazla ölçme yapılarak sonuçların ortalamasını almak daha doğru bir yoldur (Baştuğ, 2012, s.51).

Okumadaki otomatikliğin değerlendirme şekillerinden biri de Richek ve diğerleri (2001) tarafından hazırlanan “Zamanlanmış Kelime Listeleri” yöntemidir.

Bu yöntemde karşılaşılan kelimelerin otomatik olarak okunup okunmadığını belirlemeye yöneliktir. Bunun için, öğrencilere bir kelime listesi verilir. Öğrencinin kelime listesindeki kelimeler için üç cevap beklenir:

1. Kelime ilk saniyede tanınıp okunabiliyorsa otomatiklik kazanılmıştır.
2. Kelime doğru okunmuş ancak otomatik okunmamışsa, bir çaba harcanmışsa analizle okunmuştur.
3. Kelime yanlış tanınmış ve doğru okunamamıştır.

Öğrencinin otomatik tanıdığı kelime sayısı ile toplamda tanıdığı kelime sayısı karşılaştırılır. Eğer toplam tanınan kelime sayısı otomatik tanınan kelime sayısından fazla ise öğrenci otomatik kelime tanıma konusunda yeterli seviyede değildir. Öğrencinin otomatikleşmeyi sağlaması için, hızlı kelime tanıma çalışmaları yapması gerekir. Bu çalışma otomatiklikle ilgili bilgi verse de okunan kelimeler gerçek okuma olarak sayılmaz. (Richek ve diğerleri, 2002).

2.1.8.2. Program Tabanlı Ölçme

1970'li yılların sonuna doğru Deno ve Mirkin tarafından özel eğitim hizmetlerinde kullanılmak amacıyla geliştirilen Program Tabanlı Ölçme aracının okuma becerilerinin ölçülmesinde yaygın olarak kullanılması iki temel nedene dayanmaktadır. Birinci neden uygulama ve puanlamanın zaman ve emek açısından ekonomik olmasıdır. İkincisi eğitimcilerle öğretim süreci hakkında bilgi vererek yol göstermesidir. Program Tabanlı Ölçme okumanın ses aşamasından akıcı okuma aşamasına kadar her aşamasında kullanılabilir (Keskin ve Baştuğ, 2013b, s. 265).

Program Tabanlı Ölçmede uygulayıcı, öğrenciye yönergeleri okuduktan sonra okumayı başlatır. Bir dakikalık süre tutar ve doğru okuduğu kelimeleri sayarak dakikada okunan doğru kelime sayısını (WRCM) hesaplar. Okuma sırasında okuyucunun bilmediği bir kelime varsa 3 saniye sonra kelimeyi söyler. 3 saniye içinde öğrencinin doğru okuduğu kelimeler kabul edilir (Christ ve Desjardins, 2018, s.56). Program Tabanlı Ölçme uygulanırken öğrencinin seviyesine uygun ancak daha önce okumadığı bir metin seçilir. Program Tabanlı Ölçme öğretmenlere her öğrenci için bir veri tabanı oluşturduğundan sıkça kullanılır. Program Tabanlı Ölçmede amaçlara uzun vadede -genellikle ders yılı sonunda- ulaşılması beklendiğinden öğretmenlere etkinlikleri rahat planlama

imkânı verir. Materyal olarak program içinde öğrenciye sunulan ders materyallerini kullanması bakımından informal envanterlerden ayrılır. Program tabanlı ölçmede öğrencinin içinde bulunduğu programdan okuma materyalleri kullanılır (Deno, 2003). İnfomal envanterlerde metinler, metinlerin zorluk düzeyi ve içeriği öğrenci seviyesine göre ayarlanırken program tabanlı ölçmede öğrencinin sınıf seviyesindeki kitaplardan okuma metni seçilir. Program tabanlı ölçme çalışmalarında metin güçlüğü ve türünden kaynaklanan etkilenmeleri en aza indirmek öğretim süreci başında sınıf düzeyine uygun olarak belirlenen okuma metni veya öykü kitabı sürecin sonuna kadar kullanılabilir. Öğrencinin farklı metinlerle karşılaşmasını engelleyerek ölçmeyi daha sağlıklı yapmak için düzeye uygun bir hikâye kitabının kullanılması yerinde olacaktır (Deno, 2003).

Program tabanlı ölçme, öğretim süreci boyunca öğrencinin okuma hızı, okuma doğruluğu, okuduğunu anlama gibi temel becerileri ile ilgili veriler sunma ve öğretmene gerekli tedbirleri aldırma noktasında büyük öneme sahiptir (Johnston ve diğerleri, 2010) .

Program Tabanlı Ölçme, doğru okuma ve okuma hızını ölçmede yaygın kullanılmasına ve birçok avantajının olmasına rağmen, akıcı okumanın önemli bir alt bileşeni olan prozodik okumayı ölçmede yetersiz kalmaktadır (Keskin ve Baştuğ, 2013b).

2.1.8.3. Prozodinin Değerlendirilmesi

Prozodi içerisinde birçok alt unsuru barındırdığı için okuma hızına ve doğru okumaya göre ölçülmesi ve değerlendirilmesi daha zordur (Valencia ve diğerleri, 2010). Son yıllara kadar prozodiyi tek başına ölçen bir ölçme aracı bulunmamaktaydı. Ancak son zamanlarda Hudson ve diğerleri (2005); Keskin ve Baştuğ (2011); Schwanenflugel, Hamilton, Kuhn, Wisenbaker ve Stahl, (2004); Valencia ve diğerleri (2010) prozodiyi tek başına ölçen araçlar geliştirmiştir.

Allington'un (1983) kullandığı akıcılık ölçeğinde 1- 6 arası puanlama kullanmıştır. Bu puanlamada kelime kelime okumaya 1 puan vermiş, konuşur gibi okumaya ise 6 puan vermiştir.

Zutell ve Rasinski (1991)'nin prozodiyi ölçmek için kullandıkları çok boyutlu akıcılık ölçeği anlam ünitesi oluşturma, pürüzsüzlük ve hız olmak üzere üç boyuta ayrılmıştır. Her boyutu 1' den 4' e kadar puanlanmıştır.

Anlam ünitesi oluşturma boyutunda, “1” puan genellikle kelime kelime okuma ve kelime-cümle öbeklerine dikkat etmeme durumlarında 1 puan; kelime öbeklerini doğru ayırma, anlam ünitesi oluşturma, uygun ifadeyle okuma durumlarında 4 puan verilmiştir. Pürüzsüzlük boyutunda, sık ve uzun duraklamaların, tereddütlü ve yanlış başlayan, ses kaymalarının olduğu okumaların olması durumlarında 1 puan, duraklamaların bazen yapıldığı ancak genelde pürüzsüz olan, düzeltildiği okumalarda 4 puan verilmiştir. Hız boyutunda yavaş ve zorluklarla yapılan okumalarda 1 puan; anlamlı ve konuşma diline yakın okumalarda ise 4 puan verilmiştir. Bu ölçüğe daha sonra “ifadeli okuma (Expression ve Volume)” boyutu da eklenmiştir (Rasinski ve diğerleri, 2009; Rasinski, 2010).

Keskin ve Baştuğ (2011) tarafından geliştirilen Likert tipi Prozodik Okuma Ölçeği 15 maddeden oluşmuş olup maddelerinin her biri; Her zaman Gözlendi (4), Çoğu Zaman Gözlendi (3), Zaman Zaman Gözlendi (2), Nadiren Gözlendi (1), Hiçbir Zaman Gözlenmedi (0) şeklinde puanlanmıştır. Ölçekte yer alan her maddeden alınabilecek en yüksek puan 5, en düşük puan 0’dır. Ölçekte yer alan olumsuz maddeler tersten puanlanmıştır. Değerlendirme sonucunda prozodik okuma ölçeğinden 2’nin altında puan alanlar yetersiz olarak kabul edilmiştir (Keskin ve Baştuğ, 2011).

Pinnel ve diğerleri (1995) prozodiyi ölçerken aşağıdaki ölçütlere dikkat etmişlerdir:

1 puan: Kelime kelime okuma baskındır. Nadiren iki veya üç kelimelik ifadeler oluşturabilir, ancak anlamlı bir sözdizimi kuramazlar.

2 puan: Bazen kelime kelime okumalar vardır. Kelime gruplamaları, geniş cümle veya geçiş bağlamları ile ilgisizdir.

3 puan: Okumada üç veya dört kelimelik cümleler vardır. Kelime öbeklerinin çoğu uygun sayılabilir ve yazarın sözdizimini koruyarak okur. Ancak anlamlı bir yorumlama yoktur.

4 puan: Daha büyük, anlamlı ifade gruplarında okuma gerçekleşir. Hikâye yapısından uzaklaşan bir okuma yoktur. Bazen tekrarlar ve metinden sapmalar görülebilir ancak bu yazarın sözdizimini bozamaz. Hikâyenin çoğu anlamlı olarak okunur.

Valencia ve arkadaşları 2010 yılında NAEP'in (National Assessment of Educational Progress) sesli okuma ölçeğini (Daane, Campbell, Grigg, Goodman ve Oranje, 2005; Pinnell, Pikulski, Wixson, Campbell ve Beatty, 1995) geliştirerek sadece prozodiyi ölçmeye yönelik bir rubrik geliştirmişlerdir. Bu rubrik sesli okuma yoluyla anlam üniteleri ile okuma, verilen mesaja uygun vurgu ve tonlamaya dikkat ederek prozodinin ölçülmesini amaçlamaktadır (Keskin, 2012, s.52).

Son yıllarda prozodinin ölçülmesinde bilgisayar programlarından da yararlanılmaktadır. Ancak bu tür yazılımların kullanılmasındaki fayda sınırlılıklar taşımaktadır. Bunun nedenlerinden ilki prozodik becerileri ölçülen bireylerin farklı lehçeler kullanmasıdır. İkincisi, ses perdesinin her okumada aynı kişi tarafından farklı düzeyde üretilmesidir. Üçüncüsü ölçümlerde metnin bütününe değil pilot cümlelerin dikkate alınmasıdır. Bu olumsuzlukları ve değerlendirme eksikliklerini ortadan kaldırmak için prozodik ölçümlerde dinleyici-değerlendirici unsurunun kullanılması sonuçların güvenilirliğini artırır (Keskin ve Baştuğ, 2013a, s.199).

2.1.9. Okuduğunu Anlamanın Değerlendirilmesi

Okuduğunu anlama doğrudan ölçülemeyen ancak dolaylı olarak ölçülebilen bir beceridir. Davranışçı yaklaşımdan bilişsel yaklaşıma kadar bütün yaklaşımlar ve öğretim programları okuduğunu anlama becerisini ölçmüştür.

Anlamanın değerlendirilmesi amacıyla şu ölçme araçları kullanılmıştır.

a) Açık Uçlu Sorular: Açık uçlu sorular şans faktörünün olmadığı öğrencilerinin düşüncelerini ifade ettiği, dereceli puanlama anahtarı kullanılarak değerlendirilen bir araçtır (Özbay, 2006).

b) Boşluk Doldurma Testleri: Paragraftaki cümlelerin belirli aralıklarla çıkartılması yoluyla hazırlanan testlerdir. Metnin okunabilirliğini ölçmede de kullanılmıştır. Önceleri her beşinci, sonraları her altıncı kelimenin (Ulusoy, 2006) çıkartılması yoluyla yapılmıştır (Pearson ve Hamm, 2005, s.23).

c) Performans Değerlendirme: Bu değerlendirmede öğrencilerin metni nasıl ve ne kadar anladıkları sınıf içi etkinlikler, grup tartışmaları, bireysel projeler, gösteri ve oyunlar gibi somut uygulamalar kullanılır. Performans değerlendirme bütün öğrencileri ve genel performansı dikkate alması yönüyle testlerden ayrılır (Carlisle ve Rice, 2004, aktaran Keskin, 2012).

d) Anlatım: Okuduğunu anlamının ölçülmesinde yaygın olarak kullanılan yöntemlerden biridir. Bu yöntemin kullanılması için öğrencinin dille ilgili sıkıntılarının olmaması gerekir. Öğrencinin okuduğu metni kendi cümleleriyle, kendi ifadeleriyle anlatması esastır. Uygulamanın ve değerlendirmenin daha sağlıklı olması için metnin bölümlere ayrılarak anlatılması daha uygundur. Değerlendirme için öğrenciden beklenen anlatım ögesinin net belirlenmesi gerekmektedir. Anlatımın tüm yönleriyle değerlendirilmesi çok zaman aldığı için sınıf ortamında değerlendirme yapmak zordur. Ayrıca değerlendirme sonrası puanlama güvenilirliğini sağlamak için puanlamanın makul bir zamanda yapılması yerinde olur (Leslie ve Caldwell, 2009).

2.1.10. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde akıcı okuma üzerine hazırlanmış benzer içerik analizi çalışmalarına yer verilmiştir.

2.1.10.1. Yurt İçi Araştırmalar

Maden (2020), Türkiye’de 2020 yılına kadar akıcı okuma üzerine hazırlanmış 43 lisansüstü tezi betimsel analiz çalışması yaparak incelemiştir. Bu çalışmada akıcı okuma ile ilgili tezlerin en çok 2019 yılında hazırlandığı, tezlerin daha çok Gazi Üniversitesi öğrencileri tarafından yazıldığı görülmüştür. Bu araştırma bulgularına göre tezlerin amaçlarının akıcı okuma becerilerinin geliştirilmesi yönünde bir eğilim gösterdiği, bu çalışmalarda nicel araştırma desenlerinin daha sık kullanıldığı tespit edilmiştir.

Gürkaner ve Sevim (2020), Türkiye’de 2020 yılına kadar akıcı okuma üzerine hazırlanmış 2’si doktora, 9’u yüksek lisans olmak üzere toplam 11 tezi belge durum çalışması deseniyle incelemiştir. Çalışmada veri toplama aracı olarak doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Ulaşılan tezler yazar, yıl, kurum, tezin türü, amaç, yöntem, akıcı okuma stratejileri, örneklem özellikleri, veri toplama araçları, verilerin analiz yöntemleri ve sonuçları bakımından incelenmiştir. Türkiye’de ilkökul düzeyinde akıcı okuma üzerine yapılan tezlerin farklı amaçlar doğrultusunda ve farklı yöntemlerle hazırlandığı, çalışmalarda akıcı okuma stratejilerinin akıcı okuma becerilerini arttırdığı görülmüştür.

2.1.10.2. Yurt Dışı Araştırmalar

Yang (2006), çeşitli okuma uygulamalarının ilkokul öğrencilerinin okuma akıcılığı üzerindeki etkilerini araştıran ve 1966 ile 2001 yılları arasında yayımlanan 39 araştırmayı meta analiz yöntemi ile incelemiştir. Araştırmanın sonuçları genişletilmiş uygulamaların hem akıcılığı hem de anlamayı arttırdığını, ilkokul öğrencileri için çeşitli uygulamaların olduğunu göstermektedir.

Strickland, Boon, Spencer (2013) hazırladıkları makalede, öğrenme güçlüğü çeken ilköğretim öğrencilerinin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerini geliştirmek amacıyla tekrarlı okuma stratejilerinin kullanımına ilişkin 2001-2011 arası hazırlanmış literatür kapsamlı bir şekilde incelenmiştir. İncelenen çalışmaların sonuçları tekrarlı okumanın öğrencilerin akıcı okuma ve anlama becerilerini arttırmada etkili bir strateji olduğunu göstermiştir.

Padeliadu ve Giazitidou (2018), akıcı okumayla ilgili sekiz çalışmayı inceleyerek akıcı okuma gelişimi için en etkili öğretim stratejilerini belirlemeyi amaçlayan çalışmalarında akıcı okumanın öğretiminde tekrarlı okumaların önemli olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Kim, Bryant, Bryant ve Park (2017) öğrenme güçlüğü tanısı bulunan ilköğretim öğrencileri için sözlü akıcı okumayı geliştiren müdahaleler üzerine 2004'ten 2014'e kadar yapılmış araştırmaların sentezini yapmışlardır. Bu araştırmada incelenen 12 adet makalenin 9'unda tekrarlı okuma stratejisinin kullanıldığı, öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin sözlü akıcı okumalarını geliştirmek için yapılan tekrarlı okumaların modelle veya modelsiz yapılması arasında hiçbir farkın olmadığı, öğrencilerin akıcılığını geliştirmek için video modellemeden veya yanlış okunan kelimeleri tekrar etme fırsatları sunan uygulamalardan yararlanabileceği sonucuna ulaşmıştır.

Hudson, Koh, Moore ve Binks-Cantrell (2020), 2000-2019 yılları arasında Amerika Birleşik Devletleri'nde okuma güçlüğü çeken öğrencilere akıcılık müdahaleleri ile ilgili hazırlanan makaleleri incelemişlerdir. Çeşitli veri tabanlarından elde ettikleri 365 makaleyi araştırma ölçütlerine uymadığı gerekçesiyle elemişler ve 16 adet makaleyi araştırma kapsamına dahil etmişlerdir. Çalışmada akıcı sesli okuma ile ilgili müdahalelerde daha çok hız ve orana

odaklanıldığı, tekrarlı okumanın akıcı okuma konusunda daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

3. BÖLÜM

3.1. YÖNTEM

Bu bölümde; araştırmanın modeli, verilerin toplanması, yorumlama, kodlama ve dönüştürme işlemleri, verilerin analizi, geçerlilik ölçütleri ve araştırmanın geçerliliği ve güvenilirliği başlıkları yer almaktadır.

3.1.1. Araştırma Modeli

Bu çalışma, tematik içerik analizi modelinde gerçekleştirilmiştir. İçerik analizi yöntemi sosyal bilimler araştırmalarında sıkça kullanılan bir yöntemdir. İçerik analizinde temel amaç, elde edilen verileri kavramlarla ifade etmek ve bu kavramları düzenleyerek aralarındaki ilişkiye ulaşmaktır. İçerik analizinde büyük verilerin ortak ve farklı noktalarının belirlenmesi ve genel sonuçlara ulaşılması vardır. İçerik analizinde elde edilen verilere önce kod verilir. Kodlama süreci elde edilen verileri bölümlere ayırmayı, karşılaştırmayı, ilişkilendirmeyi gerektirir. Kodlamanın ardından veriler kavramlarla ifade edilir. Elde edilen kavramlar da bir sonraki aşamada birbirleriyle ilişkili hale getirilerek kategorilere ayrılır (Şimşek ve Yıldırım, 2013, s.259). Tematik içerik analizi, aynı konuda yapılmış farklı araştırma bulgularının sentezini ve yorumlanmasını içerir (Çalık ve Sözbilir, 2014). Tematik içerik analizi yapan çalışmalar; ilgili alanlarda çalışan, alandaki tüm çalışmalara erişemeyen veya bu çalışmaları sistematik olarak inceleyemeyen araştırmacılara zengin bir kaynak sunması bakımından önemlidir (Çalık ve diğerleri, 2005; Ültay ve Çalık, 2012). Tematik içerik analizi, belirli bir alanda, konuda yürütülen nitel çalışmalar üzerine yapılan bir araştırma yöntemi olarak düşünülebilmektedir ve genellikle de nitel çalışmalar için kullanılmaktadır (Çalık ve Sözbilir, 2014).

Tematik içerik analizi yönteminin taşınması gereken yöntemleri Çalık ve Sözbilir (2014) şu şekilde belirtmiştir:

- Alanyazında aynı konu hakkında yapılmış çalışmaların birbirinden ayrıldığı noktaların açıkça belirtilmesi gerekmektedir.
- Yapılacak çalışmanın ana problemi, alt problemler ve araştırmanın önemi açık bir şekilde ortaya konmalıdır.

- Araştırma kapsamında mümkün olduğunca fazla sayıda ve farklı türde çalışma ele alınmalı, araştırmaya dâhil edilmeyen çalışmaların hangi sebeplerden ele alınmadığı açıkça belirtilmelidir.

- Araştırma süreci ayrıntılı ve anlaşılır bir şekilde açıklanmalıdır.
- Çalışma kapsamında oluşturulan temalar ve kodlar tablolar veya şekiller aracılığıyla görsellendirilmelidir.
- İncelenen çalışmaların benzer ve farklı yönleri vurgulanmalıdır.

Tematik içerik analizi çalışmasının sonuçları araştırmacılar veya uygulayıcılar için ayrı ayrı ve açık bir şekilde ifade edilmelidir.

Bu çalışmada Türkiye’de 2012-2021 yılları arasında akıcı okuma konusunda ilkökul düzeyinde hazırlanmış tez ve makaleleri bütüncül bir yaklaşımla ve derinlemesine incelemek amacıyla tematik içerik analizini kullanılmıştır. Çalışmalar belirli parametreler altında incelenerek benzer ve farklı yönleri bulunmuştur. Konuyla ilgili alanyazında çalışmaların genel eğilimleri tespit edilmeye çalışılmıştır. Ele alınan çalışmaların hangi amaçlara yönelik hazırlandığı, hangi desen ve yöntemlerle hazırlandığı, akıcı okuma ile ilgili kullanılan stratejilerin uygulanma biçimi ve seçilen grupların özellikleri, ulaşılan sonuçlar ve çalışmalar neticesinde sunulan öneriler karşılaştırarak bulgular elde edilmiştir. Akıcı okuma konusunda Türkiye’de meydana gelmiş literatüre tek bir çatı altında ulaşmak, araştırmacılara ve akıcı okumayla ilgilenen kişilere kaynak oluşturmak amacıyla tematik içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Yöntem sayesinde akıcı okuma ile ilgili hazırlanmış çalışmalardan yola çıkarak bu alanda yeni bir çalışma ortaya koyma yöntemi benimsenmiştir. Bu nedenle tematik içerik analizi yöntemi, kendi konu alanından beslenen bir yöntem olarak da tanımlanabilir.

3.1.2. Verilerin Toplanması

Bu araştırma kapsamında incelenecek olan akademik çalışmalar toplanırken aşağıdaki ölçütler dikkate alınmıştır:

- 2012-2021 yılları arasında yapılmış/yayımlanmış olması
- Akıcı okuma ile ilgili olması
- İlkokul seviyesinde yapılmış olması
- Türkçe dilinde hazırlanmış olması

Tezlerin elde edilmesi için Ulusal Tez Merkezi <https://tez.yok.gov.tr/> adresindeki tarama motoruna “Akıcı Okuma” kelimeleri ve 2012-2021 tarih aralığı girilerek tarama yapılmıştır. Tezlerin taraması 28.02.2021 tarihinde yapılmıştır. Tarama sonucunda 35 adet lisansüstü teze ulaşılmıştır. Bu tezler aşağıdaki ölçütlere göre elenmiştir:

- Yayın dili Türkçe olmalıdır. Bulunan tezlerden bir tanesi İngilizce olduğu için bu çalışmaya dâhil edilmemiştir.
- Araştırmanın yapıldığı öğrenciler ilkokul düzeyinde eğitim görmelidir. Erişilen bir tezin çalışma grubu yetişkin bireylerden, üç tezin çalışma grubu ortaokul öğrencilerden oluştuğu için bu araştırma kapsamına alınmamıştır.

Bu elemeler neticesinde 2012-2021 yılları arasında, ilkokul düzeyinde ve akıcı okuma konusunda yapılan toplam 29 lisansüstü tez araştırma kapsamına alınmıştır.

Araştırma kapsamındaki makaleler ise 25.05.2021 tarihinde Google Akademik sayfasında “Akıcı Okuma” kelimeleri girilerek arama yapılmış, arama sonucunda 71 adet makaleye ulaşılmıştır. Ulaşılan makalelerden araştırma kapsamına alınacaklar aşağıdaki ölçütlere göre elenmiştir:

- Bu araştırma kapsamında incelenecek yüksek lisans ve doktora tezlerinden oluşturulmamalıdır.
- İlkokul seviyesinde hazırlanmalıdır.
- Türkçe dilinde olmalıdır.

Bu ölçütler doğrultusunda yapılan elemeler sonucunda 18 adet makale araştırmaya dâhil edilmiştir.

3.1.3. Verilerin Analizi

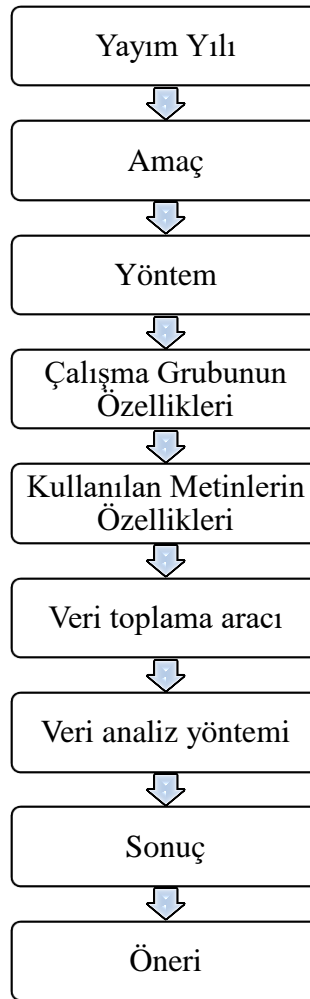
Araştırmanın veri analiz sürecinde aşağıdaki adımlar sırası ile gerçekleştirilmiştir. Bu adımlar:

- 1) Tematik içerik analizi kapsamında analizi yapılacak parametrelerin belirlenmesi,
- 2) Analiz tablosunun oluşturulması,
- 3) Tezlerin ve makalelerin belirlenen parametrelerin analiz tablosuna işlenmesi,

4) Bulguların ortaya konulmasıdır.

Kodlama Yöntemi: Tematik içerik analizi yapılan 29 tez T1, T2,T29 şeklinde, 18 makale M1, M2,...M18 şeklinde kodlanmıştır. İncelen tezler ve kodları Ek-2’de, incelenen makaleler ve kodları Ek-3’te gösterilmiştir.

Çalışmalar, betimsel özelliklerine göre analizinin yapılmasının ardından; yayım yılı, amaç, yöntem, çalışma grubu özellikleri, kullanılan metinlerin özellikleri, veri toplama aracı, veri analiz yöntemi, sonuç olmak üzere 8 parametrede incelenmiştir. Tez ve makalelerin verileri araştırmacı tarafından oluşturulan analiz tablosu (EK-1) ile incelenmiştir. Analiz tablosunun oluşturulması ve verilerin işlenmesi sürecinde sınıf eğitimi alanında uzman olan bir Doçent ile Türkçe eğitimi alanında uzman olan bir Doktor Öğretim Üyesinden görüş alınmıştır.



Şekil 3: Analiz Tablosu

Aşağıdaki şema doğrultusunda Ek-1 analiz formu doldurulmuş, çalışmaların benzer ve farklı yönleri kategorilere ve alt kategorilere göre tespit edilmiştir.

3.1.4. Çalışmanın Geçerliliği Ve Güvenirliği

Bir araştırmanın geçerliliği araştırma sonuçlarının değer görmesini sağlayan önemli bir özelliktir. Geçerlik; olgu, olay ve deneyimlerin gerçek olarak kabul edilmesi için araştırma sonuçlarının sahip olduğu kalite olarak ifade edilebilir (Krippendorff, 2018). Geçerliliğin belirlenmesinde iki adım vardır (Potter & Levine-Donnerstein, 1999):

1. Kodlama şeması geliştirmek
2. Kodlayıcıların verdikleri kararları bazı standartlara göre değerlendirmek

Bu araştırmanın geçerliliğini sağlamak amacıyla tez ve makaleler için ayrı ayrı olmak üzere iki ayrı kodlama şeması hazırlanmış ve kodlamalar bu tablolara yapılmıştır.

Araştırmanın güvenirliliği kodlama kategorilerinin açık ve objektif olması ile ilişkilidir. Açık, anlaşılır, sınırları belli kategoriler güvenirliliğin göstergelerindedir. İçerik analizinin güvenirliliği iki teknik kullanılarak belirlenir:

1. Araştırmacılar arası güvenirlilik: Farklı araştırmacılar tarafından analiz edilerek kodlama yapılmasıdır.

2. Zaman açısından güvenirlilik: Aynı araştırmacının aynı kodlama prensibiyle iki farklı zamanda kodlama yapmasıdır.

Analizi yapılan çalışmaların kodlamaları belirli ölçütlere göre dikkatli bir şekilde yapılmıştır. Bir çalışmaya ait kodlamalar bitmeden diğer çalışmanın kodlamasına geçilmemiştir. Çalışmalar belirlenen dokuz parametrede sınıflandırılmış, her bir parametre kendi içinde kategori ve alt kategorilere ayrılarak incelenmiştir. Bu araştırma kapsamında, belirlenen kodlama kategorilerine göre oluşturulan analiz tablosu araştırmacı ile sınıf eğitimi alanında uzman olan bir Doçent ile Türkçe eğitimi alanında uzman bir Doktor Öğretim Üyesine yaptırılmış, kodlamalar Miles- Huberman Modeli ile karşılaştırılarak ana kodlar üzerinde görüş birliğine varılmıştır. Uzmanlar tarafından ayrı ayrı yapılan kodlamaların güvenirliliği

hesaplama neticesinde (Güvenirlik = Görüş Birliği/ (Görüş Birliği+ Görüş Ayrılığı)
%87 bulunmuştur.

4. BÖLÜM

4.1. ARAŞTIRMA BULGULARI

Bu bölümde ilkökul düzeyinde akıcı okuma becerileri alanında yapılan çalışmalar belirlenen parametreler çerçevesinde incelenmiş ve elde edilen bulgular sunulmuştur.

4.1.1. Çalışmaların Yayın Yıllarına Yönelik Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi olan Türkiye’de akıcı okuma üzerine ilkökul düzeyinde hazırlanmış 29 adet tez ve 18 adet makalenin yayımlandıkları yıla göre dağılımlarına ilişkin veriler tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2: Akıcı okuma ile ilgili çalışmaların yayım yıllarına göre dağılımı

Yılı	Türü	Çalışma Kodu	f	f(T)
2012	Tez	T1, T29	2	4
	Makale	M5, M6	2	
2013	Tez		-	4
	Makale	M3, M13, M15, M18	4	
2014	Tez	T3, T4	2	2
	Makale		-	
2015	Tez	T5	1	2
	Makale	M4	1	
2016	Tez	T6	1	7
	Makale	M1, M9, M10, M12, M16, M17	6	
2017	Tez	T7, T8, T9	3	3
	Makale		-	
2018	Tez	T10, T11, T12	3	3
	Makale		-	
2019	Tez	T13, T14, T15, T16, T17, T18, T19, T20, T21, T22, T23	11	13
	Makale	M2, M8	2	
2020	Tez	T24, T25, T26, T27, T28	5	7
	Makale	M7, M11	2	
2021	Tez	T2	1	2
	Makale	M14	1	
Toplam				47

Akıcı okuma konusunda hazırlanmış olan ve çalışma kapsamında incelenen çalışmaların en fazla 2019 yılında hazırlandığı ($f=13$), 2016 yılında da 7 çalışma hazırlandığı tespit edilmiştir. Akıcı okuma ile ilgili olarak 2013 yılında

hiç tez çalışması yapılmadığı, 2014, 2017 ve 2018 yıllarında da hazırlanmış makaleye ulaşılmadığı tespit edilmiştir. Akıcı okuma ile ilgili çalışmaların en az hazırlandığı yıllar 2014, 2015 ve 2021 yılları olduğu ($f=2$) tablodan anlaşılmaktadır.

4.1.2. Çalışmaların Amaçlarına Yönelik Bulgular

Akıcı okuma ile ilgili olarak hazırlanmış ve bu çalışma kapsamında incelenmiş olan akademik çalışmaların amaçlarına yönelik bulgular bu kısımda verilmiştir. Analiz yapılırken önce çalışmaların ana amaçlarına göre kategorilendirme yapılmış daha sonra alt amaçlar da sınıflandırma kapsamına alınmıştır. Çalışmaların amaçları genel olarak etki belirleme, ilişki belirleme, görüş belirleme, durum belirleme, değişkenlere göre inceleme, tanımlama ve ölçme aracı geliştirme şeklinde sınıflandırılmıştır. Tablo 3'te çalışmaların amaçlarına ilişkin bulgular sunulmuştur.

Tablo 3: Akıcı okuma ile ilgili çalışmaların amaçlarına göre dağılımı

Ana Amaç	Alt Amaç	Türü	Çalışma Kodu	f	f(T)	
Etki Belirleme	Doğru Okuma	Tez	T1, T2, T4, T5, T6, T11, T13, T14, T16, T17, T19, T21, T22, T23, T24, T26, T27, T28	22	30	
		Makale	M1, M2, M3, M5, M6, M9, M13, M15,	8		
	Akıcı Okuma	Okuma Hızı	Tez	T2, T4, T5, T11, T12, T13, T14, T16, T17, T19, T21, T22, T23, T24, T26, T27, T28	17	23
			Makale	M1, M2, M3, M9, M13, M15	6	
	Prozodi		Tez	T2, T4, T12, T13, T14, T16, T17, T21, T23, T24, T26, T27, T28	13	14
			Makale	M3	1	
	Okuduğunu Anlama		Tez	T1, T2, T3, T4, T5, T6, T10, T11, T12, T14, T16, T17, T19, T21, T22, T23, T26, T27, T28	19	25
			Makale	M3, M5, M6, M9, M13, M15	6	
	Akademik Başarı		Tez	T3	1	1
			Makale		-	
	Problem Çözme		Tez	T3	1	1
			Makale		-	
Duyuşsal Özellikler		Tez	T3, T10, T12, T23, T24	5	6	
		Makale	M13	1		
Sosyal Beceriler		Tez	T12	1	1	

		Makale		-		
	Yazma	Tez	T19, T24	2	2	
		Makale		-		
İlişki Bulma	Akıcı Okuma - Okuduğunu Anlama	Tez	T8, T20, T25, T29	4	5	
		Makale	M12	1		
	Akıcı Okuma - Problem Çözme	Tez	T25	1	3	
		Makale	M8, M12	2		
	Akıcı Okuma - Duyuşsal Özellikler	Tez	T20	1	1	
		Makale		-		
	Akıcı Okuma - Yazma	Tez	T29	1	1	
		Makale		-		
	Akıcı Okuma - Kavrama	Tez		-	1	
		Makale	M4	1		
Durum Belirleme	Öğrencilerin Akıcı Okuma Becerileri	Tez	T14, T15, T18, T29	4	4	
		Makale		-		
	Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Becerileri	Tez	T14, T18, T29	3	3	
		Makale		-		
	Öğretmenlerin Uygulamaları	Tez	T9	1	1	
		Makale		-		
	Öğrencilerin yazma becerileri	Tez	T29	1	1	
		Makale		-		
Görüş Belirleme	Öğrenci	Uygulanan Stratejiye Yönelik	Tez	T10, T14, T22, T24, T26	5	5
		Makale		-		
		Mevcut Duruma Yönelik	Tez	T18	1	1
		Makale		-		
	Öğretmen	Uygulanan Stratejiye Yönelik	Tez	T24	1	1
		Makale		-		
		Mevcut Duruma Yönelik	Tez	T9, T18	2	2
		Makale		-		
	Veli	Uygulanan Stratejiye Yönelik	Tez	T11, T24, T26	3	3
		Makale		-		
		Mevcut Duruma Yönelik	Tez	T18,	1	1
		Makale		-		
Değişkenlere Göre İnceleme	Cinsiyet	Tez	T1, T2, T3, T7, T13, T15, T16, T29	8	10	
		Makale	M7, M10	2		
	Okul Öncesi Eğitim	Tez	T1, T15	2	2	
		Makale		-		
	Sosyoekonomik durum	Tez	T7, T15, T29	3	3	
		Makale		-		

Ailenin gelir durumu	Tez	T3	1	1
	Makale		-	
Annenin eğitim durumu	Tez	T7	1	1
	Makale		-	
Babanın eğitim durumu	Tez	T7	1	1
	Makale		-	
Annenin çalışma durumu	Tez	T7	1	1
	Makale		-	
Babanın mesleği	Tez	T3	1	1
	Makale		-	
Ana dil	Tez	T15	1	1
	Makale		-	
Aile Yardımı	Tez		-	1
	Makale	M7	1	
Metin Türleri	Tez	T12, T14, T18, T20, T29	5	5
	Makale		-	
Sınıf Seviyesi	Tez	T29	1	3
	Makale	M4, M10	2	
Okul Türü	Tez	T7	1	1
	Makale		-	
Tanımlama	Tez		-	1
	Makale	M14	1	
1981-2005 Türkçe programları	Tez		-	1
	Makale	M16	1	
Ölçme Aracı Geliştirme	Tez		-	1
	Makale	M17	1	

İncelenen araştırmalarda uygulanan yöntem, strateji ve uygulamaların akıcı okumaya etkisi bileşen bazında ele alınarak doğru okumaya etkisi ($f=30$), okuma hızına etkisi ($f=23$), prozodiye etkisi ($f=14$) incelenmiştir. Strateji ve yöntemlerin okuduğunu anlamaya etkisi 25 çalışmada araştırılmıştır. Bunun dışında akıcı okuma stratejilerinin öğrencilerin duyuşsal özelliklerine ($f=6$), yazma becerisine ($f=2$), akademik başarısına ($f=1$), problem çözme becerisine ($f=1$), sosyal becerilerine ($f=1$) etkileri de incelenmiştir.

İlişki belirlemeye yönelik çalışmalarda akıcı okuma-okuduğunu anlama ilişkisinin ($f=5$), akıcı okuma-problem çözme ilişkisinin ($f=3$), akıcı okuma-

duyuşsal özellikler ilişkisinin ($f=1$), akıcı okuma-yazma ilişkisinin ($f=1$), akıcı okuma-kavrama ilişkisinin ($f=1$) araştırılması amaçlanmıştır.

Durum belirme amacıyla hazırlanmış olan çalışmalarda öğrencilerin akıcı okuma becerilerinin ($f=4$), öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin($f=3$), öğrencilerin yazma becerilerinin ($f=1$) ve öğretmenlerin uygulamalarının ($f=1$) mevcut durumlarının belirlenmesi amaçlanmıştır.

Akıcı okuma stratejilerinin etkisi ve uygulanması ile ilgili olarak görüşleri belirlemek amacıyla hazırlanmış çalışmalarda öğrencilerin görüşlerine ($f=6$), velilerin görüşlerine ($f=4$) ve öğretmenlerin görüşlerine ($f=3$) başvurulmuştur.

Akıcı okuma becerileri üzerinde çeşitli değişkenlerinin etkisinin olup olmadığını, varsa ne yönde ve hangi düzeyde olduğunu belirlemeyi amaçlayan çalışmalarda cinsiyetin ($f=10$), metin türlerinin ($f=5$), sınıf seviyesinin ($f=3$), sosyoekonomik durumun ($f=3$) ve okul öncesi eğitimin ($f=2$) etkisi araştırılmıştır. Bunlar dışında birer çalışmada annenin eğitim durumunun, annenin çalışma durumunun, babanın eğitim durumunun, ailenin gelir durumunun, babanın mesleğinin, ana dilin, ailenin öğrenciye yardım etme durumunun ve okul türünün öğrencinin akıcı okuma becerileriyle ilişkisi incelenmiştir.

İncelenen çalışmalarda okuma tiyatrosunun kuramsal temellerini tanıtmak ($f=1$), 1981 ve 2005 programlarını akıcı okuma kazanımları yönünden karşılaştırmak ($f=1$) ve akıcı okumanın ölçülmesine yönelik ölçme aracı geliştirmek ($f=1$) gibi amaçlar tespit edilmiştir. Bu çalışmalarının tamamının makale olduğu görülmektedir.

Akıcı okuma ile ilgili hazırlanmış çalışmalarda en sık karşılaşılan amacın derslerde akıcı okuma stratejilerinin kullanılmasının öğrencilerin akıcı okuma ve diğer becerileri üzerinde etkisinin olup olmadığını, varsa bu etkinin özelliklerinin incelenmesi olduğu görülmektedir. Bu amaçla hazırlanmış olan çalışmalarda etkisi araştırılan ve uygulamalarda kullanılan yöntem ve stratejilerin dağılımı tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4: Çalışmalarda akıcı okuma becerisine etkisi incelenen strateji ve yöntemlerin dağılımı

Akıcı Okuma	Uygulanan Strateji /Yöntem	Türü	Bileşenler / Çalışma Kodları			f	$f(T)$
			Doğru Okuma	Okuma Hızı	Prozodi		
Akıcı Okuma	Tekrarlı Okuma	Tez	T1, T6, T17, T19	T17, T19	T17	3	5
		Makale	M1, M15	M1, M15		2	

Eko Okuma	Tez	T19	T19		1	4
	Makale	M1, M6,M15	M1, M6, M15		3	
Eşli Okuma	Tez	T2	T2	T2	1	3
	Makale	M1, M15	M1, M15		2	
Kelime Tekrar	Tez				-	2
	Makale	M11, M15	M15		2	
Koro Okuma	Tez	T2, T14	T2, T14	T2, T14	2	2
	Makale				-	
Yapılandırılmış Akıcı Okuma	Tez	T2, T4	T2, T4	T2, T4	2	2
	Makale				-	
Altı Dakika Yöntemi	Tez	T5	T5		1	1
	Makale				-	
OKA2DEP	Tez	T11			1	1
	Makale				-	
Okuma Çemberi	Tez		T12	T12	1	1
	Makale				-	
Okuma Tiyatrosu	Tez	T14, T27	T14, T27	T14, T27	2	1
	Makale	M15			1	
Öz Değerlendirmeye Dayalı Sesli Okuma	Tez	T16	T16	T16	1	1
	Makale				-	
Kelime Duvarı	Tez	T21	T21	T21	1	1
	Makale				-	
Akran Destekli Hedef Yönlendirimli Birleştirilmiş Okuma Stratejisi	Tez	T22	T22		1	1
	Makale				-	
Etkileşimli Sesli Okuma	Tez	T23	T23	T23	1	1
	Makale				-	
Zenginleştirilmiş Okuma Becerileri Müdahale Paketi	Tez	T26	T26	T26	1	1
	Makale				-	
Prozodik ve Anlam Üniteleri İle Okuma	Tez	T28	T28	T28	1	1
	Makale				-	
Pratik Stratejilerle Erken Okuryazarlığa Geçiş Programı	Tez				-	1
	Makale	M2	M2		1	
Nörolojik Etki Yöntemi	Tez				-	1
	Makale	M3	M3	M3	1	
Rehberli Okuma	Tez				-	1
	Makale	M5	M5		1	
Beyin Etkileme Metodu	Tez				-	1
	Makale	M9	M9		1	
Video Öz Değerlendirme	Tez				-	1
	Makale	M13	M13		1	
Paylaşarak Okuma	Tez				-	1
	Makale	M15	M15		1	

Araştırmalarda 22 farklı yöntem ve strateji kullanılmıştır. Bu stratejilerden etkisi en çok araştırılan strateji tekrarlı okumadır ($f=5$). Bunun dışında birden fazla araştırmada etkisi incelenen stratejiler eko okuma ($f=4$), eşli okuma ($f=3$), kelime

tekrar tekniği ($f=2$), koro okuma ($f=1$), yapılandırılmış akıcı okuma ($f=1$) olarak sıralanabilir.

4.1.3. Çalışmaların Desenine/ Yöntemine Yönelik Bulgular

Bilimsel araştırmalarla ilgili literatür incelendiğinde araştırmaların sınıflanması ve tanımı konusunda genelgeçer bir ölçütün olmadığı, farklı sınıflandırmalar yapıldığı görülmektedir. Araştırmalar konusunda en yaygın sınıflandırma nitel, nicel ve karma metot araştırma yaklaşımı şeklinde yapılmış olan sınıflamadır. Olay ve olguları ölçen, sayısal verilerle ifade eden, objektif ve sayısal verilere ulaşmayı hedef alan araştırmalar nicel araştırma; olayları ve olguları gerçek ortamında bütün olarak ve derinlemesine incelemeye çalışan araştırmalara da nitel araştırma denir (Büyüköztürk ve diğerkleri, Bilimsel Araştırma Yöntemleri, 2008). Her iki yaklaşımdan da etkilenen araştırmalar da karma araştırmalardır. Tablo 4'te çalışmaların esas aldığı yaklaşıma, desenine/yöntemine ilişkin veriler gösterilmiştir.

Tablo 5: Akıcı okuma ile ilgili çalışmaların yaklaşımına/yöntemine göre dağılımı

<i>Yaklaşım</i>	<i>Yöntem/Desen</i>	<i>Türü</i>	<i>Çalışma Kodu</i>	<i>f</i>	<i>f(T)</i>
NİCEL	Deneme Modeli	Tez	T1, T2, T3, T4, T6, T11, T13, T17, T19, T21, T22, T26, T27, T28	14	6
		Makale	M3, M17	2	
	Tarama Modeli	Tez	T7, T8, T15, T20, T29	5	0
		Makale	M4, M7, M10, M12, M18	5	
NİTEL	Eylem Araştırması	Tez	T5, T14	2	13
		Makale	M9	1	
	Durum Çalışması	Tez	T18	1	
		Makale	M1, M2, M5, M6, M13, M14, M15	7	
	İçerik Analizi	Tez		-	
		Makale	M16	1	
	Olgu Bilim (Fenomenoloji)	Tez	T9	1	
		Makale		-	
KARMA	Nicel + Nitel	Tez	T10, T12, T16, T23, T24, T25	6	8
		Makale	M8, M11	2	

Tablodan da anlaşıldığı gibi akıcı okuma üzerine çalışmalarda daha çok nicel yaklaşım ($f=26$) esas alınmıştır. Nicel yaklaşım içinde en çok kullanılan model, deneme modelidir($f=16$). Deneme modeli, bir olayın olası nedenlerinin ve

bağımsız değişkenin bağımlı değişkeni ne yönde etkilediğinin araştırmacının kontrolünde incelendiği, karşılaştırmalara dayalı bir yöntemdir (Karasar, 2014, s. 88). 10 çalışmada tarama modeli kullanılmıştır. Çalışmalardan 13 tanesi nitel yaklaşımı esas almış, durum çalışması bu yaklaşımda en çok başvurulan yöntem olmuştur($f=8$). Çalışmalardan 8 tanesinde hem nicel yöntemlerin hem de nitel yöntemlerin kullanıldığı karma yaklaşım esas alınmıştır.

4.1.4. Çalışma Gruplarına Yönelik Bulgular

Bilimsel araştırmalarda elde edilen sonuçların genellenebileceği kitle, evren kelimesiyle ifade edilir. Evren, araştırmacının ulaşmak istediği ancak ulaşmasının güç olduğu hedef evren ve araştırmacının ulaşmasının mümkün olduğu ulaşılabilir evren olmak üzere ikiye ayrılır. Ulaşılabilir evren içinden araştırmacının çalışmak üzere seçtiği gruba ise örneklem(çalışma grubu) adı verilir. Akıcı okuma üzerine yapılmış ve bu araştırmada incelenmiş tez ve makalelerde belirlenmiş olan çalışma gruplarına yönelik bulgular bu bölümde ele alınmıştır.

4.1.4.1. Çalışma Gruplarının Düzeyi ile İlgili Bulgular

Akıcı Okuma Becerileri üzerine hazırlanmış olan ve bu araştırma kapsamında ele alınan 47 akademik çalışmadan T9 numaralı tez öğretmenlerle çalışmış olup diğer çalışmalarda çalışma grubu öğrencilerden oluşmuştur.

Tablo 6: Akıcı okuma ile ilgili araştırmaların çalışma gruplarına göre dağılımı

Düzeyi	Türü	Çalışma Kodu	f	f(T)
1.Sınıf	Tez	T28	1	4
	Makale	M4, M10, M17	3	
2.Sınıf	Tez	T7, T11, T19, T23, T26, T29	6	11
	Makale	M2, M4, M7, M10, M17	5	
3.Sınıf	Tez	T1, T4, T7, T11, T14, T18, T19, T24, T29	9	14
	Makale	M4, M7, M11, M15, M17	5	
4.Sınıf	Tez	T2, T3, T5, T6, T7, T8, T10, T11, T12, T13, T15, T16, T17, T20, T21, T22, T25, T27, T29	19	30
	Makale	M1, M3, M4, M5, M6, M7, M8, M9, M12, M13, M17	11	
5.Sınıf	Tez	T29	1	2
	Makale	M18	1	
Öğretmen	Tez	T9	1	1
	Makale	-	-	

Akademik çalışmalarda çalışma grubu olarak en çok dördüncü sınıf öğrencileri ($f=30$) seçilmiştir. Beşinci sınıfın ilkökul dışında kalması nedeniyle yalnız 2 çalışmada araştırma grubuna dâhil edilmiştir. Araştırmaların çalışma grubu olarak birinci sınıflar 4, ikinci sınıflar 11, üçüncü sınıflar 14 çalışma kapsamına alınmıştır.

4.1.4.2. Çalışma Grubu Seçme Ölçütüne Yönelik Bulgular

Araştırma kapsamında incelen akademik çalışmaların çalışma gruplarını hangi ölçütlere göre belirlediğine yönelik bulgular tablo 7’de gösterilmiştir.

Tablo 7: Akıcı okuma ile ilgili araştırmaların çalışma grubunu belirleme ölçütüne göre dağılımı

	<i>Ölçüt</i>	<i>Türü</i>	<i>Çalışma Kodu</i>	<i>f</i>	<i>f(T)</i>	
Okuma ile ilgili ölçütler	Akıcı okumada sorun	Tez	T2, T5, T11, T19	4	10	
		Makale	M1, M2, M5, M6, M9, M13	6		
	Benzer okuma düzeyleri	Tez	T10, T12, T15, T23	4	4	
		Makale		-		
	Farklı okuma düzeyleri	Tez	T29	1	2	
		Makale	M3	1		
	Okuduğunu anlamada sorun	Tez	T5, T22	2	3	
		Makale	M13	1		
	Okuryazarlık	Tez	T11	1	2	
		Makale	M7	1		
	Başarı	Benzer başarı düzeyi	Tez	T2	1	1
			Makale		-	
Farklı başarı düzeyi		Tez	T7, T29	2	3	
		Makale	M12	1		
Özel Eğitim	Fiziksel ve zihinsel yetersizliğe sahip olmama	Tez	T5, T6, T8, T19	4	12	
		Makale	M1, M2, M5, M6, M9, M13, M15, M18	8		
	Özel eğitim öğrencisi olma	Tez	T8, T22	2	2	
		Makale		-		
	Özel yetenekli olma	Tez		-	1	
		Makale	M11	1		
Çevresel	Ana dil	Tez	T6	1	2	
		Makale	M2	1		
	Benzer aile özellikleri	Tez	T1, T2, T3, T6, T10, T15	6	6	
		Makale		-		
	Farklı aile özellikleri	Tez	T7, T29	2	3	
		Makale		-		

		Makale	M17	1		
	Duyuşsal	Okumada isteklilik	Tez	T12, T24	2	
			Makale	M1	1	3
Erişebilirlik	Kolay ulaşılabilirlik		Tez	T1, T4, T6, T13, T16, T18, T21, T23, T24, T26, T28	11	
			Makale	-	-	11
Öğretmen Özellikleri	Öğretmenin istekli oluşu		Tez	T9, T14	2	
			Makale	M10	1	3
	Öğretmenlerin kıdem yılı		Tez	T9, T21	2	2
			Makale	-	-	
Ölçüt Belirtilmeyen			Tez	T17, T20, T25, T27,	4	6
			Makale	M4, M8	2	

Araştırmalarda çalışma kapsamına alınacak öğrencilerin seçiminde en fazla belirlenen ölçütler öğrencilerin fiziksel ve zihinsel yetersizliğe sahip olmaması ($f=12$), kolay ulaşılabilir olması ($f=11$), öğrencinin akıcı okumada sorun yaşamasıdır($f=10$). 8 araştırmada ise öğrencinin zihinsel ve fiziksel herhangi bir engeli olmadığı halde akıcı okumada problem yaşaması ölçütleri birlikte değerlendirilerek öğrenci seçimi yapılmıştır. Çalışmalara alınan öğrencilerin belirlenmesinde bu ölçütlere ek olarak aile özelliklerinin benzer olması ($f=6$), okuma düzeylerinin benzer olması ($f=4$), öğrencinin okuduğunu anlamada sorun yaşaması ($f=3$), öğrencilerin farklı başarı düzeyine sahip olması ($f=3$), öğrencilerin aile özelliklerinin farklı olması ($f=3$), öğrencinin okumaya karşı istekli olması ($f=3$), öğretmenin çalışmaya katılmaya istekli olması ($f=3$) ölçütleri de vardır. 6 araştırmada ise çalışma grubunun belirlenmesinde hangi ölçütlerin dikkate alınarak seçim yapıldığına değinilmemiştir.

4.1.5. Çalışmalarda Kullanılan Metinlere Yönelik Bulgular

Bu bölümde akıcı okuma becerileri üzerine yapılmış olan çalışmalarda kullanılan metinlerin türü ve kaynağı hakkında bilgiler verilmiştir.

4.1.5.1. Çalışmalarda Kullanılan Metinlerin Kaynağına Yönelik Bulgular

Akıcı okuma becerisi üzerine hazırlanmış akademik çalışmalarda öğrencilerin akıcı okuma becerilerini geliştirmek ve ölçmek amacıyla kullanılan metinlerin kaynağıyla ilgili bilgiler tablo 8’de gösterilmiştir.

Tablo 8: Akıcı okuma ile ilgili çalışmalarda kullanılan metinlerin kaynağına göre dağılımı

<i>Metnin Kaynağı</i>	<i>Türü</i>	<i>Çalışma Kodu</i>	<i>f</i>	<i>f(T)</i>
Ders Kitapları	Tez	T1, T2, T5,T6, T7, T10, T15, T16, T17, T18, T19, T20, T21, T22, T23, T28, T29	17	25
	Makale	M3, M5, M6, M8, M9, M13, M15, M18	8	
Hikâye Kitapları	Tez	T4, T12, T20, T25, T27, T29	5	6
	Makale	M1	1	
Araştırma İçin Geliştirilen Metinler	Tez	T3, T11, T26	3	5
	Makale	M2, M12	2	
Kelime Kartları	Tez	M17	1	2
	Makale	M4	1	
Eğitim Kitapları	Tez		-	2
	Makale	M10, M11	2	
Dergiler	Tez	T12	1	1
	Makale		-	
Dijital Metin	Tez	T17	1	1
	Makale		-	
Belirtilmeyen	Tez	T8, T13, T24	3	4
	Makale	M7	1	

Çalışmalarda stratejilerin uygulanması veya öğrencilerin akıcı okuma becerilerinin ölçülmesi için kullanılan metinlerin en çok ders kitaplarından seçildiği görülmektedir ($f=25$). Ders kitapları, Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu tarafından ders kitabı olarak onaylanmış ancak sınıflarda okutulmayan kitaplar olup öğrencilerin görmediği metinleri içermektedir. Metinler ders kitapları dışında hikâye kitaplarından ($f=6$), araştırmaya dönük geliştirilen metinlerden ($f=5$), dergilerden ($f=1$) ve dijital metinlerden ($f=1$) elde edilmiştir. Kullanılan metinlerin sınıf seviyesine uygun olup olmadığı denetlenmiştir. Sınıf ve öğrencinin seviyesine uygun olan metinler akıcı okuma etkinliklerinde kullanılmıştır.

4.1.5.2. Çalışmalarda Kullanılan Metinlerin Türüne Yönelik Bulgular

Akıcı okuma alanında hazırlanan akademik çalışmalarda faydalanan metinlerin türleri ve kullanıldıkları çalışmaların kodları tablo 9’da gösterilmiştir.

Tablo 9: Akıcı okuma ile ilgili çalışmalarda kullanılan metinlerin türlerine göre dağılımı

Kullanılan Metnin Türü	Türü	Çalışma Kodu	f	f(T)
Öyküleyici	Tez	T1, T2, T4, T5, T6, T7, T8, T9, T10, T11, T12, T14, T15, T16, T17, T18, T19, T20, T22, T23, T25, T26, T27, T28, T29	25	37
	Makale	M1, M2, M3, M5, M6, M8, M9, M10, M11, M15, M16, M18	12	
Bilgilendirici	Tez	T1, T7, T10, T12, T14, T17, T18, T24, T29	9	12
	Makale	M2, M13, M18	3	
Şiir	Tez	T1, T10, T14, T17, T18	5	5
	Makale	-	-	
Tekerleme	Tez	T13, T14	2	2
	Makale	-	-	
Ders senaryosu	Tez	T3	1	1
	Makale	-	-	

Araştırmalar kapsamında yapılan uygulamalarda ve ölçümlerde kullanılan metinlerin türleri öyküleyici, bilgilendirici, şiir, tekerleme ve ders senaryosu olmak üzere beş kategoride sınıflandırılmıştır. Çalışmalarda en fazla kullanılan metin türü öyküleyici metindir ($f=37$). Bilgilendirici metin kullanılan çalışma sayısı 12, şiir türü metinlerin kullanıldığı çalışma sayısı 5, tekerleme kullanılan çalışma sayısı 2, özgün ders senaryosunun kullanıldığı çalışma sayısı 1’dir.

4.1.6. Çalışmaların Veri Toplama Araçlarına Yönelik Bulgular

Akıcı okuma becerileri üzerine hazırlanmış olan çalışmaların veri toplama araçları ile ilgili bulgular tablo 10’da gösterilmiştir.

Tablo 10: Akıcı okuma ile ilgili çalışmaların veri toplama araçlarına göre dağılımı

Veri Toplama Aracı	Türü	Çalışma Kodu	f	f(T)	
Ölçek ve Testler Akıcı Okuma	Yanlış Analiz Envanteri	Tez	T1, T2, T5, T6, T13, T15, T16, T17, T19, T20, T23, T24, T28	13	22
		Makale	M1, M3, M5, M6, M9, M11, M12, M13, M15	9	
	Prozodi	Tez	T2, T4, T8, T12, T13, T14, T15, T16, T17, T18, T19, T20, T21, T23, T24, T25, T26, T27, T28, T29	20	25

	Makale	M3, M8, M10, M12, M18	5	
Program Tabanlı Ölçme Aracı	Tez	T4, T28, T29	3	4
	Makale	M2	1	
Çok Boyutlu Akıcılık Ölçeği	Tez	T15, T18	2	3
	Makale	M18	1	
Doğru ve Akıcı Sessiz Okuma	Tez		-	1
	Makale	M4	1	
Akıcılık Değerlendirme Aracı	Tez	T8	1	1
	Makale		-	
Okuduğunu Anlama	Tez	T1, T2, T4, T8, T10, T11, T12, T14, T15, T16, T17, T18, T19, T20, T21, T22, T23, T25, T26, T27, T28, T29	22	26
	Makale	M3, M12, M13, M18	4	
Akademik Başarı	Tez	T3	1	2
	Makale	M18	1	
Problem Çözme	Tez	T3, T25	2	4
	Makale	M8, M12	2	
Duyuşsal Özellikler	Tez	T3, T10, T12, T19, T20, T23, T24	7	9
	Makale	M13, M18	2	
Sosyal Beceriler	Tez	T12, T22	2	2
	Makale		-	
Görüşme	Tez	T8, T10, T11, T14, T16, T18, T22, T23, T24, T26	9	11
	Makale	M2, M8	2	
Kişisel Bilgi	Tez	T3, T7, T9, T11, T12, T14, T15, T24	8	10
	Makale	M7, M9	2	
Öz Değerlendirme Formu	Tez	T12, T27	2	2
	Makale		-	
Gözlem Notları	Tez	T12, T14, T22	3	5
	Makale	M2, M13	2	
Günlük	Tez	T14	1	2
	Makale	M11	1	
Ses Kayıt / Kamera Kayıt	Tez	T1, T2, T4, T5, T6, T7, T8, T9, T10, T11, T12, T13, T14, T15, T16, T17, T18, T19, T20, T21, T22, T23, T24, T25, T26, T28, T29	27	39
	Makale	M1, M2, M3, M5, M6, M7, M8, M10, M11, M12, M13, M15	12	

Çalışmalarda kullanılan veri toplama araçları ölçek ve testler, formlar, gözlem notları, günlükler, ses ve kamera kayıtları olarak sınıflandırılmıştır. Akıcı okumanın objektif bir şekilde değerlendirilmesi amacıyla kullanılan ses ve kamera kayıtları en çok kullanılan veri toplama aracıdır ($f=39$). Ölçek ve testler içinde en

fazla akıcı okuma becerisini ölçen araçlar kullanılmıştır ($f=37$). Akıcı okuma bileşenlerinden prozodi becerisini ölçmeye yönelik geliştirilen araçlar 25 çalışmada kullanılmıştır. Akıcı okumanın ölçülmesi ile ilgili olarak Yanlış Analiz Envanteri ($f=22$), program tabanlı ölçme aracı ($f=4$), çok boyutlu akıcılık ölçeği ($f=3$), doğru ve akıcı sessiz okuma ölçeği ($f=1$), akıcılık değerlendirme aracı ($f=1$) kullanılmıştır. Akıcı okumanın ölçülmesi dışında ölçek ve testler arasında okuduğunu anlama becerisini ölçen araçlar ($f=26$), duyuşsal özellikleri ölçen araçlar ($f=9$), problem çözme becerisini ölçen araçlar ($f=4$), sosyal becerileri ölçen araçlar ($f=2$), akademik başarıyı ölçen araçlar ($f=2$) kullanılmıştır.

Çalışmalarda kullanılan diğer ölçme araçları görüşme formları ($f=11$), kişisel bilgi formları ($f=10$), öz değerlendirme formu ($f=2$), gözlem notları ($f=5$), günlükler ($f=2$) olarak sıralanabilir.

4.1.7. Çalışmaların Veri Analiz Yöntemlerine Yönelik Bulgular

Akıcı okuma ile ilgili olarak hazırlanmış olan çalışmalarda kullanılan veri analiz yöntemleri tablo 11’de belirtilmiştir.

Tablo 11: Akıcı okuma ile ilgili çalışmaların veri analiz yöntemlerine göre dağılımı

<i>Analiz Yöntemi</i>	<i>Türü</i>	<i>Çalışma Kodu</i>	<i>f</i>	<i>f(T)</i>
Betimsel İstatistikler	Tez	T4, T6, T8, T11, T12, T16, T17, T18, T22, T24, T27, T28	12	24
	Makale	M1, M2, M3, M4, M5, M8, M9, M11, M13, M15, M16, M17	12	
Parametrik Testler	Tez	T1, T3, T4, T7, T10, T12, T13, T15, T17, T20, T21, T23, T24, T25, T26, T27, T28, T29	18	25
	Makale	M3, M7, M8, M10, M12, M13, M16	7	
Parametrik Olmayan Testler	Tez	T1, T2, T7, T8, T10, T12, T13, T15, T16, T18, T19, T21, T23, T27, T29	15	18
	Makale	M3, M12, M18	3	
Normallik Testleri	Tez	T12, T15, T24, T26, T27	5	6
	Makale	M10	1	
Yapısal Eşitlik Modeli	Tez		-	2
	Makale	M12, M18	2	
Betimsel Analiz	Tez	T12, T18, T24, T26	4	7
	Makale	M8, M11, M13	3	
İçerik Analizi	Tez	T5, T11, T14, T16, T18, T22, T23	7	12
	Makale	M1, M2, M6, M7, M16	5	
Nitel Veri Analizi	Tez		-	1
	Makale	M14	1	

Tümevarımsal Analiz	Tez	T9	1	2
	Makale	M2	1	

Çalışmaların veri analiz yöntemlerine bakıldığında nicel veri analizinin kullanıldığı çalışmaların sayısının 42, nitel veri analiz yöntemlerinin kullanıldığı çalışmaların sayısının 20 olduğu ortaya çıkmaktadır. Beş çalışma dışındaki (T5, T9, T14, M6, M14) tüm çalışmalarda nicel veri analiz yöntemlerinden faydalanılmıştır. 15 çalışmada ise hem nitel hem de nitel veri analizi yöntemleri kullanılmıştır.

4.1.8. Çalışmaların Sonuçlarına Yönelik Bulgular

Akıcı okuma ile ilgili olarak hazırlanmış çalışmalarda elde edilen sonuçlar şu başlıklar altında incelenmiştir:

- Çalışmalarda uygulanan yöntem/stratejinin öğrencilerin akıcı okuma becerilerini geliştirmede etkili olduğuna yönelik sonuçlar
- Çalışmalarda uygulanan yöntem/stratejinin öğrencilerin akıcı okuma becerilerini geliştirmede etkili olmadığına yönelik sonuçlar
- Çalışmalarda uygulanan yöntem/stratejinin öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmede etkili olduğuna yönelik sonuçlar
- Çalışmalarda uygulanan yöntem/stratejinin öğrencilerin diğer becerilerini geliştirdiğine yönelik sonuçlar
- Çalışmalarda uygulanan yöntem/ stratejinin öğrencilerin duyuşsal özelliklerini etkilediğine yönelik sonuçlar
- Çalışmalarda incelenen değişkenlerin öğrencilerin akıcı okuma becerisi üzerinde etkili olduğuna yönelik sonuçlar
- Çalışmalarda incelenen değişkenlerin öğrencilerin akıcı okuma becerisi üzerinde etkili olmadığına yönelik sonuçlar
- Öğrencilerin akıcı okuma ve diğer becerileri arasındaki ilişkilere yönelik sonuçlar
- Çalışmalarda tespit edilen akıcı okuma ile ilgili mevcut durumlara yönelik sonuçlar
- Çalışmalarda akıcı okuma ile ilgili olarak belirlenen görüşlere yönelik sonuçlar
- Çalışmalarda yapılan tanımlama çalışmalarına ilişkin sonuçlar

Öğrencilerin akıcı okuma becerilerini geliştirmede etkisi araştırılan yöntem ve stratejilerin öğrencilerin akıcı okuma (doğru okuma, okuma hızı, prozodik okuma) becerilerini geliştirdiği sonucuna ulaşan çalışmaların dağılımları tablo 12’de belirtilmiştir.

Tablo 12: Çalışmalarda uygulanan yöntem/ stratejinin öğrencilerin akıcı okuma becerilerini geliştirmede etkili olduğuna yönelik sonuçlar

Alt Kategori	Çalışma Türü	Sonuç	Çalışma Kodu	f	f(T)
Uygulanan yöntem/ stratejinin öğrencilerin akıcı okuma becerilerini geliştirmede etkili olduğuna yönelik sonuçlar	Tez	Tekrarlı okuma stratejisi öğrencilerin akıcı okuma becerilerini geliştirmede etkilidir.	T1, T17, T19,		
		Eşli okuma yöntemi öğrencilerin okuma hızı ve doğru okuma becerilerini geliştirmede etkilidir.	T2		
		Koro okuma yöntemi endişe düzeyinde olan öğrencilerin, okuma hızı, doğru okuma ve prozodi becerilerini geliştirmede etkilidir.	T2		
		Yapılandırılmış akıcı okuma yöntemi endişe düzeyinde olan öğrencilerin, okuma hızı, doğru okuma ve prozodi becerilerini geliştirmede etkilidir.	T2		
		Yapılandırılmış Akıcı Okuma yöntemi öğrencilerin hızlı okuma, doğru okuma ve prozodik okuma becerilerini geliştirmede etkilidir.	T4		
		Yapılandırılmış Akıcı Okuma yönteminin etkisi incelendiğinde doğru okuma ve prozodik okuma puanları doğrusal bir artış gösterirken, okuma hızı ve anlama puanlarındaki artış dönem dönem farklılıklar göstermiştir.	T4		
		Altı dakika yöntemi öğrencilerin okuma hızlarını arttırmıştır.	T5		
		Altı dakika yöntemi öğrencilerin okuma hatalarını azaltmıştır.	T5	23	32
		Altı dakika yöntemi öğrencilerin okuma düzeylerini arttırmıştır.	T5		
		Tekrarlı okuma yaklaşımı ölçünlü Türkiye Türkçesini okulda öğrenen öğrencilerin sesli okuma hatalarını azaltmalarında etkilidir.	T6		
		Okuma çemberi yöntemi öğrencilerin okuma hızlarını arttırmada etkilidir.	T12		
		Akıcı okumanın geliştirilmesine yönelik hazırlanan eylem planları (örnek okuma, eş sesli kelimeler, okuma tiyatrosu, okuma korusu, anlam üniteleri) öğrencilerin akıcı okuma (doğru okuma, okuma hızı, prozodik okuma) becerilerinin geliştirilmesinde etkilidir.	T14		
		Öz değerlendirmeye dayalı sesli okuma yöntemi öğrencilerin hızlı okuma, doğru okuma ve prozodik okuma becerilerini geliştirmede etkilidir.	T16		
		Eko (yankılayıcı) okuma öğrencilerin akıcı okuma becerilerini geliştirmede etkilidir.	T19		
		Kelime duvarı yöntemi öğrencileri hızlı okuma, doğru okuma ve prozodik okuma becerilerini geliştirmede etkilidir.	T21		

	Kelime duvarı yöntemi öğrencilerin metni anlamlı kelime grupları oluşturarak okumalarını sağlamaktadır.	T21
	Akran Destekli Ve Hedef Yönlendirimli Birleştirilmiş Okuma stratejisi öğrencilerin okuma hızında ve doğru okumalarında olumlu etki göstermiştir.	T22
	Etkileşimli Sesli Okuma stratejisi öğrencilerin akıcı okuma becerilerini geliştirmede etkilidir.	T23
	Zenginleştirilmiş Okuma Becerileri Müdahale Paketi öğrencilerin akıcı okuma becerilerinin gelişmesinde etkilidir.	T26
	Okuyucu tiyatrosu yöntemi öğrencilerin kelime tanıma, doğru okuma ve prozodik okuma becerilerini geliştirmede etkilidir.	T27
	Prozodik Ve Anlam Üniteleri ile Okuma Etkinliği öğrencilerin akıcı okuma becerilerini geliştirmede etkilidir.	T28
	Akıcı okuma stratejileri (tekrarlayıcı, eşli, yankılayıcı ve bağımsız okuma) öğrencilerin okuma hatalarını azaltmada etkilidir.	M1
	Akıcı okuma stratejileri (tekrarlayıcı, eşli, yankılayıcı ve bağımsız okuma) öğrencilerin okuma düzeylerini arttırmada etkilidir.	M1
	Pratik Stratejilerle Erken Okuryazarlığa Yardım Programı (HELPS) öğrencilerin doğru okumalarına olumlu etkide bulunmuştur.	M2
	Nörolojik etki yöntemi öğrencilerin akıcı okuma (hız, doğru okuma ve prozodi) ve okuduğunu anlama becerilerine olumlu etkide bulunmuştur.	M3
Makale	Beyin etkileme metodu öğrencilerin akıcı okuma becerilerini geliştirmede etkilidir.	M9
	Kelime tekrar tekniği öğrencilerin okuma hatalarını düzeltmede ve okuma düzeylerini arttırmada etkilidir.	M11
	Video Öz değerlendirme Tekniği öğrencinin okuma hızını arttırmada etkilidir.	M13
	Okuma tiyatrosu yöntemi öğrencilerin okuma hızını arttırmaktadır.	M14
	Akıcı okuma stratejileri (kelime tekrar, tekrarlı okuma, eko okuma ve paylaşarak okuma) öğrencinin okuma hızına, doğru okuma ve kelime tanıma becerilerine olumlu etki etmektedir.	M15

Akıcı okuma strateji ve yöntemlerinin öğrencilerin akıcı okuma becerilerini geliştirdiği yönünde 32 sonuca ulaşılmıştır. Uygulanan strateji/yöntemin öğrencilerin okuma hızını artırdığı sonucuna 12 çalışmada 12 farklı yöntemin uygulanmasıyla, öğrencilerin doğru okumalarını arttırdığı sonucuna 13 çalışmada 15 farklı yöntemin uygulanmasıyla, öğrencilerin prozodik okuma becerilerini arttırdığı sonucuna 6 çalışmada 6 farklı yöntemin uygulanmasıyla ulaşılmıştır.

Uygulanan strateji ve yöntemlerin öğrencilerin akıcı okuma becerilerini geliştirdiği sonucuna ulaşan çalışmaların yanında yapılan uygulamaların öğrencilerin akıcı okuma becerilerini etkilemediği sonucuna ulaşan çalışmalar da bulunmaktadır. Çalışmalarda uygulanan yöntem ve stratejinin öğrencilerin akıcı okuma becerilerini geliştirmede etkili olmadığı sonucuna ulaşan çalışmalar tablo 13'te gösterilmiştir.

Tablo 13: Çalışmalarda uygulanan yöntem/ stratejinin öğrencilerin akıcı okuma becerilerini geliştirmede etkili olmadığına yönelik sonuçlar

Alt Kategori	Çalışma Türü	Sonuç	Çalışma Kodu	f
Uygulanan yöntem/ stratejinin öğrencilerin akıcı okuma becerilerini geliştirmede etkili olmadığına yönelik sonuçlar	Tez	Eşli okuma yöntemi endişe düzeyindeki öğrencilerin prozodi becerisini geliştirmede etkili değildir.	T2	3
		Okuma çemberi yöntemi öğrencilerin prozodik okuma becerisini geliştirmede etkili değildir.	T12	
		Okuyucu tiyatrosu yöntemi öğrencilerin okuma hızlarına etki etmemiştir.	T27	

Çalışmalarda uygulanan yöntem stratejinin öğrencilerin prozodi becerilerini geliştirmede etkili olmadığı sonucuna ($f=2$) ve öğrencinin okuma hızının artmasına ($f=1$) etki etmediği sonuçlarına ulaşıldığı görülmüştür.

Akıcı okuma strateji ve yöntemlerinin öğrencilerin akıcı okuma becerilerine etkisinin yanında okuduğunu anlama becerilerine etkisinin olup olmadığı araştırılarak uygulamanın öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmalarda uygulanan yöntem/ stratejinin öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirdiği ne yönelik sonuçlar tablo 14'te gösterilmiştir.

Tablo 14: Çalışmalarda uygulanan yöntem/ stratejinin öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirdiğine yönelik sonuçlar

Alt Kategori	Çalışma Türü	Sonuç	Çalışma Kodu	f	f(T)
Uygulanan yöntem/ stratejinin öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirdiğine yönelik sonuçlar	Tez	Tekrarlı okuma stratejisi öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmede etkilidir.	T1, T6, T10, T17, T19	18	21
		Yapılandırılmış Akıcı Okuma yöntemi öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmede etkilidir.	T4		
		Altı dakika yöntemi öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmede etkilidir.	T5		
		Eşli okuma yöntemi öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmede etkilidir.	T10		
		Koro okuma yöntemi öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmede etkilidir.	T10		

	OKA2DEP, özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmede etkilidir.	T11
	Okuma çemberi yöntemi öğrencilerin okuduğunu anlama becerisini geliştirmede etkilidir.	T12
	Akıcı okumanın geliştirilmesine yönelik hazırlanan eylem planları (örnek okuma, eş sesli kelimeler, okuma tiyatrosu, okuma korosu, anlam üniteleri) öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesinde etkilidir.	T14
	Eko (yankılayıcı) okuma yöntemi öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmede etkilidir.	T19
	Akran Destekli Ve Hedef Yönlendirimli Birleştirilmiş Okuma stratejisi öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin gelişmesinde etkilidir.	T22
	Etkileşimli Sesli Okuma stratejisi öğrencilerin okuduklarını anlama düzeylerini olumlu yönde etkilemiştir.	T22
	Zenginleştirilmiş Okuma Becerileri Müdahale Paketi öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin gelişmesinde etkilidir.	T26
	Okuyucu tiyatrosu yöntemi öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin gelişmesinde etkilidir.	T27
	Prozodik Ve Anlam Üniteleri ile Okuma Etkinliği öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin gelişmesinde etkilidir.	T28
Makale	Beyin etkileme metodu öğrencilerin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerini geliştirmede etkilidir.	M9
	Okuma tiyatrosu yöntemi öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmektedir.	M14
	Akıcı okuma stratejileri (kelime tekrar, tekrarlı okuma, eko okuma ve paylaşarak okuma) öğrencinin okuduğunu anlama becerisine olumlu etki etmektedir.	M15

3

Araştırmalarda uygulanan akıcı okuma yöntemlerinin ve stratejilerinin öğrencilerin okuduğunu anlama becerisini geliştirmekte etkili olduğu sonucuna 17 çalışmada 17 farklı tekniğin uygulanmasıyla ulaşılmıştır.

Tabloda belirtilen beceriler dışında çalışmaların sonuçlarıyla ilgili şu açıklamalara ihtiyaç duyulmuştur: T2 kodlu çalışmada yapılandırılmış akıcı okuma yönteminin okuma hızı, prozodi ve okuduğunu anlamaya en çok etki eden yöntem olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Okuduğunu anlamada en az etkiye sahip yöntemin koro yöntemi olduğu, okuma hızını geliştirmede en az etkiye sahip yöntemin eşli okuma olduğu, eşli okuma yönteminin prozodi becerisine etki etmediği, okuduğunu

anlama becerisini geliştirmede en az etkili yöntemin koro yöntemi olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Çalışmalarda uygulanan akıcı okuma yöntem ve stratejilerinin öğrencilerin okuma ve okuduğunu anlama dışında başka becerilerine de etki ettiği sonucuna ulaşan çalışmalar mevcuttur. Strateji ve yöntemlerin uygulanması neticesinde öğrencilerde gelişen görülen diğer beceriler ile ilgili bulgular tablo 15'te gösterilmiştir.

Tablo 15: Çalışmalarda uygulanan yöntem/ stratejinin öğrencilerin diğer becerilerini geliştirdiğine yönelik sonuçlar

Alt Kategori	alışma Türü	Sonuç	alışma Kodu	f
Uygulanan yöntem/ stratejinin öğrencilerin akademik başarılarını geliştirdiğine yönelik sonuçlar	Tez	SQ3R akıcı okuma tekniği öğrencilerin fen başarısını artırmada etkilidir.	T3	1
Uygulanan yöntem/ stratejinin öğrencilerin yazma becerilerini etkilediğine yönelik sonuçlar	Tez	Akıcı okuma yöntemi uygulanan öğrencilerin noktalama, yazım ve imla hatalarında azalmalar olmuştur.	T19	2
		şiir türü metinlerle yapılan akıcı okuma etkinlikleri öğrencilerin yazım, noktalama kurallarını uygulama, yaratıcı yazma, başlık bulma, anlatım zenginliğini geliştirme, yönergeleri takip etme ve özgün fikirlere sahip olma becerilerinde olumlu etki göstermiştir.	T24	
Uygulanan yöntem/ stratejinin öğrencilerin sosyal becerilerini geliştirdiğine yönelik sonuçlar	Tez	Okuma emberi yöntemi öğrencilerin sosyal becerilerini geliştirmede etkilidir.	T12	1

Stratejilerin uygulaması sonucunda öğrencilerin akademik başarılarının arttığı ($f=1$), öğrencilerin yazma becerilerini geliştirdiği ($f=2$), ğrencilerinin sosyal becerilerini geliştirdiği ($f=1$) sonuçlarına ulaşılmıştır.

Akıcı okuma yöntem ve stratejilerinin etkisinin incelendiği çalışmalarda öğrencilerin duyuşsal özelliklerinin pozitif yönde etkilendiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuca ulaşılan çalışmalar ilişkin veriler tablo 16'da verilmiştir.

Tablo 16: Çalışmalarda uygulanan yöntem/ stratejinin öğrencilerin duyuşsal özelliklerini etkilediğine yönelik sonuçlar

Alt Kategori	Duyuşsal zellik	alışma Türü	Sonuç	alışma Kodu	f
Uygulanan yöntem/ stratejinin öğrencilerin duyuşsal	Motivasyon (istek)	Tez	Akıcı okuma stratejileri (eşli, koro ve tekrarlı okuma) ğrencilerin okumaya karşı isteğini arttırmıştır.	T10	6
			Okuma emberi yöntemi öğrencilerin okuma motivasyonunu arttırmıştır.	T12	

özelliklerini etkilediğine yönelik sonuçlar		Akran Destekli ve Hedef Yönlendirimli Birleştirilmiş Okuma stratejisi öğrencilerin kitap okuma isteklerini arttırmıştır.	T22	
		Etkileşimli Sesli Okuma stratejisi öğrencilerin okuma motivasyonlarını arttırmıştır.	T23	
	Makale	Pratik Stratejilerle Erken Okuryazarlığa Yardım Programı (HELPS) öğrencilerde okuma motivasyonunu arttırmıştır.	M2	
		Okuma tiyatrosu yöntemi öğrencilerin okuma motivasyonunu arttırmaktadır.	M14	
Tutum	Tez	SQ3R akıcı okuma tekniği öğrencilerin tutumlarını olumlu etkilemiştir.	T3	5
		OKA2DEP, özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okumaya yönelik olumlu tutum kazanmasını sağlamıştır.	T11	
		Etkinlik temelli şiir çalışmaları öğrencilerde şiire karşı olumlu tutum kazandırmıştır.	T24	
	Makale	Video Öz Değerlendirme Tekniği öğrencide olumlu tutum geliştirmiştir.	M13	
		Okuma tiyatrosu yöntemi öğrencilerin okumaya karşı olumlu tutum geliştirmesini sağlamaktadır.	M14	
Özgüven	Makale	Okuma tiyatrosu yöntemi öğrencilerin öz güvenlerini arttırmaktadır.	M14	1

Akıcı okuma yöntem ve stratejilerinin öğrencilerin duyuşsal özelliklerine olumlu etki ettiği ile ilgili olarak de okumaya karşı olumlu tutum geliştirdiği ($f=5$), öğrencinin motivasyonunu arttırdığı ($f=6$), özgüvenini geliştirdiği ($f=1$) sonuçlarına ulaşılmıştır.

Akıcı okuma ile ilgili hazırlanan araştırmalarda, değişkenlerin öğrencilerin akıcı okuma becerisi üzerindeki etkisini araştıran çalışmalardan bazılarında değişkenlerin akıcı okuma becerileri üzerinde etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuca ulaşan çalışmalarla ilgili bulgular tablo 17’de gösterilmiştir.

Tablo 17: Çalışmalarda incelenen değişkenlerin öğrencilerin akıcı okuma becerisi üzerinde etkili olduğuna yönelik sonuçlar

Alt Kategori	Değişken	Çalışma Türü	Sonuç	Çalışma Kodu	f
Değişkenlerin öğrencilerin akıcı okuma becerisi üzerinde etkili olduğuna yönelik sonuçlar	Cinsiyet	Tez	Tekrarlı okuma stratejisinin kız öğrenciler üzerinde erkek öğrencilere göre daha etkili olduğu söylenebilir.	T1	5
			Tekerleme içerikli etkinliklerin etkisi hızlı okuma becerisinde cinsiyete göre farklılaşmıştır.	T13	
			Ana dili Türkçe olan kız öğrencilerin prozodik okuma ve okuduğunu anlama becerileri, erkek öğrencilerin prozodik okuma ve okuduğunu anlama becerilerinden yüksektir.	T15	
			Ana dili Kürtçe olan kız öğrencilerin prozodik okuma becerileri, erkek	T15	

		öğrencilerin prozodik okuma becerilerinden yüksektir.		
		Öz değerlendirmeye dayalı sesli okuma yönteminde öğrencilerin okuma hızlarında bakımından cinsiyete göre bir fark bulunmuştur.	T16	
Okul Öncesi Eğitim	Tez	Ana dili Türkçe olan ve okul öncesi eğitim alan öğrencilerin okuma hızları, okul öncesi eğitim almayan öğrencilerin okuma hızlarından yüksektir.	T15	2
		Ana dili Kürtçe olan ve okul öncesi eğitim alan öğrencilerin doğru okuma, prozodik okuma ve okuduğunu anlama becerileri, okul öncesi eğitim almayan öğrencilerin doğru okuma, prozodik okuma ve okuduğunu anlama becerilerinden yüksektir.	T15	
Metin Türü	Tez	Bilgi verici metinlerde okuma hızı hikâye edici metinlere göre daha fazladır.	T12, T29	15
		Tekerleme içerikli etkinlikler akıcı okuma becerilerinin (doğru okuma, okuma hızı ve prozodi) gelişmesinde etkilidir.	T13	
		Tekerlemedeki kelimelerin doğru telaffuz edilmesi okuma hatalarının azalmasında etkilidir.	T13	
		Metinlerin arka plan koyu/siyah ve harflerin sarı renkte biçimlendirilerek hazırlanması, öğrencilerin doğru okumalarını daha fazla geliştirmektedir.	T14	
		Dijital metinler öğrencilerin akıcı okuma becerilerinin (doğru okuma, okuma hızı ve prozodi) gelişmesinde etkilidir.	T14	
		Öğrenciler hikâye edici metin sorularına cevap verirken daha çok zorlanmaktadır.	T14	
		Öğrencilerin kelime tanıma düzeyleri hikâye edici ve bilgilendirici metinlerde, şiir türü metinlere göre daha iyidir.	T18	
		Şiirler okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin akıcı okuma becerilerini geliştirmektedir.	T19	
		Hikâye edici metinlerde öğrencilerin sessiz okuma sürecinde okuma hızlarının okuduğunu anlamayı en fazla artırdığı görülmüştür	T20	
		Şiir türü metinlerle yapılan akıcı okuma etkinlikleri mevcut Türkçe programı etkinliklerine göre öğrencilerin akıcı okuma becerilerini geliştirmede daha etkilidir.	T24	
		Şiir türü metinlerle yapılan akıcı okuma etkinlikleri öğrencilerin yazım, noktalama kurallarını uygulama, yaratıcı yazma, başlık bulma, anlatım zenginliğini geliştirme, yönergeleri takip etme ve özgün fikirlere sahip olma becerilerinde olumlu etki göstermiştir.	T24	
		Hikâye edici metinlerde prozodi puanı daha yüksektir.	T29	
		Hikâye edici metinlerde okuduğu anlama puanı daha yüksektir.	T29	
		Öğrencilerin prozodik okuma becerileri metin türlerine (hikâye edici ve bilgilendirici) göre farklılaşmıştır.	T29	

Sosyoekonomik Durum	Tez	Ana dili Türkçe olan öğrencilerin sosyoekonomik düzeyleri yükseldikçe, okuma hızları da yükselmektedir.	T15	3
		Ana dili Kürtçe olan öğrencilerin sosyoekonomik düzeyleri yükseldikçe, okuma hızları da yükselmektedir.	T15	
		Öğrencilerin akıcı okuma (okuma hızı, doğru okuma, prozodik okuma) ve okuduğunu anlama becerileri sosyoekonomik düzey arttıkça artmaktadır.	T29	
Aile Yardımı	Makale	Ailesinden yardım alan birleştirilmiş sınıf öğrencilerinin doğru okuma yüzdeleri ailesinden yardım almayanlara göre daha yüksektir.	M7	1
Sınıf Düzeyi	Tez	Öğrencilerin okuma hızları, prozodik okuma ve okuduğunu anlama becerileri sınıf düzeyi arttıkça artmaktadır.	T29	1
	Makale	Öğrencilerin okuma hızı ve doğru okuma düzeylerindeki en büyük değişimler birinci sınıftan ikinci sınıfa geçerken ve üçüncü sınıftan dördüncü sınıfa geçerken görülmektedir.	M4	2
		Öğrencilerin okuma hızları ve prozodik okumaları sınıf seviyesi arttıkça artmıştır.	M10	
	Tez	Ana dili Türkçe olan öğrencilerin akıcı okuma düzeyleri (okuma hızı, doğru okuma, prozodik okuma) ana dili Kürtçe olanların akıcı okuma düzeylerinden yüksektir.	T15	
Ana dil		Alt sosyoekonomik düzeydeki öğrencilerden ana dili Türkçe olanların akıcı okuma düzeyleri (okuma hızı, doğru okuma, prozodik okuma) ana dili Kürtçe olanların akıcı okuma düzeylerinden yüksektir.	T15	
		Ana dili Türkçe olan öğrencilerin doğru okuma, prozodik okuma ve okuduğunu anlama becerileri anadili Kürtçe olan öğrencilerin doğru okuma, prozodik okuma ve okuduğunu anlama becerilerinden yüksektir.	T15	
		Orta sosyoekonomik düzeydeki öğrencilerin doğru okuma, prozodik okuma ve okuduğunu anlama becerileri ana dili Türkçe olan öğrencilerde ana dili Kürtçe olan öğrencilere göre daha yüksektir.	T15	
		Üst sosyoekonomik düzeydeki öğrencilerin okuma hızları ve prozodik okumaları ana dili Türkçe olan öğrencilerde ana dili Kürtçe olan öğrencilere göre daha yüksektir.	T15	

Değişkenlerin öğrencilerin akıcı okuma becerileri üzerinde etkili olduğu ile ilgili olarak cinsiyetin ($f=4$), okulöncesi eğitim almanın ($f=1$), metin türlerinin ($f=8$), sosyoekonomik durumun ($f=2$), aile yardımının ($f=1$), sınıf düzeyinin ($f=3$), ana dilin ($f=1$) etkisinin olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Bunun yanında çalışmalarda değişkenlerin öğrencilerin akıcı okuma becerileri üzerinde etkisinin

olmadığı sonuçlarına ulaşılmıştır. Bu sonuçlara ilişkin bulgular tablo 18’de gösterilmiştir.

Tablo 18: Çalışmalarda incelenen değişkenlerin öğrencilerin akıcı okuma becerisi üzerinde etkili olmadığına yönelik sonuçlar

Alt Kategori	Değişken	Çalışma Türü	Sonuç	Çalışma Kodu	f	f(T)	
Değişkenlerin öğrencilerin akıcı okuma becerisi üzerinde etkili olmadığına yönelik sonuçlar	Cinsiyet	Tez	SQ3R tekniğinin etkisi cinsiyete göre farklılaşmamıştır.	T3	6	8	
			Tekerleme içerikli etkinliklerin etkisi doğru okuma ve prozodik okuma becerilerinde cinsiyete göre farklılaşmamıştır.	T13			
			Ana dili Türkçe olan dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma hızları ve doğru okumaları cinsiyete göre farklılaşmamıştır.	T15			
			Ana dili Kürtçe olan dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma hızları ve okuduğunu anlamaları cinsiyete göre farklılaşmamıştır.	T15			
			Öz değerlendirmeye dayalı sesli okuma yönteminde öğrencilerin doğru okuma, prozodik okuma ve okuduğunu anlama becerileri cinsiyete göre farklılaşmamıştır.	T16			
			Öğrencilerin akıcı okuma (okuma hızı, doğru okuma, prozodik okuma) ve okuduğunu anlama becerilerinin düzeyi cinsiyete göre farklılaşmamıştır.	T29			
		Makale	Birleştirilmiş sınıfta okuyan öğrencilerin akıcı okuma becerilerinde toplam okunan kelime sayısı, doğru okunan kelime sayısı ve doğru okuma yüzdeleri cinsiyete göre farklılaşmamıştır.	M7	2		
			Öğrencilerin akıcı okuma becerileri cinsiyete göre farklılaşmamıştır.	M10			
			Tez	Ana dili Kürtçe olan öğrencilerin okuma hızları okul öncesi eğitim alma durumuna göre farklılaşmamıştır.	T15	3	3
			Ana dili Kürtçe olan öğrencilerde okul öncesi eğitim alanların okuma hızı ile okul öncesi eğitim almayanların okuma hızları farklılaşmamıştır.	T15			
	Ana dili Türkçe olan dördüncü sınıf öğrencilerinde okul öncesi alanlar ile okul öncesi eğitim almayanların prozodik okuma becerileri, doğru okumaları ve okuduğunu anlamaları benzer düzeydedir.	T15					
Okul Türü	Okul Türü	Tez	Akıcı okuma becerisinin okul türlerine (özel, devlet) göre herhangi farklılaşmamıştır.	T7		1	
		Tez	Öğrencilerin doğru okuma becerileri sınıf düzeyine göre farklılaşmamıştır.	T29	1	2	
Sınıf Düzeyi	Sınıf Düzeyi	Makale	Öğrencilerin kelime tanıma yüzdeleri ve prozodik okuma puanlarına göre okuma düzeyleri birinci ve ikinci sınıfta benzer düzeydedir.	M10	1		

Ana dil	Tez	Orta sosyoekonomik durumda olan öğrencilerin okuma hızları ana dile göre farklılaşmamıştır.	T15	2
		Yüksek sosyoekonomik düzeydeki öğrencilerin doğru okuma ve okuduğunu anlama düzeyleri ana dile göre farklılaşmamıştır.	T15	
Ailenin gelir seviyesi	Tez	SQ3R tekniğinin etkisi ailenin gelir seviyesine göre farklılaşmamıştır.	T3	1
Aile Yardımı	Makale	Birleştirilmiş sınıf öğrencilerinin toplam okunan kelime sayısı ve doğru okunan kelime sayısı aileden yardım alma durumuna göre farklılaşmamıştır.	M7	1
Sosyoekonomik durum		Öğrencilerin doğru okumaları sosyoekonomik durumlarına göre farklılaşmamıştır.	T7	1
Babanın eğitim durumu	Tez	Öğrencilerin doğru okumaları babanın eğitim durumuna göre farklılaşmamıştır.	T7	1
Babanın Mesleği	Tez	SQ3R tekniğinin etkisi baba mesleğine göre farklılaşmamıştır.	T3	1
Annenin çalışma durumu	Tez	Öğrencilerin akıcı okuma becerileri annenin çalışma durumuna göre farklılaşmamıştır.	T7	1
Metin Türü	Tez	Öğrencilerin okuma hızları, doğru okuma ve okuduğunu anlama becerileri metin türlerine (hikâye edici ve bilgilendirici) göre farklılaşmamıştır.	T29	1

Değişkenlerin öğrencilerin akıcı okuma becerileri üzerinde etkisinin olmadığı sonucuna ulaşan çalışmalara bakıldığında öğrencilerin akıcı okuma becerilerinin cinsiyete göre farklılaşmadığı ($f=7$), sınıf düzeyinin ($f=2$), ailenin gelir seviyesinin ($f=1$), aile yardımının ($f=1$), sosyoekonomik durumun ($f=1$), babanın eğitim durumunun ($f=1$), babanın mesleğinin ($f=1$), etkisinin olmadığı sonuçlarına ulaşılmıştır. Ayrıca okul öncesi eğitimin ($f=1$), okul türünün ($f=1$), ana dilin ($f=1$), aile yardımının ($f=1$), annenin çalışma durumunun ($f=1$) ve metin türlerinin ($f=1$) etkisinin olmadığı ulaşılan sonuçlar arasındadır.

Öğrencilerin akıcı okuma becerileri, bilişsel becerileri ve duyuşsal özellikleri arasındaki ilişkiyi bulmaya yönelik çalışmaların sonuçları tablo 19’da gösterilmiştir.

Tablo 19: Öğrencilerin akıcı okuma ile diğer beceriler ve duyuşsal özellikler arasındaki ilişkilere yönelik sonuçlar

Alt Kategori	Çalışma Türü	Sonuç	Çalışma Kodu	f	f(T)
Beceriler arasında ilişki durumlarına yönelik sonuçlar	Tez	Öğrenme güçlüğü bulunan öğrencilerin doğru okuma ve prozodi becerileri ile okuduğunu anlama becerileri arasında anlamlı bir ilişki yoktur.	T8	21	32
		Öğrenme güçlüğü bulunan öğrencilerin okuma hızı ile okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişki anlamlı ve orta düzeydedir.	T8		
		Gelişim düzeyi normal olan öğrencilerde sadece okuduğunu anlama ve prozodi becerileri arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur	T8		
		Akıcı okuma okuduğunu anlamayı doğrudan ve anlamlı düzeyde yordamaktadır.	T20		
		Kelime tanıma, okuma hızı ve prozodik okuma becerileri arttıkça okuduğunu anlama becerileri artmaktadır.	T20		
		Hikâye edici metinlerde öğrencilerin okuma hızları okuduğunu anlama becerilerini arttırmaktadır.	T20		
		Okuma hızı ve prozodik okuma ile okuduğunu anlama düzeyi arasında anlamlı bir ilişki vardır.	T25		
		Rutin olmayan problem çözme ile doğru okuma arasında negatif yönde ilişki bulunmuştur.	T25		
		Okuma hızı ile prozodik okuma arasındaki pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki vardır.	T25		
		Öğrencilerinin okuduğunu anlama becerileri ile rutin olmayan problem çözme başarısı arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki vardır.	T25		
		Okuduğunu anlamayla en yüksek ilişkili akıcı okuma becerisi prozodik okumadır.	T29		
		Prozodi becerisiyle en yüksek ilişki gösteren akıcı okuma becerisi okuma hızıdır.	T29		
		Yazma becerisiyle en yüksek ilişki gösteren akıcı okuma becerisi prozodik okumadır.	T29		
		Doğru okuma ve anlama arasındaki en yüksek ilişki dördüncü sınıflarda; en düşük ilişki ikinci sınıflarda görülmüştür.	T29		
		Okuma hızı ve okuduğunu anlama arasında en yüksek ilişki üçüncü sınıflarda; en düşük ilişki üçüncü sınıflarda görülmüştür.	T29		
		Prozodi ve anlama arasındaki en yüksek ilişki üçüncü sınıflarda; en düşük ilişki ikinci sınıflarda görülmüştür.	T29		
		Öğrencilerin akıcı okuma becerileri (doğru okuma, okuma hızı ve prozodi) ile okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişki sınıf düzeyine göre farklılaşmamaktadır.	T29		
	Doğru okuma ve okuma hızı prozodinin önemli yordayıcıları olmasının yanında prozodinin en iyi yordayıcısı okuma hızıdır.	T29			
	Prozodi, okuduğunu anlamayı önemli derecede yordamaktadır.	T29			

		Akıcı okuma bileşenlerinin içinde sadece prozodi, okuduğunu anlama üzerinde anlamlı yordayıcıdır.	T29		
		Akıcı okuma bileşenlerinin içinde yazma becerisinin en iyi yordayıcısı prozodidir. Daha sonra sırasıyla okuma hızı ve doğru okuma gelmektedir.	T29		
Makale		Birinci sınıftan dördüncü sınıfa doğru (ikinci sınıfı dışarıda bırakırsak) akıcı sessiz okuma ile kavrama arasındaki ilişki gittikçe azalmaktadır.	M4	11	
		Öğrencilerin rutin olmayan problem çözme becerileri ile doğru okumaları arasında pozitif yönlü düşük düzeyde ilişki vardır. Okuma hızı ile arasında pozitif yönlü orta düzeyde ve prozodik okuma ile arasında pozitif yönlü orta düzeyde ilişki bulunmuştur.	M8		
		Öğrencilerin rutin olmayan problem çözme becerileri ile okuma hızları arasında pozitif yönlü orta düzeyde ilişki vardır.	M8		
		Öğrencilerin rutin olmayan problem çözme becerileri ile prozodik okuma becerileri arasında pozitif yönlü orta düzeyde ilişki vardır.	M8		
		Öğrencilerin okuma hızları rutin olmayan problem çözme başarılarını anlamlı derecede yordamaktadır.	M8		
		Akıcı okuma basit anlamayı doğrudan, çıkarımsal anlamayı hem doğrudan hem de basit anlama aracılığıyla etkilemektedir.	M12		
		Akıcı okuma becerileri problem çözme becerisini doğrudan değil basit ve çıkarımsal anlama aracılığıyla pozitif yönde etkilemektedir.	M12		
		Basit anlama problem çözme başarısını hem doğrudan hem de çıkarımsal anlama aracılığıyla pozitif yönde etkilemektedir.	M12		
		Çıkarımsal anlama problem çözme başarısını doğrudan pozitif yönde etkilemektedir.	M12		
		Akıcı okuma ve okuduğunu anlama karşılık anlamlı ilişkiye sahiptir.	M18		
		Okuduğunu anlama, akademik başarıyı doğrudan etkilemektedir.	M18		
Duyuşsal Özellikler	Tez	Öğrencilerin sesli/sessiz okuma akıcılıkları, okumaya yönelik benlik algıları ve okumaya adanmışlıkları yükseldikçe okuyucu tepkileri artmaktadır.	T20	4	5
		Öğrencilerin okumaya yönelik benlik algıları geliştikçe okumaya adanmışlıkları ve okuduğunu anlamaları artmaktadır.	T20		
		Sesli akıcı okuma, sessiz akıcı okuma, okumaya adanmışlık ve okur benlik algısı okuyucu tepkilerini pozitif ve anlamlı olarak yordamaktadır.	T20		
		Sesli akıcı okuma, sessiz akıcı okuma ve okur benlik algısı okumaya adanmışlığın pozitif ve anlamlı olarak yordamaktadır.	T20		
Makale		Okuma motivasyonu akıcı okumayı, okuduğunu anlamayı ve akademik başarıyı doğrudan anlamlı derecede etkilemektedir.	M18	1	

Beceriler arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik çalışmaların sonuçlarına bakıldığında okuma hızı ile okuduğunu anlama becerileri arasında ilişki olduğu sonucuna ulaşılan çalışma sayısı 4, doğru okuma ile okuduğunu anlama arasında ilişki olduğu sonucuna ulaşılan çalışma sayısı 1, prozodi ile okuduğunu anlama arasında ilişki olduğu sonucuna ulaşılan çalışma sayısı 4'tür. Prozodik okuma

becerisi ile okuma hızı arasında ($f=2$), yazma becerisi arasında ($f=2$) ve problem çözme arasında ($f=1$) ilişki bulunmuştur. Bunun yanında öğrencilerin okuma becerileri ile duyuşsal özellikleri arasında ilişki olduğu sonucuna ($f=2$) ulaşılmıştır.

Akıcı okuma ile ilgili mevcut durumların tespit edildiği çalışmaların sonuçları tablo 20’de verilmiştir.

Tablo 20: Çalışmalarda tespit edilen akıcı okuma ile ilgili mevcut durumlara yönelik sonuçlar

Alt Kategori	Çalışma Türü	Sonuç	Çalışma Kodu	f
Akıcı okuma ile ilgili mevcut durumlara yönelik sonuçlar	Tez	Öğretmenler okumada vurgu ve tonlamaya yeterli dikkati vermemektedir.	T9	7
		Kaynaştırma öğrencisi olan işitme yetersizliğine sahip öğrencilerin sınıflarında akıcı okuma uygulamalarına yeterli yer verilmemektedir.	T9	
		Öğretmen ve öğrenciler okuma hatalarıyla ilgili yeterli bilgiye sahip değildirler.	T18	
		Öğretmenler, öğrencilerinin akıcı okuma becerilerinin değerlendirilmesiyle yeterli bilgiye sahip değildir.	T18	
		Öğretmenler, öğrencilerinin akıcı okuma becerilerini değerlendirmemektedir.	T18	
		İkinci, üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerinin akıcı okuma (doğru okuma, okuma hızı ve prozodi) düzeyleri düşüktür	T29	
		Beşinci sınıf öğrencilerinin akıcı okuma (doğru okuma, okuma hızı ve prozodi) düzeyleri normaldir.	T29	

Akıcı okuma ile ilgili mevcut durumların tespit edildiği çalışmalarda öğretmenlerin sınıfta akıcı okumaya dikkat etmedikleri sonucu ($f=1$), derslerinde kullanmadıkları ($f=1$), öğretmenlerin akıcı okumaya ($f=1$) ve akıcı okumanın değerlendirilmesine ($f=1$) ilişkin yeterli bilgiye sahip olmadıkları, öğrencilerin akıcı okumalarını değerlendirmedikleri ($f=1$) sonuçlarına ulaşılmıştır. Öğrencilerin mevcut akıcı okumaları ile ilgili sonuçlara ulaşan çalışma sayısı birdir. Bu çalışmada öğrencilerin akıcı okuma becerilerinin ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıflarda düşük, beşinci sınıfta normal olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Çalışmalarda öğrencilerin ve velilerin akıcı okumayı geliştirmeye yönelik uygulanan yöntem ve stratejiyle ilgili görüşleriyle ilgili elde edilen sonuçlara tablo 21’de verilmiştir.

Tablo 21: Çalışmalarda akıcı okuma ile ilgili olarak belirlenen görüşlere yönelik sonuçlar

Alt Kategori	Çalışma Türü	Sonuç	Çalışma Kodu	f
Akıcı okuma ile	Tez	Öğrenciler derslerde akıcı okuma yöntem ve stratejilerinin her zaman kullanılmasını istemektedir.	T10	7

ilgili elde edilen görüşlere yönelik sonuçlar	Veliler Zenginleştirilmiş Okuma Becerileri Müdahale Paketini önemli görmektedir.	T26
	Zenginleştirilmiş Okuma Becerileri Müdahale Paketi öğrenciler tarafından beğenilmiştir.	T26
	Öğrenciler akıcı okuma stratejilerinden (eşli, koro ve tekrarlı okuma) tekrarlı okumayı sıkıcı bulmuşlardır.	T10
	Öğrenciler akıcı okuma stratejilerinden (eşli, koro ve tekrarlı okuma) en çok koro okumada zorlanmışlardır.	T10
	Öğrenciler akıcı okuma stratejilerinden (eşli, koro ve tekrarlı okuma) en çok eşli okuma stratejisini sevmişlerdir.	T10
	Öğrenciler uygulama sonrasında Akran Destekli Ve Hedef Yönlendirimli Birleştirilmiş Okuma stratejisini sevmişlerdir.	T22

Görüşlere dayanılarak elde edilen sonuçlara bakıldığında öğrencilerin akıcı okuma stratejilerini sevdikleri ($f= 3$), stratejilerin kullanılmasını istedikleri ($f= 1$), stratejileri sıkıcı buldukları ($f= 1$), stratejilerde zorlandıkları ($f= 1$) sonuçlarına ulaşılmıştır. Ayrıca çalışmalarda velilerin stratejileri önemli buldukları sonucuna ($f= 1$) da ulaşılmıştır.

Çalışmalarda program karşılaştırma yapılan ve strateji tanıtımı yapılan çalışmalar tanımlama başlığı altında sunulmuştur. Bu çalışmalardan strateji tanıtımı yapılan çalışmayla ilgili sonuç belirtilmemiştir. Programların karşılaştırılmasıyla ilgili çalışmanın sonuçları tablo 22’de gösterilmiştir.

Tablo 22: Çalışmalarda yapılan tanımlama çalışmalarına ilişkin sonuçlar

Alt Kategori	Çalışma Türü	Sonuç	Çalışma Kodu	f
Program Karşılaştırma ile ilgili sonuçlar	Makale	2005 programında akıcı okumanın doğru okuma, okuma hızı ve bürünsel okuma ile ilişkin kazanımlar olmakla birlikte 1981 programında akıcı okuma ile ilgili olarak daha çok davranış bulunmaktadır.	M16	4
		Her 1981 programında hem 2005 programında akıcı okuma ile ilgili açıklamalar bulunmaktadır.	M16	
		1981 programında taklit ederek okuma, tekrarlı okuma, ön okuma, koro okuma ve seviye grupları oluşturarak okuma program kapsamına alınmıştır.	M16	
		2005 programında rehberli okuma, yankılayıcı okuma, paylaşarak okuma ve kelime tekrar tekniği ile akran değerlendirme programa alınmıştır.	M16	

Bu çalışmanın sonuçlarına göre hem 1981 programında hem 2005 programında akıcı okumanın yer aldığı ($f=1$), her iki programda da stratejilere yer verildiği ($f=2$), 1981 programında akıcı okuma ile ilgili daha çok davranış olduğu ($f=1$) anlaşılmaktadır.

Akıcı okumanın ölçülmesi amacıyla ölçme aracı geliştirilen çalışmanın sonuçları tablo 23’te gösterilmiştir.

Tablo 23: Ölçme aracı geliştiren çalışmaların sonuçları

Alt Kategori	Çalışma Türü	Sonuç	Çalışma Kodu	f
Ölçme aracı geliştirme süreciyle ilgili sonuçlar	Makale	Akıcı Sessiz Sözcük Okuma Testi güvenilirliği uygun bir ölçme aracıdır.	M17	4
		Akıcı Sessiz Sözcük Okuma Testi karttaki sözcük kümelerinin yerlerinin değiştirilebilmesine olanak tanınması açısından önemlidir.	M17	
		Akıcı Sessiz Sözcük Okuma Testi öğrencilerin sessiz sözcük okuma becerilerinin ölçülmesi amacıyla tüm ilkökul düzeyinde kullanılabilir.	M17	
		Akıcı Sessiz Sözcük Okuma Testi sınıf içinde pratik bir biçimde uygulanabilmesi yönünden önemlidir.	M17	

Bu çalışmanın sonuçlarına göre akıcı sessiz sözcük okuma testi güvenilirliği uygun ($f=1$), ilkökul düzeyinde kullanılabilen ($f=1$), pratik ($f=1$) ve işlevsel ($f=1$) bir ölçme aracıdır.

4.1.9. Çalışmaların Önerilerine Yönelik Bulgular

Akıcı okuma ile ilgili hazırlanmış çalışmaların önerilerine bakıldığında önerilerin araştırmacılara, öğretmenlere, Milli Eğitim Bakanlığına ve Yüksek Öğretim Kuruluna yönelik olduğu ortaya çıkmaktadır. Çalışmaların önerileri ile ilgili bulgular tablo 24’te gösterilmiştir.

Tablo 24: Akıcı okuma çalışmalarının önerilerine göre dağılımı

Alt Kategori	Öneri	Çalışma Türü	Çalışma Kodu	f
Araştırmacılara Yönelik	Araştırmalarda daha az değişken kullanılması	Tez	T3	1
		Makale		-
	Daha uzun süreli araştırmalar yapılması	Tez	T3, T11, T12, T17	4
		Makale		-
	Farklı sınıf seviyelerinde araştırmalar yapılması	Tez	T3, T5, T8, T10, T11, T12, T13, T15, T16, T17, T20, T21, T22, T23, T24, T25, T27, T29	18
		Makale	M1	1
	Farklı gruplarla çalışma yapılması	Tez	T4, T11, T20, T21, T22, T24	6
		Makale	M10, M11, M13	3
	Yeni yöntem, uygulamalar geliştirilerek araştırma yapılması	Tez	T4, T20, T22	3
		Makale	M12, M15	2
	Daha büyük gruplarla çalışma yapılması	Tez	T6, T8, T9, T20, T24, T25	6
		Makale	M1, M3, M6	3
	Farklı değişkenlerle çalışma yapılması	Tez	T8, T9, T12, T15, T18, T19, T24, T25	8
		Makale	M1, M3, M8, M11, M13	5
	Müfredat geliştirilmesine yönelik araştırmalar yapılması	Tez	T9	1
		Makale		-
	Farklı araç, gereç ve materyallerle uygulama yapılması	Tez	T11, T20, T23	3
		Makale		-
	Tez	T14	1	

	Eylem araştırmalarından daha çok faydalanılması.	Makale	M15	1	
	Ana dili Kürtçe olan öğrencilerin yaşadıkları sorunlarla ilgili araştırma yapılması.	Tez	T15	1	1
		Makale		-	
	Akıcı okuma yöntem ve stratejileri ile ilgili farklı derslerde araştırma yapılması.	Tez	T22	1	1
		Makale		-	
	Akıcı okuma stratejisinin etkilisinin süresi ile ilgili araştırma yapılması	Tez	T3, T21	1	1
		Makale		-	
	Okuduğunu anlama ile rutin problem çözme boylamsal olarak incelenmesi	Tez	T25	1	2
		Makale	M8	1	
	Yöntemlere uygun eser hazırlanması/seçilmesi	Tez		-	1
		Makale	M15	1	
Öğretmenlere Yönelik	Öğretmenlerin akıcı okuma strateji ve yöntemlerini derslerinde kullanması	Tez	T1, T5, T7, T10, T12, T13, T14, T16, T17, T18, T19, T21, T27	13	16
		Makale	M2, M3, M12	3	
	Öğretmenlerin strateji ile ilgili olarak öğrencileri bilgilendirmesi	Tez	T1, T10, T14, T26	4	4
		Makale		-	
	Öğretmenlerin strateji ile ilgili olarak velileri bilgilendirmesi	Tez	T1, T5, T6, T10, T13, T18, T23, T27	8	11
		Makale	M1, M6, M7	3	
	Öğretmenlerin akıcı okuma ile ilgili olarak veli ile işbirliği yapması	Tez	T1, T5, T6, T7, T13, T17, T18, T27	8	9
		Makale	M6	1	
	Öğretmenlerin akıcı okuma konusunda bilgilerini arttırması	Tez	T2, T5, T26	3	4
		Makale	M6	1	
	Öğretmenlerin akıcı okuma sürecinde öğrenciye sabırlı ve destekleyici yaklaşması	Tez	T3, T19	2	2
		Makale		-	
	Okuma güçlüğü çeken öğrencilerin tespit edilerek öğrencilere özel uygulamalar yapılması	Tez	T5, T13, T17, T19	4	5
		Makale	M14	1	
	Öğrencilerin okumaya karşı duyuşsal özelliklerini geliştiren etkinliklere yer verilmesi	Tez	T7, T10, T12, T16	4	5
		Makale	M6	1	
	Öğrencilere örnek okumalar yapılması	Tez	T7, T27, T28	3	3
		Makale		-	
	Öğretmenlerin akıcı okuma yöntem ve stratejilerini farklı sınıflara birlikte uygulayarak öğrencilerin sosyalleşmesini sağlaması	Tez	T12	1	1
		Makale		-	
	Öğrencinin akıcı okumasını geliştirmek amacıyla seviyesine uygun eylem planları geliştirilmesi	Tez	T14	1	1
		Makale		-	
	Öğretmenlerin teknolojik araç gereçlerden faydalanması	Tez	T17	1	1
		Makale		-	
Akıcı okumanın ilkokulun ilk yıllarında kazandırılması.	Tez	T28	1	1	
	Makale		-		
Kaynaştırma sınıflarında akıcı okuma ile ilgili etkinliklere yer verilmesi	Tez	T22	1	1	
	Makale		-		
Öğretmenlerin Türkçe ders içeriklerini zenginleştirilmesi	Tez	T20, T29	2	2	
	Makale		-		
	Tez	T24	1	2	

	Akıcı okuma çalışmalarında şiiresel metinlerin kullanılması.	Makale	M6	1	
	Akıcı okuma yöntem ve stratejilerinin farklı derslerde kullanılması.	Tez	T27	1	1
		Makale		-	
	Derslerde okuma çalışmalarına sıklıkla yer verilmesi.	Tez		-	1
		Makale	M9	1	
	Akıcı okuma ile ilgili öğrencilere bilgilendirici içerik sunulması	Tez	T1	1	1
		Makale		-	
	Öğretmenlerin kişisel gelişimlerinin teşvik edilmesi	Tez	T1	1	1
		Makale		-	
	Öğretmenlere akıcı okuma konusunda bilgilendirici eğitim düzenlenmesi	Tez	T3, T6, T9, T17, T18, T19, T21, T23, T24, T27, T28	11	14
		Makale	M1, M11, M12	3	
	Akıcı okuma ile ilgili ders içeriği/ materyal hazırlanması	Tez	T9	1	2
		Makale	M7	1	
MEB'e Yönelik	Akıcı okumanın değerlendirilmesine yönelik araçlar geliştirilmesi	Tez	T9	1	1
		Makale		-	
	Akıcı okumanın gelişimi için okul öncesi eğitimin zorunlu hale getirilmesi.	Tez	T15	1	1
		Makale		-	
	Öğretmenlerin Türkçe öğretimi konusunda uzmanlığının sağlanması.	Tez	T15	1	1
		Makale		-	
	Müfredatta akıcı okuma ile ilgili değişiklik yapılması	Tez	T18, T21, T23, T27, T29	4	4
		Makale		-	
YÖK'e Yönelik	Akıcı okuma konusu öğretmen adaylarına yönelik üniversite müfredatına alınması.	Tez	T7, T24, T27	3	3
		Makale		-	

Araştırmacılara yönelik sunulan önerilerde en çok sunulan öneri benzer araştırmaların farklı sınıf seviyelerinde araştırmalar yapılmasıdır ($f=19$). Bunun dışında araştırmacılara sunulan öneriler farklı değişkenlere yönelik çalışmalar yapılması ($f=13$), farklı özellikte gruplarla çalışma yapılması ($f=9$), farklı büyüklükte gruplarla çalışma yapılması ($f=9$), yeni yöntem ve uygulamalar geliştirilerek araştırma yapılması ($f=5$), daha uzun süreli araştırmalar yapılması ($f=4$), farklı araç, gereç ve materyallerle uygulama yapılması ($f=3$) önerileri ön plana çıkmaktadır.

Öğretmenlere yönelik sunulan önerilerde en çok öğretmenlerin akıcı okuma strateji ve yöntemlerini derslerinde kullanması ($f=16$) önerisi sunulmuştur. Öğretmenlere yönelik diğer öneriler öğretmenlerin strateji ile ilgili olarak velileri bilgilendirmesi ($f=11$), öğretmenlerin akıcı okuma ile ilgili olarak veli ile işbirliği yapması ($f=9$), öğretmenin öğrencilerin okumaya karşı duyuşsal özelliklerini geliştiren etkinliklere yer vermesi ($f=5$), öğretmenlerin okuma güçlüğü çeken öğrencileri tespit ederek öğrencilere özel uygulamalar yapması ($f=5$),

öğretmenlerin strateji ile ilgili olarak öğrencileri bilgilendirmesi ($f=4$), öğretmenlerin akıcı okuma konusunda bilgilerini arttırması ($f=4$) önerileri sıralanabilir.

Çalışmalarda Milli Eğitim Bakanlığına sunulan önerilerde en çok sunulan öneriler öğretmenlere akıcı okuma konusunda bilgilendirici eğitim düzenlenmesi ve müfredatta akıcı okuma ile ilgili değişiklik yapılmasıdır($f=4$).

Çalışmalarda Yüksek Öğretim Kuruluna sunulan önerilerde akıcı okuma konusunun öğretmen yetiştiren fakültelerin müfredatına alınmasıdır ($f=3$).

5. DEĞERLENDİRME VE SONUÇ

Bu bölümde araştırma kapsamında analizi yapılan çalışmalardan elde edilen bulgular farklı araştırmaların sonuçlarıyla karşılaştırılarak benzerlikleri ve farklılıkları bulunmuştur. Araştırma sonucu elde edilen öneriler sunulmuştur.

5.1. SONUÇ VE TARTIŞMA

Bu çalışmada 2012-2021 yılları arasında Akıcı Okuma Becerileri üzerine hazırlanmış tez ve makaleler tematik içerik analizi yöntemi ile incelenmiştir. İncelenen çalışmaların 29 tanesi lisansüstü tezi, 18 tanesi çeşitli dergilerde yayımlanmış ve bu araştırmadaki tezlerle aynı çalışmaya dayanmayan makalelerdir. Akıcı okuma becerileri ile ilgili hazırlanan 25 makale, bu araştırmada incelenen tezlerden elde edildiği için araştırma kapsamına alınmamıştır. İncelenen çalışmalara analiz kodları verilmiş; çalışmaların yayım yılları, amaçları, yöntemleri, çalışma grupları, veri toplama araçları, veri analiz yöntemleri, sonuçları ve önerileri analiz tablosuna işlenerek analizi yapılmıştır.

Araştırma kapsamında incelenen 2012-2021 yılları arasında akıcı okuma konusunda hazırlanan çalışmalar 17'si yüksek lisans, 12'si doktora olmak üzere 29 lisansüstü tez ve 18 makaleden oluşmaktadır. Çalışmaların en fazla yayımlandığı yılın 2019 yılı olduğu, 2013 yılında hiç tez çalışması yapılmadığı, 2014, 2017 ve 2018 yıllarında da hazırlanmış makalenin olmadığı tespit edilmiştir. Bu sonuçlar Gürkaner ve Güven'in (2020) sonuçlarıyla uyusmaktadır. Akıcı okuma ile ilgili çalışmaların sayısının 2019 yılında en üst seviyede iken 2020 ve 2021 yıllarında kademeli olarak azalmasının sebebinin 2019 yılı sonunda çıkan COVID-19 salgınının olduğu düşünülmektedir. Karagülle, Uygun ve Sağın (2021) tarafından yapılan araştırmada da Türkiye'de pandemi döneminde yüksek lisans tezlerinin %66, doktora tezlerinin ise %35 oranında düştüğü sonucuna ulaşılmıştır. Alparslan, Polatçı ve Yastıoğlu (2021) akademisyenler üzerinde yaptıkları çalışmanın sonucunda akademisyenlerin araştırma yapma oranlarının %23'ten %15'e, makale yazma oranlarının %14'ten %11'e düştüğünü belirlemişlerdir. Ayrıca bu araştırmaların sonuçları akıcı okuma ile ilgili çalışmaların düşmesiyle ilgili çıkarımı da doğrulamaktadır.

Araştırma kapsamında incelenen çalışmaların amaçları etki belirleme, ilişki bulma, durum belirleme, görüş belirleme, değişkenlere göre inceleme,

tanımlama ve ölçme aracı geliştirme olmak üzere 7 kategoride sınıflandırılmıştır. Çalışmalarda en çok uygulanan strateji ve yöntemlerin akıcı okuma becerileri üzerinde etkisini belirlemek amaçlanmıştır. Akıcı okuma bileşenlerinden en çok incelenen beceri doğru okuma becerisidir.

Doğru okuma, akıcı okumanın en temel iki becerisinden biridir. Bu becerinin akıcı okuma becerisi dışında okuduğunu anlamaya, akademik başarıya, problem çözmeye, duyuşsal özelliklere, sosyal becerilere ve yazma becerisine etki edip etmediği de araştırılmak istenmiştir. Akıcı okuma stratejilerinden koro okuma, eşli okuma, paylaşarak okuma, tekrarlı okuma, arkadaşla okuma, yankılayıcı (eko) okuma, rehberli okuma, yapılandırılmış akıcı okuma, nörolojik etki metodu ve kelime tekrar tekniği araştırmalarda ilişkisi incelenen akıcı okuma stratejileridir. Bu stratejiler içinde etkisi en çok araştırılan strateji tekrarlı okuma stratejisidir. Tekrarlı okuma stratejisi akıcı okumada kullanılan en eski stratejilerden biri olup öğrencilerin okumayla ilgili özgüven kazanmalarına ve okumaya karşı olumlu tutum geliştirdiklerine dair araştırmalar vardır (Dowhower, 1994).

Üçüncü alt problem olan çalışmaların araştırma yaklaşımlarına bakıldığında nicel yaklaşımın esas alındığı, en çok tercih edilen deneme modellerinin kullanıldığı görülmektedir. Ozan ve Köse (2014), eğitim programları ve öğretim alanında yapılmış makaleleri inceleyen araştırmalarında konuyla ilgili hazırlanan makalelerin daha çok nicel yaklaşımla hazırlandığı sonucuna ulaşmışlardır. Yine Özdemir (2018) okuma üzerine hazırlanmış tezleri incelediği çalışmada nicel yaklaşımla hazırlanan tezlerin fazla olduğunu belirtmiştir. Tok ve Potur (2015), yazma alanında çalışmaları inceledikleri araştırmalarında nicel yaklaşımla hazırlanmış çalışmaların fazla olduğunu ortaya koymuşlardır. Aydın (2020)' in araştırmasında da benzer sonuç çıkmıştır.

Bu çalışmada, adı geçen araştırmaların sonuçlarıyla araştırma yaklaşımları yönünden benzer sonuca ulaşılmış ancak araştırma modeli olarak farklı bir eğilim görülmüştür. Bu araştırma kapsamında incelenen çalışmalarda daha çok deneme modelinde çalışmaların yapıldığı bulunurken adı geçen araştırmalarda tarama modelinde araştırmalar daha fazladır. Söz konusu araştırmalarda doktora tezlerinin daha çok deneysel yöntemle hazırlandığı sonucu verilmiştir. Bu araştırmada doktora tezlerinin oranının diğer çalışmalardaki doktora tezlerinin oranına göre

fazla olduğu göz önünde bulundurulursa deneysel yaklaşım eğiliminin bu çalışmada fazla çıkmasının nedeni ortaya çıkmaktadır.

Dördüncü alt problem olan çalışmaların çalışma grupları ile ilgili özellikler incelendiğinde 4. sınıf öğrencileri ile daha çok çalışma yapıldığı, çalışma grubu olarak belirlenme durumunun sınıf seviyesi ile birlikte azaldığı görülmektedir. Yaşar ve Papatğa (2015) tarafından ilkökul matematik derslerine yönelik yapılan çalışmaların inceledikleri araştırmalarında küçük sınıflardan büyük sınıflara doğru çalışmaya dâhil edilmenin arttığı görülmüştür. Aynı şekilde Özsoy, Özmutlu ve Gündüz (2017), ilkökul matematik alanındaki araştırmaların eğilimlerini inceledikleri araştırmalarında çalışma grubuna dâhil edilmenin birinci sınıftan beşinci sınıfa doğru arttığı görülmektedir. Kılıç ve Erdoğan (2021) ilkökul düzeyinde yaratıcı drama konulu makalelerin analizini yaparak örneklemine daha çok dördüncü sınıf öğrencilerinden oluştuğunu belirtmişlerdir. Bu araştırmanın sonucu da adı geçen araştırmaların sonuçlarıyla örtüşmektedir.

Küçük sınıflarla uygulama yapmanın zor olması nedeniyle büyük sınıflarla yapılan araştırmaların daha fazla olduğu düşünülmektedir. Akıcı okuma becerilerinin ilkökulun ilk yıllarında kazandırılmasının daha önemli olduğu düşünülürse küçük sınıflarla yapılan araştırmaların sayısının artırılması faydalı olacaktır. Dördü tez ve dördü makale olmak üzere toplam sekiz çalışma birden fazla sınıf seviyesiyle yürütülmüştür.

Çalışmaların çalışma gruplarını belirlemede esas aldıkları farklı ölçütler bulunmaktadır. Bu ölçütlerden en çok tercih edilenler öğrencilerin fiziksel ve zihinsel yetersizliğe sahip olmaması, kolay ulaşılabilir olması, öğrencinin akıcı okumada sorun yaşamamasıdır. 8 araştırmada ise öğrencinin zihinsel ve fiziksel herhangi bir engeli olmadığı halde akıcı okumada problem yaşamaması ölçütleri birlikte değerlendirilerek öğrenci seçimi yapılmıştır.

Araştırmanın beşinci alt problemi olan çalışmalarda yöntem ve stratejilerin uygulanmasında ve ölçme işlemlerinde kullanılan metinlerin daha çok ders kitaplarından elde edildiği sonucuna ulaşılmıştır. Bunun nedeninin Türkçe ders kitaplarında öyküleyici, bilgilendirici, şiir, tekerleme gibi farklı türlerde ve edebî, özgün ve özel metin gibi farklı özelliklerde metinlerin yer alması olduğu düşünülmektedir. Güneş (2013), Türkçe öğretiminde metin seçimi ile ilgili çalışmasında ders kitaplarındaki metinlerin çeşitliliğinden bahsetmiştir. Bu çalışma

kapsamında incelenen araştırmalarda öğrencilerin öğrenim gördüğü sınıf düzeyinde olmasına rağmen o sınıfta okutulmayan kitapların metinleri kullanılmış, böylelikle metinlerin öğrencinin görmediği metin olması amaçlanmıştır.

Çalışmalarda ders kitapları dışında Millî Eğitim Bakanlığı tarafından onaylanan hikâye kitaplarından da faydalanılmıştır. Bunların yanında stratejilerin kullanımının anlatıldığı eğitim kitapları, akademik çalışmalar için hazırlanmış metinler, dijital metinler, kelime kartları ve dergiler çalışmalarda kullanılan metinlere kaynak teşkil etmektedir.

Çalışmalarda kullanılan metinlerin türlerine bakıldığında ağırlıklı olarak öyküleyici metinlerin kullanıldığı tespit edilmiştir. Öğrencilerin küçük yaşlardan itibaren öyküleyici metinlere alışkın olması, onlarla ilgili soru cevap ve anlama etkinliklerini daha kolay yapmaları nedeniyle çalışmalarda bu türün daha çok tercih edildiği düşünülmektedir. Maden ve Önal (2020), Türkçe ders kitaplarının metinlerinin öğrenci eğilimlerine göre inceledikleri çalışmalarında öğrencilerin öyküleyici metinleri daha çok tercih ettikleri sonucuna ulaşmışlardır. Gökmen ve Aktaş (2021) ilkokul öğrencilerinin farklı metin türlerine göre soru sorma becerilerini inceledikleri çalışmalarında öğrencilerin öyküleyici metni anlama ve soru sorma oranlarının bilgilendirici metne göre daha fazla olduğu sonucu elde etmişlerdir. Araştırmaların sonuçları bu araştırmayla ilgili çıkarımları doğrular niteliktedir. Öyküleyici metin kullanımının fazla olmasının nedeninin ders kitaplarının çalışmalara daha çok kaynak oluşturmasının sonucu da olabileceği düşünülmektedir. Nitekim Temizyürek ve Delican (2016) İlkokul Türkçe ders kitaplarındaki metinleri türlerine göre inceledikleri çalışmalarında ders kitaplarındaki metinlerin %50'sinin öyküleyici türde olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Araştırmanın altıncı alt problemi olan akıcı okuma becerileri üzerine hazırlanmış olan akademik çalışmalarda veri toplama aracı olarak en çok ölçek ve testlerin kullanıldığı görülmektedir. Maden (2020), Aydın (2020), Akaydın ve Çeçen (2015) okuma ile ilgili yapılan araştırmaları analiz ettikleri çalışmalarında ölçek türü araçların daha çok kullanıldığı sonucuna ulaşmıştır. Kullanılan ölçek ve testler akıcı okumayı, okuduğunu anlamayı, problem çözme becerisini, akademik başarıyı, duyuşsal özellikleri ve sosyal becerileri ölçen ölçek ve testler olarak sıralanabilir.

Akıcı okuma becerisini ölçen ölçek ve testlerden yanlış analiz envanteri hem doğru okumayı hem okuma hızını ölçtüğü için sık sık kullanıldığı düşünülmektedir. Yanlış analiz envanteri farklı araştırmacılar tarafından (May, Harris ve Spay, Ekwal ve Shinker) oluşturulmuş envanterlerin Akyol tarafından farklı zamanlarda (2006, 2012, 2013, 2016, 2019) Türkçeye uyarlanmasıyla elde edilen bir akıcı okuma ölçeğidir.

Diğer bir ölçme aracı olarak prozodik okuma ölçeği Keskin, Baştuğ ve Akyol (2013) tarafından geliştirilmiş bir ölçektir. Araştırmalarda öğrencilerin akıcı okuma becerilerinin doğru ve güvenilir bir şekilde değerlendirilmesi amacıyla ses ve kamera kayıt cihazlarından da sıkça faydalanılmış, geri sardirmalar ve tekrar dinlemelerle öğrencilerin okumaları en doğru şekilde değerlendirilmeye çalışılmıştır.

Araştırmanın yedinci alt problemi olan çalışmalarda kullanılan veri analiz yöntemleri ile ilgili olarak çalışmalarda daha çok nicel veri analiz araçlarının kullanıldığı görülmektedir. Aydın (2020), eleştirel okuma konusunda hazırlanmış lisansüstü tezleri incelediği çalışmasında nicel veri analiz yöntemlerinin daha çok kullanıldığı bulgusunu elde etmiştir. Bütünsel olarak bakıldığında parametrik testlerin en çok kullanılan veri analiz yöntemi olduğu, bunların içinde de t testinin kullanılma oranının fazla olduğu, makalelerde ise yüzde, standart sapma gibi betimsel istatistiklerin kullanım oranının yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Akaydın ve Çeçen (2015) tarafından okuma becerisi üzerine hazırlanmış makalelerin analizini yaptıkları çalışmalarında nicel betimsel istatistiklerden daha çok yararlandığı sonucunu elde etmişlerdir. Varışoğlu, Şahin ve Göktaş (2013), Türkçe eğitimi ile ilgili araştırmaların eğilimlerini tespit etmek amacıyla yaptıkları çalışmalarında da makalelerin %75'inin veri analiz tekniklerinden, bunlar içinden de %59 oranında betimsel istatistiklerden faydalandığı sonucuna ulaşmışlardır. Bu çalışmada da makalelerde daha çok betimsel istatistikten yararlandığı sonucuyla benzerlik göstermektedir.

Araştırmanın sekizinci alt problemi olan analizi yapılan araştırmaların sonuçlarına yönelik bulgulara bakıldığında akıcı okuma yöntem ve stratejilerinin öğrencilerin akıcı okuma becerilerine olumlu etki ettiği sonucu en çok ulaşılan sonuçtur. Çalışmaların sonuçlarına göre akıcı okuma stratejileri öğrencilerin hızlı okumalarını, doğru okumalarını, prozodik okumalarını geliştirmiştir. Winn,

Skinner, Oliver, Hale ve Ziegler (2006), Chafouleas, Martens, Dobson, Weinstein ve Gardner (2004), Musti-Rao, Hawkins ve Barkley (2009) yaptıkları çalışmalarında akıcı okuma stratejilerinin öğrencilerin akıcılığı arttırdığı ve okuduğunu anlamayı geliştirdiği sonucuna ulaşmışlardır.

Adı geçen araştırmalarda etkisi belirlenen tekrarlı okuma stratejisi bu araştırma kapsamında incelenen çalışmalarda en çok kullanılan strateji olması ve benzer sonuçlara ulaşması yönünden araştırma sonuçlarını desteklemektedir. Çalışmalarda en çok etkisi araştırılan strateji olan tekrarlı okuma stratejisinin akıcı okuma becerisi üzerinde olumlu etki ettiği sonucuna ulaşılmıştır. Tekrarlı okuma ile ilgili yapılan çalışmalardan Yılmaz ve Köksal (2008) tekrarlı okumanın okuduğunu anlamaya, sesli okuma hatalarının düzeltilmesine ve Peksoy (2018) okuma güçlüğü çeken öğrencilerin okuma becerilerinin geliştirilmesinde bu yöntemin olumlu etki yaptığı sonucuna ulaşmışlardır. Bu çalışma kapsamında elde edilen sonuçlar arasında uygulanan yöntem ve stratejilerin öğrencilerin akıcı okuma becerilerine etki etmediği sonucuna da ulaşılmıştır. Eşli okuma ve okuma çemberi yöntemlerinin öğrencilerin prozodi becerilerini geliştirmede etkili olmadığı, okuma tiyatrosu yönteminin ise öğrencilerin okuma hızlarına etki etmediği sonucuna ulaşılmıştır. Yamaç (2015), tekrarlı okuma, eşli okuma ve kelime inşası tekniğinin akıcı okumaya etkisini incelediği çalışmasında öğrencilerin prozodi puanının %15'ten %66'ya yükseldiğini belirterek öğrencilerin okuma akıcılığının gelişmesinde eşli okuma yönteminin etkili bir yöntem olduğunu belirtmiştir. Yamaç (2014) ve İşler ile Şahin (2016) eşli okuma stratejisinin, Şahin ve Melanlıoğlu (2019) koro okuma stratejisinin, Sağlam (2019) tekrarlı ve yankılayıcı okuma yöntemlerinin, Çayır ve Ulusoy (2014), yankılayıcı, koro, eşli okuma stratejileri ile okuyucu tiyatrosunun öğrencilerin okuduğunu anlama, hızlı ve akıcı okuma becerilerini geliştirdiğini, okuma hatalarını azalttığını bulmuştur. Ay (2020), dördüncü sınıf öğrencileriyle yaptığı çalışmasında akıcı okuma stratejilerini kullanımının öğrencilerin okuduğunu anlama, okuma hızı gibi akıcı okuma becerilerini geliştirdiği sonucuna ulaşmıştır.

Çalışmalarda yöntem ve stratejilerin okuduğunu anlama becerilerine, akademik başarılarına da olumlu etki ettiği sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmalarda öğrencilerin akıcı okuma becerilerinin çeşitli değişkenlere göre farklılaşp farklılaşmadığı incelenmiştir. Bu çalışmaların sonuçları ile ilgili olarak genel bir

sonuca ulaşmak oldukça zordur. Tekerlemelerde okuma hızı cinsiyete göre farklılaşırken doğru okuma ve prozodik okuma cinsiyete göre farklılaşmamıştır. Ana dili Türkçe olan öğrencilerde prozodi ve okuduğunu anlama puanları cinsiyete göre farklılaşmış, buna karşın okuma hızları ve doğru okumaları cinsiyete göre farklılaşmamıştır. Ana dili Kürtçe olan öğrencilerde prozodik okuma becerisi cinsiyete göre değişkenlik gösterirken okuma hızı ve doğru okuma cinsiyete göre farklı sonuçlar göstermemiştir. Cinsiyetle ilgili bu sonuçlara bakıldığında doğru okumanın cinsiyete göre farklılaşmadığı sonucu elde edilebilir. Okuma hızı ve prozodik okuma cinsiyet değişkenine bağlı olarak zaman zaman benzer sonuçlar verirken zaman zaman da farklı sonuçlar göstermiştir. Kayıran ve Ağaçkiran (2018) ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin okuma hızlarının ve okuduğunu anlamalarının cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşmışlardır. Akıcı okuma becerilerinin okul öncesi eğitim alma durumuna göre değişip değişmediği ile ilgili olarak farklı sonuçlar çıktığı görülmüştür. Okuma hızı ana dili Kürtçe olan öğrencilerde okul öncesi eğitim alma durumuna göre farklılaşmazken doğru okuma, prozodik okuma ve okuduğunu anlama okul öncesi eğitim almaya göre farklılaşmıştır.

İncelenen çalışmalarda okulöncesi eğitimin bariz bir avantajının olduğu görülmemesine rağmen Parlakyıldız (2014), birinci sınıf öğrencileriyle yaptığı çalışmada okul öncesi eğitim alan öğrencilerin okuma becerilerini daha çabuk kazandığı sonucuna ulaşmıştır. Sosyoekonomik duruma göre öğrencilerin doğru okuma becerileri değişkenlik göstermezken okuma hızları ve doğru okumaları sosyoekonomik durumdan etkilenmiştir. Vural (2008), birinci sınıf öğrencilerinin okuma düzeylerinin ailenin sosyoekonomik düzeyine göre değişip değişmediğini incelediği araştırmasından ailenin sosyoekonomik düzeyi yüksek olan ailelerin çocuklarının okuma becerisinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Öğrencilerin okuma hızları, prozodik okumaları ve okuduğunu anlama becerileri sınıf düzeyine göre farklı sonuçlar verirken doğru okuma becerileri sınıf düzeyine bağlı olarak değişmemiştir. Bu sonuçlardan yola çıkarak öğrencilerin akıcı okuma becerilerinin değişkenlere göre durumunu ortaya koyan yeni araştırmalara ihtiyaç olduğu söylenebilir.

Çalışmalarda cinsiyete göre farklılaşan becerilerde kız öğrenciler lehine bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Arslan (2013), beşinci sınıflarla yaptığı

çalışmasında okuma becerilerinin kız ve erkek öğrenciler arasında kız öğrenciler lehine farklılık gösterdiğini tespit etmiştir.

Çalışmalarda öğrencilerin ailelerinde yardım alma durumlarına göre doğru okuma yüzdelerinin farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Çelenk (2003) birinci sınıflarla yaptığı araştırmada ailesinden yardım alan birinci sınıf öğrencilerinin okuma becerilerinin daha iyi olduğu sonucuna ulaşarak aile yardımının sağlanmasını önermiştir. Bu çalışma kapsamında incelenen araştırmalarda öğrencilerin akıcı okuma becerilerinin düzeyi anne ve babalarının eğitim durumuna ve mesleklerine göre farklılaşmamıştır. Taşkın ve Aygün (2017), öğrencilerin okumaya karşı tutumlarının cinsiyete ve anne-baba eğitim durumuna göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Erdoğan ve Demir (2016) ilkokul 4. Sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumlarının anne ve babanın eğitim durumuna ve mesleğine göre farklılaşmadığını belirtmişlerdir. Buna karşılık Vardar ve Sarıoğlu (2017) öğrencilerin okuma, yazma ve okuduğunu anlama durumlarının ailenin eğitim ve gelir durumuna bağlı olarak değiştiği sonucuna ulaşmışlardır.

Akıcı okuma becerileri ile öğrencilerin diğer becerileri arasında ilişki olup olmadığını inceleyen çalışmalarda öğrencilerin okuma hızları, doğru okumaları, prozodik okumaları ile okuduğunu anlama becerileri arasında ilişki olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin problem çözme becerileri ile okuma hızları, prozodik okumaları ve okuduğunu anlamaları arasında pozitif yönde ilişki, doğru okumaları ile negatif yönde ilişki olduğu sonucu elde edilmiştir.

Akademik başarı da okuduğunu anlama becerisi ile doğru orantılıdır. Akıcı okuma becerisinin okuduğunu anlama becerisini etkilediği göz önünde bulundurulduğunda akıcı okumanın akademik başarıyı da dolaylı olarak etkilediği sonucuna ulaşılabilir.

Akıcı okuma ile ilgili stratejilerin kullanımının öğrencilerin okuma karşı tutumlarını inceleyen çalışmalarda, stratejilerin tutuma olumlu etki yaptığı sonucu ortaya çıkmıştır. Kanmaz ve Saracaloğlu (2012), okuduğunu anlama stratejisiyle yaptıkları araştırmada öğrencilerin okumaya karşı olumlu tutum kazandıkları sonucuna ulaşmıştır. Yıldız ve Ceyhan (2021), sesli etkileşimli okumanın öğrencilerin okuma motivasyonunun arttırdığı sonucuna ulaşmışlardır.

Çalışmalarda akıcı okuma ve stratejileri konusunda öğretmenlerin ve öğrencilerin bilgilerinin yeterli olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Yıldırım, Çetinkaya ve Ateş (2013) tarafından 195 sınıf öğretmeni ile yapılan çalışmada öğretmenlerin akıcı okuma konusunda yeterli bilgiye sahip olmadıkları sonucuna ulaşılmıştır.

İncelenen tezlerden T14 kodlu tezde öğrencilerin hikâye edici metinlere cevap verirken daha çok zorlandıkları sonucuna ulaşılrken T29 kodlu tezde öğrencilerin hikaye edici metinlerde okuduğunu anlama puanlarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu iki çalışmanın sonuçlarının uyuşmaması bu alanda yeni araştırmalar yapılma ihtiyacı ortaya çıkarmıştır. Başaran ve Akyol (2009), okuduğunu anlama ve okumaya karşı tutum üzerinde metin türlerinin etkisini inceledikleri araştırmalarında hikâye edici metinlerde okuduğunu anlama puanlarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Araştırma kapsamında incelenen çalışmalarda program karşılaştırılması yapılarak akıcı okuma konusunun 1981 programında da 2005 programında da ele alındığı, farklı strateji ve yöntemlerin programlarda yer aldığı ancak 1981 programında konuyla ilgili daha çok davranışın yer aldığı tespit edilmiştir.

İncelenen çalışmalardan bir tanesinde akıcı okumanın ölçülmesi amacıyla bir ölçme aracı geliştirilmiş ve bu ölçme aracının ilkokulun her seviyesinde kullanılabileceği belirtilmiştir.

Araştırmanın dokuzuncu alt problemi olan çalışmaların önerilerinin dağılımlarına bakıldığında önerilerin araştırmacılara, öğretmenlere, Millî Eğitim Bakanlığına ve Yükseköğretim Kuruluna yönelik sunulduğu görülmektedir. Araştırmacılara sunulan önerilerde farklı sınıf seviyelerinde, farklı özellikte ve büyüklükte gruplarla çalışma yapılması, farklı değişkenlerin ele alınması, yeni stratejive uygulamalar geliştirilmesi gibi önerilerin sayısının fazla olduğu görülmektedir. Öğretmenlere sunulan önerilerde öğretmenlerin akıcı okuma konusunda bilgilerini arttırmaları, velileri akıcı okumayla ilgili bilgilendirmeleri ve velilerle iş birliğine gitmeleri gibi öneriler dikkat çekmektedir. Çalışmalarda Millî Eğitim Bakanlığına yönelik sunulan önerilerde öğretmenlere akıcı okuma becerileri ile ilgili bilgilendirme ve eğitimler yapılması, müfredatta akıcı okumayla ilgili düzenlemelere gidilmesi önerileri yer almaktadır. Çalışmalarda Yükseköğretim Kuruluna sunulan öneriler eğitim fakültelerinde akıcı okuma ile ilgili ders verilmesi ve yükseköğretim programında değişiklik yapılması olarak sıralanabilir.

5.2. ÖNERİLER

Akıcı okuma becerileri üzerine yapılmış akademik çalışmalar incelenmesi sonucunda şu öneriler sunulabilir:

Araştırmacılara Yönelik:

- Yapılan deneysel çalışmalar farklı sınıf seviyelerinde uygulanabilir.
- Birinci sınıf öğrencileri araştırmalara daha çok dâhil edilebilir.
- Çalışma grubu olarak daha geniş bir gruba uygulama yapılabilir.
- Okul öncesi eğitim almanın akıcı okuma becerileri üzerinde etkisini araştıran çalışma sayısı artırılabilir.

- Daha uzun süreli araştırmalar yapılabilir.
- Güdümlü okuma, destekli (yardımla okuma), 3P yöntemi, Akıcılık Amaçlı okuma, modelleme stratejileri ile ilgili ilkökul öğrencileri ile çalışma yapılmamıştır; bu akıcı okuma stratejileri ile ilgili çalışma yapılabilir.

- Araştırmalarda kullanılan metinler ders kitaplarından farklı kaynaklardan seçilebilir.

- Akıcı okuma becerilerinin yazma becerileri ile ilişkisini inceleyen çalışmalar yapılabilir.

- Akıcı okuma becerilerine yaratıcı okuma ve yaratıcı yazma çalışmalarının etkisi olup olmadığı bulunabilir.

- Velinin akıcı okuma sürecinde etkisini inceleyen çalışmalar yapılabilir.

- Akıcı okuma stratejileri ile ilgili öğretmenlerin bilgilendirilmesinin ve eğitilmesinin akıcı okuma becerilerine etkisi incelenebilir.

Öğretmenlere Yönelik:

- Akıcı okuma konusunda hizmet içi eğitimlere katılmalıdırlar.
- Akıcı okuma ile ilgili güncel gelişmeleri ve araştırmaları takip edebilirler.
- Akıcı okuma ile ilgili ilkökulun ilk yıllarından itibaren etkinlik ve uygulamalar yapabilirler.
- Sınıf kitaplıklarına kitap seçerken nitelikli kitaplar olmasına dikkat etmelidirler.

- Akıcı okuma ile ilgili velilerle işbirliğine gitmelidirler.

Okul Müdürlüklerine Yönelik

- Öğretmenler odasına akıcı okumayla ilgili kitapların bulunduğu bir kitaplık yapılabilir.
- Sınıflara kitap kaynağı sağlanabilir.
- Öğrenci ve öğretmenlerin birlikte okumalarını sağlayıcı farklı etkinlikler düzenlenebilir.

Millî Eğitim Bakanlığına Yönelik

- Öğretmenlere akıcı okumayla ilgili seminerler düzenlenebilir.
- Seminerlerin alanında uzman kişilerce ve uygulamalı olarak verilmesini sağlayabilirler.
- İlkokul öğretmenlerinin akıcı okuma becerilerini kazandırması için kılavuz kitaplar hazırlayabilirler.
- Müfredata akıcı okumayla ilgili daha çok kazanım ekleyebilirler.

KAYNAKÇA

- (2021, Haziran 11). sozluk.gov.tr. adresinden alındı
- (2022, Mayıs). <http://www.timrasinski.com/>. adresinden alındı
- Adams, G. N., Brown, S. M. (2004). *The six-minute solution: A reading fluency program*. Colorado: Sopris West.
- Akaydın, Ş., Çeçen, . M. (2015). Okuma becerisiyle ilgili makaleler üzerine bir içerik analizi. *Eğitim ve Bilim*, 40, 183-198. <https://doi.org/10.15390/EB.2015.4139>
- Akyol, H. (2007). Okuma. A. Kırkkılınç, & H. Akyol içinde, *İlköğretimde Türkçe öğretim yöntemleri* (s. 15-48). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Akyol, H. (2010). *Türkçe ilkokuma yazma öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Akyol, H. (2012). *Yeni programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Akyol, H., Yıldırım, K., Ateş, A., Çetinkaya, Ç. (2014). *Okumayı değerlendirme*. Ankara: Pegem A Akademi.
- Akyol, H., Kodan,H. (2016,). Okuma güçlüğünün giderilmesine yönelik bir uygulama: Akıcı okuma stratejilerinin kullanımı. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(2), 7-21.
- Akyol, M. (2014). *Yapılandırılmış akıcı okuma yönteminin üçüncü sınıf öğrencilerinin akıcı okuma ile okuduğunu anlama becerilerine etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Niğde Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Niğde.
- Akyol, M. (2020). *Okuma sürecinde prozodik ve anlam üniteleri ile okuma etkinliklerinin akıcı okuma ve anlama becerilerine etkisi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Allington, R. L. (1983). Fluency: The neglected reading goal. *The Reading Teacher*, 36, 556-561.
- Alparslan, A., Polatçı, S., Yastioğlu, S. (2021). Covid-19 pandemisinin ve psikolojik dayanıklılığın akademisyenliğe yabancılaşmaya etkisi üzerine bir araştırma. *Mehmet Akif Ersoy İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 8(1), 312-338. <https://doi.org/https://doi.org/10.30798/makuiibf.805133>
- Arıcı, A. F. (2012). *Okuma eğitimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

- Arslan, A. (2013). Okuma becerisi ile ilgili makalelerde cinsiyet değişkeni. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 2(2), 251-265. <https://doi.org/https://doi.org/10.7884/teke.153>
- Aslan, B. (2008). Tarih öğretiminde okuma-anlamanın önemi ve güdümlü okuma dersi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(2), 307-324.
- Aşıkcan, M. (2019). *Üçüncü sınıf öğrencilerinin akıcı okuma becerilerinin geliştirilmesine yönelik bir eylem araştırması*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.
- Ateş, S. (2013). Eleştirel okuma ve bir beceri olarak öğretilimi. *Turkish Journal of Education*, 2(3), 40-49.
- Ay, B. (2020). *İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma stratejilerini kullanım durumlarına göre okuma becerilerinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi). Gaziantep Üniversitesi/ Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Aydın, B. (2020). Türkiye’de eleştirel okuma konusunda yapılmış lisansüstü tezlerin incelenmesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (18), 76-87. <https://doi.org/10.29000/rumelide.705515>
- Aytaş, G. (2005). Okuma eğitimi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(4), 461-470.
- Babacan, K. (2020). *Okuyucu tiyatrosunun ilköğretim 4. sınıf öğrencilerinin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerine etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Babayiğit, Ö. (2019). Yarıyıl tatili öncesinde ve sonrasında ilkokul öğrencilerinin sesli okuma hızlarının karşılaştırmalı olarak incelenmesi. *Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 2(9), 327-334.
- Bardakçı, M. (2010). *Muhakeme yanışları hakkında farkındalık yaratmanın eleştirel okuma gelişimi üzerine etkisi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi/ Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Başaran, M. (2013). Reading fluency as an indicator of reading comprehension. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 4(13), 2287-2290.
- Başaran, M., Akyol, H. (2009). Okuduğunu Anlama Ve Metne Karşı Geliştirilen Tutum Üzerinde Metnin Bilgi Verici Veya Hikâye Edici Olmasının Etkisi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(1), 11-23.

- Baştuğ, M. (2012). *İlköğretim 1. kademe öğrencilerinin akıcı okuma becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi/ Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Baştuğ, M., Akyol, H. (2012.). Akıcı okuma becerilerinin okuduğunu anlamayı yordama düzeyi. *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi*, 4(5), 394-411.
- Baştuğ, M., Kaman, Ş. (2013). Nörolojik Etki Yönteminin Öğrencilerin Akıcı Okuma ve Anlama Becerilerine Etkisi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(25), 291-309.
- Baştuğ, M., Keskin, H.K. (2012). Akıcı okuma becerileri ile anlama düzeyleri (basit ve çıkarımsal) arasındaki ilişki. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 13, Sayı 3, Sayfa 227-244.
- Binbaşıoğlu, C. (1988). *Özel öğretim yöntemleri*. Ankara: Binbaşıoğlu Yayınevi.
- Brassell, J. D., Rasinski, J. T. (2008). *Comprehension that works: Taking students beyond ordinary understanding to deep comprehension*. Huntington: Shell Education.
- Burns, E. (2006). Pause, prompt, praise—peer tutored reading for pupils with learning difficulties. *British Journal of Special Education*, 2(33), 62-67.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2008). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem A Akademi.
- Caldwell, J. S. (2008). *Reading assessment*. New York: Guilford Publications Inc.
- Carlisle, J. F., Rice, M. S. (2004). Assessment of reading comprehension. C. Stone, E. Silliman, B. Ehren, & K. Apel, *Handbook of language and literacy: Development and disorders* içinde (s. 521-540). New York: The Guilford Press.
- Ceyhan, S., Yıldız, M. (2021). The effect of interactive reading aloud on student reading comprehension, reading motivation and reading fluency. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 13(4).
- Chall, J. S. (1983). *Learning to read: The great debate*. New York: McGraw-Hill Book Company.
- Chall, J. S., Jacobs, V. A., Baldwin, L. E. (1991). *The reading crisis: Why poor children fall behind*. Cambridge: Harvard University Press.
- Christ, T., Desjardins, C. D. (2018). Curriculum-based measurement of reading: An evaluation of frequentist and bayesian methods to model progress monitoring data. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 36(1), 55-73.

- Cunningham, A., Stanovich, K. E. (2001). What reading does for the mind. *Journal of Direct Instruction*, 1(2), 137-149.
- Cunningham, P., Allington, R. (2007). *Classrooms that work: They can all read and write*. Boston: Allyn and Bacon.
- Çakır, A. (2014). *Akıcılığı Geliştirme Programının İlkokul İkinci Sınıf Öğrencilerinin Okuma ve Anlama Becerileri Üzerindeki Etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi/ Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çalık, M., Sözbilir, M. (2014). İçerik analizinin parametreleri [Parameters of content analysis]. *Eğitim ve Bilim*, 39(174), 33–38.
- Çalık, M., Ayas, A., Ebenezer, J. (2005). A review of solution chemistry studies: Insights into students' conceptions. *Journal of Science Education and Technology*, 14(1), 29–50.
- 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 Sosyal Bilimler Enstitüsü, Rize.
- Çayır, A., Ulusoy, M. (2014). Akıcılığı geliştirme programının ilkokul ikinci sınıf öğrencilerinin okuma ve anlama becerileri üzerindeki etkisi. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 2(3), 26-43.
- Çelenk, S. (2003). Okul Aile İşbirliği ile Okuduğunu Anlama Başarısı Arasındaki İlişki. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(2003), 33-39.
- Çelik, C. E. (2006). Sesli ve sessiz okuma ile içten okumanın karşılaştırılması. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*(7), 18-30.
- Daane, M., Campbell, J., Grigg, W., Goodman, M., Oranje, A. (2005). *Fourth-grade students reading aloud: NAEP 2002 special study of oral reading*. Washington, DC: U.S. Department of Education. Institute of Education Sciences, National Center for Education Statistics.
- Demir, H. (2020). *Yanlış analizi envanteri'nin ilkokul öğrencilerinin okumalarının değerlendirilmesinde kullanımı* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Demirel, Ö. (1990). *Yabancı dil öğretimi ilkeler-yöntemler-teknikler*. Ankara: Usem Yayınları.
- Demirel, Ö. (2002). *Türkçe öğretimi*. Ankara: Pegem Yayıncılık.

- Demirel, Ö., Şahinel, M. (2006). *Türkçe ve sınıf öğretmenleri için türkçe öğretimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Deno, S. (2003). Developments in curriculum-based measurement. *Remedial and Special Education*, 37(3), 184-192.
- Dowhower, S. L. (1987). Effects of repeated reading on second-grade transitional readers' fluency and comprehension. *Reading Research Quarterly*, 4(22), 389-406.
- Dowhower, S. L. (1991). Speaking of prosody: Fluency's unattended bedfellow. *Theory Into Practice*, 3(30), 165-175.
- Dowhower, S. L. (1994). Repeated reading revisited: Research into practice. *Reading & Writing Quarterly: Overcoming Learning Difficulties*, 10(4), 343-358.
- Duran, E., Sezgin, B. (2012). Yankılayıcı okuma yönteminin akıcı okumaya etkisi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(31), 145-164.
- Durkin, D. (1989). *Teaching them to read*. Boston: Allyn & Bacon.
- Dursunoğlu, H.(2010). Türkiye türkçesinde vurgu. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(7), 267-276.
- Ege, B. (2019). *Okuma Güçlüğü'nün Giderilmesinde Akıcı Okuma Stratejilerinin Etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Samsun.
- Erdoğan, D. G., Demir, Y. E. (2016). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (32), 85-96.
- Flood, J., Lapp, D., Fisher, D. (2006). Neurological impress method plus. *Reading Psychology*, 2(26), 147-160.
- Glazer, A. D. (2007). *The effects of a skill based intervention package including*. (Master Thesis). University of Connecticut, Connecticut.
- Gough, P. B. (1984). Word recognition. *Handbook of reading research* (s. 225-253). içinde googlebooks.
- Güler, H. (2013). Türk öğrencilerin PISA'da karşılaştıkları güçlüklerin analizi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(26), 501-522.
- Gündüz, O. Şimşek, T. (2011). *Anlama teknikleri I uygulamalı okuma eğitimi el kitabı*. Ankara: Grafiker Yayınları.

- Güneş, F. (2004). *Okuma - Yazma öğretimi ve beyin teknolojisi*. İstanbul: Ocak Yayınları.
- Güneş, F. (2007). *Ses temelli cümle yöntemi ve zihinsel yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Güneş, F. (2007). *Türkçe öğretimi ve zihinsel yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Güneş, F. (2011). İlköğretimde sesli okumanın önemi ve yararları. *Milli Eğitim*(191), 7-23.
- Güneş, F. (2013) Türkçe öğretiminde metin seçimi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1 (1), 1-12.
- Güneş, F. (2014). *Türkçe öğretimi yaklaşımlar ve modeller*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Güneş, F. (2017). Okumada zihinsel hazırlık ve önemi. *Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi*, 2(2), 1-15.
- Güneş, M. (1997). *İlkokul öğrencilerinin okuma düzeyleri ve dikkat özelliklerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi (Ankara ilinde bir araştırma)*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi/ Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara..
- Gürkaner, M., Güven, S. (2020). Türkiye’de ilkokul düzeyinde akıcı okuma ile ilgili yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesi. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 1(10), 347-363.
- Harris, A. J., Sipay, E. R. (1990). *How to increase reading ability*. Harlow: Longman Pub Group.
- Hasbrouck, J.,Tindal, G. A. (2006). Oral reading fluency norms: A valuable assessment tool for reading teachers. *Reading Teacher*, 59(7), 636-644.
- Hudson, A., Koh, P., Moore, K., Binks-Cantrell, E. (2020). Fluency interventions for elementary students with reading difficulties: A synthesis of research from 2000–2019. *Education Sciences*, 3(10), 52.
- Hudson, R., Lane, H., Pullen, P. C. (2005). Reading fluency assessment and instruction: What, why, and how? *The Reading Teacher*(58), 702-714. <https://doi.org/10.1598/RT.58.8.1>
- İlhan, C. (2014). *SQ3R akıcı okuma stratejisinin ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin fen ve teknoloji dersi akademik başarıları, problem çözme becerileri ve fen*

- tutumlarına etkisi.* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırşehir.
- İşler, N. K., Şahin, A. E. (2016). Bir ilkokul 4. sınıf öğrencisinin okuma bozukluğu ve anlama güçlüğü: Bir durum çalışması. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 2(4), 174-186.
- Johnston, P., Afflerbach, P., Krist, S., Pierce, K. M., Spalding, E., Tatum, A. W., Valencia, S. (2010). *Standards for the assessment of reading and writing*. Delaware: International Reading Association.
- Kaman, Ş. (2012). *Akıcı okuma stratejilerini kullanmanın ilköğretim üçüncü sınıf öğrencilerinde okuma becerisini geliştirmeye etkisi.* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ahi Evran Üniversitesi/ Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırşehir.
- Kame'enui, E. J., Simmons, D. C. (2001). Introduction to this special Issue: The DNA of reading fluency. *Scientific Studies of Reading*, 5(3), 203-210.
- Kanmaz, A., Saracaloğlu, A. (2012). Okuduğunu Anlama Stratejisi Kullanımının, Okumaya Yönelik Tutum Ve Kalıcılığa Etkisi. *Education Sciences*, 2(7), 764-776.
- Karagülle, D., Uygun, Z. O., Sağın, F. G. (2021). COVID-19'un Araştırmaya ve Bilim Dünyasına Etkileri. D. Yücel içinde, *COVID-19 Pandemisinde Tıbbi Biyokimyanın Artan Rolü* (s. 94-99). Ankara: Türkiye Klinikleri.
- Karasar, N. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık.
- Karasu, M. (2011). Akıcı Okumayı Sağlamaya Yönelik Uygulanan Yöntemlerin Etkililiği <http://www.eab.org.tr/eab/2009/pdf/300.pdf>.
- Karatay, H. (2014). *Okuma Eğitimi Kuram ve Uygulama* (Cilt 7). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Kavcar, C., Oğuzkan, F., Sever, S. (2005). *Türkçe öğretimi: Türkçe ve sınıf öğretmenleri için*. Ankara: Engin Yayınevi.
- Kavcar, C., Oğuzkan, F., Hasırcı, S. (2016). *Türkçe öğretimi*. Ankara: Anı yayıncılık.
- Kayıran, B. K., Ağaçıran, Z. K. (2018). İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarılarının ve okuma hızlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(2), 30-44.

- Keskin, H. K. (2012). *Akıcı okuma yöntemlerinin okuma becerileri üzerindeki etkisi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi/ Eğitim Fakültesi, Ankara.
- Keskin, H., Akyol, H. (2014). Yapılandırılmış okuma yönteminin okuma hızı, doğru okuma ve sesli okuma prozodisi üzerindeki etkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 2(4), 107-119.
- Keskin, H., Baştuğ, M. (2011). İlköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin sesli okuma ve konuşma prozodileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *10. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Sempozyumu*. Sivas.
- Keskin, H., Baştuğ, M. (2013a). Geçmişten günümüze akıcı okuma. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 171(171), 189-208.
- Keskin, H., Baştuğ, M. (2013b). Okuma çalışmalarında tanılama ve yönlendirme: Program tabanlı ölçmenin uygulaması. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 264-273.
- Keskin, H., Baştuğ, M., Akyol, H. (2013). Sesli okuma ve konuşma prozodisi: İlişkisel bir çalışma. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2), 168-180.
- Keskinkılıç, K., Keskinkılıç, S. (2007). *Türkçe ve ilk okuma yazma öğretimi*. Ankara: Pegem yayıncılık.
- Khusniyah, N. L., Lustyantje, N. (2017). Improving English reading comprehension ability through survey. *Questions, Read, Record, Recite, Review Strategy (SQ4R)*, 10(12), 202-211.
- Kılıç, Z., Erdoğan, T. (2021). 2000-2020 Yılları Arasında Yaratıcı Drama Alanında İlkokul Öğrencileri ile Yapılan Makalelerin Eğilimlerinin İncelenmesi. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 16(2), 261-280
- Kim, M., Bryant, D., Bryant, B., Park, Y. (2017). A synthesis of interventions for improving oral reading fluency of elementary students with learning disabilities. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 2(61).
- Kızıldaş, Y. (2019). *Ana dili farklı ilkokul öğrencilerinin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi/ Eğitim Fakültesi, Ankara.
- Konza, D. (2011). *Research into practice. Understanding the reading process*. Western Australia: Department of Education and Children's Services. Government of South Australia.

- Korkmaz, B. (2008). Okuma eğitimi. S. Çelenk, & A. Tazebay, *Türkçe Öğretimi İlke-Yöntem-Teknikler* içinde (s. 69–127). İstanbul: Maya Akademi Yayın.
- Krippendorff, K. (2018). *Content analysis: An introduction to its methodology*. Kaliforniya: Sage publications.
- Kuhn, M. R., Schwanenflugel, P. J., Meisinger, E. B., Levy, B. A., Rasinski, T. V. (2010). Aligning theory and assessment of reading fluency: Automaticity prosody, and definitions of fluency. *Reading Research Quarterly*, 45(2), 230-251.
- LaBerge, D., Samuels, S. J. (1974). Toward a theory of automatic information processing in reading. *Cognitive Psychology*, 293-323.
- Lerner, J., Johns, B. (2015). *Learning disabilities: Theories, diagnosis, and teaching strategies*. Boston: Cengage Learning.
- Leslie, L., Caldwell, J. (2009). Formal and informal measures of reading comprehension. S. Israel, & G. Duffy *Handook of research on reading comprehension* içinde. Londra: Routledge.
- Lipton, L., Hubble, D. (2008). *More than 100 ways to learner-centered literacy*. Thousand Oaks: Corwin.
- Logan, G. D. (1979). On the use of a concurrent memory load to measure attention and automaticity. *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*, 2(5), 189-207.
- Logan, G. D. (1997). Automaticity and reading: Perspectives from the instance theory of automatization. *Reading & Writing Quarterly*, 2(13), 123-146.
- Maden, A., Önal, A. (2020). Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin öğrencilerin okuma eğilimlerine göre değerlendirilmesi. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 5(1), 30-41.
- Massey, S. R. (2008). *Effects of variations of text previews on the oral reading of second grade students*. (Doctoral dissertation). University of Miami, Miami.
- Miccinati, J. (1979). The Fernald technique: Modifications increase the probability of success. *Journal of Learning Disabilities*, 3(12).
- Musti-Rao, S., Hawkins, R. O., Barkley, E. (2009). Effects of repeated readings on the oral reading fluency of urban fourth-grade students: Implications for practice. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 54(1), 12-23. <https://doi.org/10.3200/PSFL.54.1.12-23>

- N'namdi, K. (. (2005). *Guide to teaching reading at the primary school level*. UNESCO.
- Nichols, W., Rupley, W., Rasinski, T. (2009). Fluency in learning to read for meaning: Going beyond repeated readings. *Literacy Research and Instruction, 1*(48), 1-13.
- O'Shea, L., Sindelar, P., O'Shea, D. (1985). The effects of repeated readings and attentional cues on reading fluency and comprehension. *Journal of Reading Behavior, 2*(17), 129-142.
- Ozan, C., Köse, E. (2014). Eğitim programları ve öğretim alanındaki araştırma eğilimleri. *Sakarya University Journal of Education, 4*(1), 116-136.
- Öz, F. (2001). *Uygulamalı Türkçe öğretimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Özbay, M. (2005). Sesle İlgili Kavramlar ve Konuşma Eğitimi. *Milli Eğitim, 168*, 116-125.
- Özbay, M. (2006). *Türkçe özel öğretim yöntemleri*. İstanbul: Öncü Kitap.
- Özdemir, S. (2018). Okumaya ilişkin lisansüstü araştırmaların eğilimleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi, 6*(4), 1161-1178.
- Padeliadu, S., Giazitzidou, S. (2018). A synthesis of research on reading fluency development: study of eight meta-analyses. *European Journal of Special Education Research, 3*(4), 232-256. <https://doi.org/https://doi.org/10.5281/zenodo.1477124>
- Paige, D. D., Magpuri-Lavell, T. (2014). Reading fluency in the middle and secondary grades. *International Electronic Journal of Elementary Education, 1*(7), 83-96.
- Paker, T. (2021). Durum Çalışması. F. Seggie, & Y. Bayyurt içinde, *Nitel Araştırma* (s. 124-139). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Paris, H. (2017). *İlkokul öğrencilerinin akıcı okuma becerilerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.
- Parlakıyıldız, B. (2014). Okulöncesi eğitimi alan ve almayan ilkököl birinci sınıf öğrencilerinin okuma yazma başarılarının karşılaştırılması. *İZÜ Sosyal Bilimler Dergisi/IZU Journal of Social Science, 2*(4), 115-123.
- Pearson, P. D., Hamm, D. N. (2005). The assessment of reading comprehension: A review of practices—Past, present, and future. S. Paris, & S. A. Stahl içinde,

Children's reading comprehension and assessment (s. 13-69). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

PPeksoy, M. (2018). *Okuma güçlüğü çeken öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmede tekrarlı okuma tekniğinin kullanımı üzerine bir durum çalışması*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.

Pikulski, J., Chard, D. (2005). Fluency: Bridge between decoding and reading. *The Reading Teacher*, 58(6), 510-519.

Pinnell, G., Pikulski, J., Wixson, K., Campbell, P., Beatty, A. (1995). *Listening to children read aloud: Data from NAEP's integrated reading performance record (IRPR) at Grade 4. The Nation's Report Card*. Washington, DC: Office of Educational Research and Improvement, U.S. Department of Education.

Piper, L. (2010). Parent involvement in reading. *Illinois Reading Council Journal*, 2(38), 48-51.

Potter, W. J., Levine-Donnerstein, D. (1999). Rethinking validity and reliability in content analysis. *Journal of Applied Communication Research*, 3(27), 258-284.

Rasinski, T.V. (2004). Creating fluent readers. *Educational Leadership*, 61(6), 46-52.

Rasinski, T. V. (2006). Reading fluency instruction: Moving beyond accuracy, automaticity and prosody. *The Reading Teacher*, 7(59), 704-706.

Rasinski, T. V. (2010). *The fluent reader*. New York: Scholastic.

Rasinski, T.V. (2012). Why reading fluency should be hot!. *The Reading Teacher*, 8(65), 516-522.

Rasinski, T., Homan, S., Biggs, M. (2009). Teaching reading fluency to struggling readers: Method, materials and evidence. *Reading & Writing Quarterly*, (25), 192-204.

Rasinski, T., Padak, N., Linek, W., Sturtevant, E. (1994). Effects of fluency development on urban second-grade readers. *The Journal of Educational Research*, 3(87), 158-165.

Reutzel, D. R. (2006). Hey, teacher, when you say fluency, what do you mean? T. Rasinski, C. Blachowicz, & K. Lems, *Fluency instruction: Research based best practices* içinde. New York: The Guilford Press Inc. T

- Richek, M., Calwell, J., Jennings, J., Lerner, J. (2002). *Reading Problems: Assessment and Teaching Strategies*. Londra: Pearson Education.
- Rosenberg, M. S. (1986). Error correction during oral reading: a comparison of three techniques. *Learning Disability Quarterly*(9), 182-192.
- Ruşen, M. (2016). *Hızlı okuma*. İstanbul: Alfa Basım Yayım.
- Sağlam, Ö. (2019). *Tekrarlı ve yankılayıcı okuma yöntemlerinin 3. sınıf öğrencilerinin okuma becerilerine etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi): Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Ankara.
- Samuels, S. J. (1979). The method of repeated readings. *The reading teacher*, 4(32), 403-408.
- Samuels, S. J. (2012). *Reading fluency. Fluency Instruction: Research-based Best Practices*. New York: The Guilford Press.
- Samuels, S., Farstrup, A. E. (2006). *What research has to say about fluency instruction*. Barksdale Road: International Reading Association.
- Schreiber, P. A. (1991). Understanding prosody's role in reading acquisition. *Theory into Practice*, 3(30), 158.
- Schwanenflugel, P. J., Hamilton, A. M., 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.
- Sever, S. (2011). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Stahl, S., Heubach, K. (2005). Fluency-oriented reading instruction. Journal of literacy Research. *Journal of literacy Research*, 1(37), 25-60.
- Stevens, E., Walker, M., Vaughn, S. (2017). The effects of reading fluency interventions on the reading fluency and reading comprehension performance of elementary students with learning disabilities: A synthesis of the research from 2001 to 2014. *Journal of learning disabilities*, 50(5), 576-590. <https://doi.org/10.1177/0022219416638028>
- Strickland, W., Boon, R. T., Spencer, V. (2013). The effects of repeated reading on the fluency and comprehension skills of elementary-age students with learning disabilities (LD), 2001-2011: A review of research and practice. *Learning Disabilities*, 1(11), 1-33.

- Şahin, A. (2009). İlköğretim 6. 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin kitap okuma alışkanlıklarının sosyo-ekonomik düzeylerine göre incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Vol.2.
- Şahin, K., Melanlıoğlu, D. (2019). Okuma güçlüğü çeken ortaokul öğrencileri üzerine bir eylem araştırması. *Uluslararası Karamanoğlu Mehmetbey Eğitim Araştırmaları Dergisi*(3(Özel sayı 1)), 78-89.
- Şahin, Y. (2011). *Okuma eğitimi*. Konya: Eğitim Kitabevi.
- Şenbay, N. (2009). *Söz ve Diksiyon Sanatı*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Şimşek, H., Yıldırım, A. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Taşkın, Ç. Ş., Aygün, H. E. (2017). İlkokul öğrencilerinin okuma tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *İlköğretim Online*, 16(3), 1120-1136.
- Tazebay, A. (1997). *İlkokul öğrencilerinin okuma becerilerinin okuduğunu anlamaya etkisi*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Temizkan, M. (2008). Bilişsel okuma stratejilerinin türkçe derslerinde bilgiye dayalı metinleri okuduğunu anlama üzerindeki etkisi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 129-148.
- Temizyürek, F., Delican, B. (2016). İlkokul Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerin tür ve tema açısından incelenmesi. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 5(3), 842-856.
- Therrien, W., Kubina, R. (2006). Developing reading fluency with repeated. *Intervention In School and Clinic*, 3(41), 156-160.
- Tok, M., Potur, Ö. (2015) Yazma eğitimi alanında yapılan akademik çalışmaların eğilimleri (2010-2014 Yılları). *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 3(4), 1-25.
- Tosun., D. (2018). *Okuma çemberlerinin okuduğunu anlama, akıcı okuma, okuma motivasyonu ve sosyal beceriler üzerindeki etkisi ve okur tepkilerinin belirlenmesi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Townsend, R. (1997). *Okuma Zenginliği*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Tyler, B. J., Chard, D. J. (2000). Focus on inclusion: using readers theatre to foster fluency in struggling readers: a twist on the repeated reading strategy. *Reading & Writing Quarterly*, 2(16), 163-168.

- Ulusoy, M. (2006). Evaluation of textbook difficulty and adaptation strategies used in Turkish elementary schools. *Unpublished Ph.D.* United States -- Illinois: University of Illinois at Urbana-Champaign.
- Uyanık, G. (2011). İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin boşluk tamamlama tekniğiyle belirlenen okuma seviyeleri ile okuduğunu anlama düzeylerinin karşılaştırılması. *Yüksek Lisans Tezi*. Ankara: Gazi Üniversitesi.
- Uysal, P. K. (2021). Akıcı Okuma, Okuduğunu Anlama ve Kelime Hazinesinin Geliştirilmesinde Kullanılan Bir Yöntem: Okuma Tiyatrosu. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1(9), 76-93.
- Uzunkol, E. (2013). Akıcı okuma sürecinde karşılaşılan sorunların tespiti ve giderilmesine yönelik bir durum çalışması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 9(1) s.70-83.
- Ültay, N., Çalık, M. (2012). A thematic review of studies into the effectiveness of context-based chemistry curricula. *Journal of Science Education and Technology*, 26(6), 686–701.
- Valencia, S. W., Smith, A. T., Reece, A. M., Li, M., Wixson, K. K., Newman, H. (2010). Oral reading fluency assessment: Issues of construct, criterion, and consequential validity. *Reading Research Quarterly*, 45(3), 270-291.
- Vardar, A. K., Sarıoğlu, S. (2017). İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin okuma, yazma ve okuduğunu anlama düzeylerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi. *AJELI-anatolian Journal Of Educational Leadership And Instruction*, 5(1), 28-43.
- Varışoğlu, B., Şahin, A., Göktaş, Y. (2013). Türkçe eğitimi araştırmalarında eğilimler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(3), 1767-1781. <https://doi.org/10.12738/estp.2013.3.1609>
- Vaughn, S., Linan-Thompson, S. (2004). *Research-Based Methods of Reading Instruction, Grades K-3*. İskenderiye: ASCD.
- Vural, S. (2008). *Ailenin sosyoekonomik düzeyinin birinci sınıf öğrencilerinin aile-öğretmen iletişimi ve okuma yazma başarısıyla ilişkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi/. Sosyal Bilimler Enstitüsü,Sakarya.
- Welsch, R. (2006). Increase oral reading fluency. *Intervention in School and*, 3(41), 180-183.
- Winn, B., Skinner, C., Oliver, R., Hale, A., Ziegler, M. (2006). The effects of listening while reading and repeated reading on the reading fluency of adult

- learners. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, , 50(3), 196-205.
<https://doi.org/10.1598/JAAL.50.3.4>
- Wolf, M., Katzir-Cohen, T. (2001). Reading fluency and its intervention. *Scientific Studies of Reading*, 5(3), 211-239.
- Yalçın, A. (2018). *Son bilimsel gelişmeler ışığında türkçenin öğretimi yöntemleri*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Yalçıntaş, E. (2014). *İlkokullarda eleştirel okuma eğitiminin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Uşak Üniversitesi/. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.
- Yamaç, A. (2014). İlkokul dördüncü sınıf düzeyinde bir öğrencinin sesli okuma akıcılığını artırmaya yönelik bir uygulama. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 2(23), 631-644.
- Yang, J. (2006). *A meta-analysis of the effects of interventions to increase reading fluency among elementary school students*. (Doctoral dissertation). Vanderbilt University <https://ir.vanderbilt.edu/handle/1803/13729>.
- Yaşar, Ş. Papatğa, E. (2015). İlkokul Matematik Derslerine Yönelik Yapılan Lisansüstü Tezlerin İncelenmesi . *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*,5(2),
- Yekeler Gökmen, A., Aktaş, N. (2021). İlkokul öğrencilerinin farklı metin türlerine yönelik soru sorma becerileri. *Ana Dili Eğitim Dergisi*, 9(3), 726-739.
- Yıldırım, K., Çetinkaya, Ç., Ateş, S. (2013). Akıcı okumaya yönelik öğretmen bilgisi, teacher knowledge on reading fluency. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(22), 263-281.
- Yılmaz, M. (2008). Kelime tekrar tekniğinin akıcı okuma becerilerini geliştirmeye etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(6), 323-350.
- Yılmaz, M., Köksal, K. (2008). Tekrarlı okuma yönteminin okuduğunu anlamaya etkisi. *Milli Eğitim*, 37(179), 51-65.
- Young, C., Rasinski, T. (2009). Implementing readers theatre as an approach to classroom fluency instruction. *The Reading Teacher*, 1(63), 4-13.
<https://doi.org/10.1598/RT.63.1.1>
- Zutell, J., Rasinski, T. (1991). Training teachers to attend to their student's oral reading fluency. *Theory Into Practice*, 211.

EKLER

EK-1 İÇERİK ANALİZ TABLOSU

Numarası		
Başlığı		
Yayın Yılı		
Yazarı/Yazarları		
Amacı		
Yöntemi		
Çalışma Grubu Türü		
Çalışma Grubu Seçme Yöntemi		
Kullanılan Metinlerin Özellikleri		
Veri Toplama Aracı		
Veri Analiz Tekniği		
Sonuçlar		
Öneriler		

EK-2 ARAŞTIRMA KAPSAMINDA İNCELENEN TEZLER

Numarası Başlığı

- T1 Kaman, Ş. (2012). *Akıcı Okuma Stratejilerini Kullanmanın İlköğretim Üçüncü Sınıf Öğrencilerinde Okuma Becerisini Geliştirmeye Etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırşehir.
- T2 Keskin, H.K. (2012). *Akıcı Okuma Yöntemlerinin Okuma Becerileri Üzerindeki Etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- T3 İlhan, C. (2014). *SQ3R Akıcı Okuma Stratejisinin İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Fen ve Teknoloji Dersi Akademik Başarıları, Problem Çözme Becerileri ve Fen Tutumlarına Etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırşehir.
- T4 Akyol, M. (2014). *Yapılandırılmış Akıcı Okuma Yönteminin Üçüncü Sınıf Öğrencilerinin Akıcı Okuma ile Okuduğunu Anlama Becerilerine Etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Niğde Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Niğde.
- T5 Gürbüz, A. (2015). *Altı Dakika Yönteminin Akıcı Okumaya Etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.
- T6 Pircioğlu, A. (2016). *Ölçünlü Türkiye Türkçesini Okulda Öğrenen Çocukların Okuma Yanlıklarını Düzeltmeden ve Onları Akıcı Okumaya Ulaştırmada Tekrarlı Okuma Yaklaşımının Etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Rize.
- T7 Paris, H. (2016). *İlkokul Öğrencilerinin Akıcı Okuma Becerilerinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.
- T8 Arabacı, G. (2017). *Öğrenme Güçlüğü Olan ve Olmayan Çocuklarda Akıcı Okuma ve Okuduğunu Anlama Becerileri Arasındaki İlişkinin*

İncelenmesi (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- T9 Tuncay, T.(2017). *İşitme yetersizliği olan öğrencilere kaynaştırma ortamlarında uygulanan akıcı okuma çalışmalarına yönelik öğretmen görüşlerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- T10 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 Sosyal Bilimler Enstitüsü, Rize.
- T11 Görgün, B. (2018). *Akıcı Okuma ve Okuduğunu Anlama Destek Eğitim Programının (Oka2dep) Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilerin Okuma Becerilerine Etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- T12 Tosun, D. K. (2018). *Okuma Çemberlerinin Okuduğunu Anlama, Akıcı Okuma, Okuma Motivasyonu ve Sosyal Beceriler Üzerindeki Etkisi ve Okur Tepkilerinin Belirlenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- T13 Yılmaz Alkan, Z. (2019). *İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Akıcı Okuma Becerilerini Geliştirmede Tekerlemelerin Etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ordu.
- T14 Aşıkcan, M. (2019). *Üçüncü Sınıf Öğrencilerinin Akıcı Okuma Becerilerinin Geliştirilmesine Yönelik Bir Eylem Araştırması* (Yayımlanmamış doktora tezi) Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- T15 Kızıлтаş, Y.(2019). *Ana dili farklı ilkokul öğrencilerinin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin incelenmesi*(Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- T16 Saat, F. (2019). *İlkokulda Öz Değerlendirmeye Dayalı Sesli Okuma Yönteminin Akıcı Okuma ve Okuduğunu Anlamaya Etkisi*

(Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Niğde.

- T17 Soydaş, B. (2019). *Dijital Metinleri Tekrarlı Okumanın İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Akıcı Okuma ve Anlama Becerileri Üzerine Etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- T18 Özhan, T. (2019). *İlkokul 3. Sınıf Öğrencilerinin Akıcı Okuma Becerilerinin ve Anlama Düzeylerinin İncelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Samsun.
- T19 Ege, B. (2019). *Okuma Güçlüğüünün Giderilmesinde Akıcı Okuma Stratejilerinin Etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Samsun.
- T20 Esmer, B. (2019). *Okuduğunu Anlama ile Akıcı Okuma, Okur Benlik Algısı, Okumaya Adanmışlık ve Okuyucu Tepkisi İlişkileri* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- T21 Öztürk, M. (2019). *Kelime Duvarı Yönteminin İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Akıcı Okuma ve Okuduğunu Anlama Becerilerine Etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- T22 Vural, M. (2019). *Zihinsel Yetersizlikten Etkilenmiş Öğrencilerin ve Okuma Düzeyi Düşük Olan Öğrencilerin Akıcı Okuma ve Okuduğunu Anlama Becerilerinde Akran Destekli ve Hedef Yönlendirimli Birleştirilmiş Okuma Stratejisinin Etkililiği* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- T23 Ceyhan, S. (2019). *Etkileşimli Sesli Okumanın Öğrencilerin Okuduğunu Anlama, Okuma Motivasyonu ve Akıcı Okumalarına Etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- T24 Razgatlioğlu, M. (2020). *Etkinlik Temelli Őir alıŐmalarının Akıcı Okuma, Yaratıcı Yazma ve Tutumlara Etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- T25 Yılmaz, H. (2020). *İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Akıcı Okuma Düzeyi ile Okuduğunu Anlama ve Rutin Olmayan Problem özme Başarısı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırıkkale.
- T26 Akın, U. (2020). *Öğrenme Güçlüğü Riski Olan Öğrencilerin Akıcı Okuma ve Okuduğunu Anlama Becerilerinde Zenginleştirilmiş Okuma Becerileri Müdahale Paketinin Etkililiği: Müdahaleye Tepki Modeli Düzeyli Yaklaşımı Uygulaması* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- T27 Babacan, K. (2020). *Okuyucu Tiyatrosunun İlköğretim 4. Sınıf Öğrencilerinin Akıcı Okuma ve Okuduğunu Anlama Becerilerine Etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- T28 Akyol, M. (2020). *Okuma Sürecinde Prozodik ve Anlam Üniteleri ile Okuma Etkinliklerinin Akıcı Okuma ve Anlama Becerilerine Etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- T29 Baştuğ, M. (2012). *İlköğretim I. Kademe Öğrencilerinin Akıcı Okuma Becerilerinin eŐitli Değişkenler Açısından İncelenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

EK-3 ARAŞTIRMA KAPSAMINDA İNCELENEN MAKALELER

Makale Makale Bilgileri

Kodu

<i>M1</i>	Akyol, H., Kodan, H. (2016). Okuma güçlüğü olan bir öğrencinin okuma güçlüğüne giderilmesine yönelik bir uygulama: Akıcı okuma stratejilerinin kullanımı. <i>Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi</i> , 35(2), 7-21.
<i>M2</i>	Baştuğ, M., Öncü, B. İkinci sınıf öğrencilerinin akıcı okuma becerilerini geliştirmede pratik stratejilerle erken okuryazarlığa yardım programı'nın (helps) kullanılması üzerine bir durum çalışması. <i>Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi</i> , 8(4), 1147-1164.
<i>M3</i>	Baştuğ, M., Kaman, Ş. (2013). Nörolojik etki yönteminin öğrencilerin akıcı okuma ve anlama becerilerine etkisi. <i>Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi</i> , (25), 291-309.
<i>M4</i>	Çetinkaya, G., Ülper, H., ve Yağmur, K. (2015). Öğrencilerin doğru ve akıcı sessiz sözcük okuma becerileriyle kavrama başarıları arasındaki ilişki. <i>İlköğretim Online</i> , 14(3).
<i>M5</i>	Duran, E., Sezgin, B.(2012).Rehberli okuma yönteminin akıcı okumaya etkisi. <i>Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi</i> , 32(3).
<i>M6</i>	Duran, E., Sezgin, B. (2012). Yankılayıcı okuma yönteminin akıcı okumaya etkisi. <i>Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi</i> , 31(2), 145-164.
<i>M7</i>	Gözler, A. Asal, R. (2020). Birleştirilmiş sınıflarda öğrenim gören öğrencilerin akıcı okuma becerilerinin farklı değişkenlere göre incelenmesi. <i>Türk Akademik Yayınlar Dergisi (TAY Journal)</i> , 4(2), 167-178.
<i>M8</i>	Boz, İ. Filiz, S. B. (2019). İlkokul 4. Sınıf öğrencilerinin akıcı okuma düzeyleri ile rutin olmayan problem çözme başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. <i>Uluslararası Alan Eğitimi Dergisi</i> , 5(1), 57-70.

- M9 Kaşkaya, A. (2016). Beyin etkileme metodu destekli öğretim ile akıcı okuma ve okuduğunu anlamının geliştirilmesi: Bir eylem araştırması. *Eğitim ve Bilim*, 41(185).
- M10 Kaya, D.(2016) Akıcı okuma gelişiminin değerlendirilmesine yönelik boylamsal bir çalışma/A longitudinal study on the assessment of reading fluency development. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 4(2), 14-25.
- M11 Sağlam, A., Baş, Ö., ve Akyol, H. (2020). Kelime tekrar tekniğinin üçüncü sınıf özel yetenekli öğrencilerin akıcı okuma düzeylerine etkisi. *Journal Of History School (Johs)*.13.1605-1629.
- M12 Ulu, M. (2016). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin akıcı okuma, basit anlama ve çıkarımsal anlama düzeylerinin problem çözme başarısına etkilerini açıklayan bir yapısal eşitlik modeli. *Eğitim ve Bilim*, 41(186).
- M13 Ulu, M., Başaran, M. (2013). Video öz değerlendirme tekniğinin akıcı okuma becerisinin gelişimine etkisi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (38), 1-10.
- M14 Uysal, P. K. (2021). Akıcı okuma, okuduğunu anlama ve kelime hazinesinin geliştirilmesinde kullanılan bir yöntem: okuma tiyatrosu. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 9(1), 76-93.
- M15 Uzunkol, E. (2013). Akıcı okuma sürecinde karşılaşılan sorunların tespiti ve giderilmesine yönelik bir durum çalışması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1), 70-83.
- M16 Ülper, H., Çetinkaya, G. (2016). Türkçe öğretim programlarında akıcı okuma becerisine ilişkin görüşler. 3. *Uluslararası Türk Dünyası Araştırmaları Sempozyumu*, 1, 269-274.
- M17 Ülper, H., Yağmur, K. (2016). Akıcı sessiz sözcük okuma testinin geliştirilmesi/ developing silent word reading fluency test. *Elementary Education Online*, 15(2), 581-593.
- M18 Yıldız, M. (2013). Okuma motivasyonu, akıcı okuma ve okuduğunu anlamının beşinci sınıf öğrencilerinin akademik başarılarındaki rolü. *Turkish Studies*, 8(4), 1461-1478.

ÖZGEÇMİŞ

Adı Soyadı	Zahide AKKUŞ
ORCID Numarası	0000-0002-6731-7120
Lisans Mezuniyet	
Üniversite	KARADENİZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
Fakülte	GİRESUN EĞİTİM FAKÜLTESİ
Bölümü	İLKÖĞRETİM SINIF ÖĞRETMENLİĞİ
Yüksek Lisans Mezuniyet	
Üniversite	
Enstitü Adı	
Anabilim Dalı	
Programı	
Doktora Mezuniyet	
Üniversite	
Enstitü Adı	
Anabilim Dalı	
Programı	
Akademik Çalışmaları	
1	
2	