



HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı

Türkçe Eğitimi Programı

BİR OKUDUĞUNU ANLAMA PROBLEMİ OLARAK PAPAĞAN OKURLUK

Rüveyda Nur GARİP

Yüksek Lisans Tezi

Ankara, 2024

Liderlik, araştırma, inovasyon, kaliteli eğitim ve değişim ile

Daha ileriye ... En İyiyeye ...



HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı

Türkçe Eğitimi Programı

BİR OKUDUĞUNU ANLAMA PROBLEMİ OLARAK PAPAĞAN OKURLUK

PARROT READING AS A READING COMPREHENSION PROBLEM

Rüveyda Nur GARİP

Yüksek Lisans Tezi

Ankara, 2024I

Kabul ve Onay

Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼rl¼đ¼ne,

R¼veyda Nur GARİP'in hazırladığı "Bir Okuduğunu Anlama Problemi Olarak Papağan Okurluk" başlıklı bu çalışma j¼rimiz tarafından **T¼rke ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı, T¼rke Eğitimi Bilim Dalında Y¼ksek Lisans** olarak kabul edilmiştir.

J¼ri Başkanı	Prof. Dr. Bilginer ONAN	İmza
J¼ri Üyesi (Danışman)	Prof. Dr. Özey KARADAĞ	İmza
J¼ri Üyesi	Prof. Dr. Mehmet KURUDAYIOĞLU	İmza

Bu tez Hacettepe Üniversitesi Lisans¼st¼ Eğitim, Öğretim ve Sınav Yönetmeliği'nin ilgili maddeleri uyarınca yukarıdaki j¼ri üyeleri tarafından 30 / 05 / 2024 tarihinde uygun gör¼lm¼ř ve Enstit¼ Yönetim Kurulunca / / tarihi itibarıyla kabul edilmiştir.

Prof. Dr. İsmail Hakkı MİRİCİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼r¼

Öz

Okuma, anlamaya dayalı bir süreçtir. Akıcı ve sesli yapılan fakat yeterli düzeyde anlamının gerçekleşmediği okumadır. Akıcı okuma gerçekleştiren fakat okuduğunu yeterli düzeyde anlamayan öğrenciler papağan okurlardır. Bu çalışmada papağan okur olan öğrencilerin akıcı okurların içindeki oranlarının tespit edilmesi amaçlanmıştır. Çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden tarama çalışması deseni kullanılmıştır. Akıcı okurluk öğrencilerin doğruluk, hız ve prozodi düzeylerinin tespit edilmesiyle belirlenmiştir. Öğrencilerin okuma hızı bir dakikada okudukları doğru kelime sayısı, okuma doğrulukları ise metnin tamamında okunan doğru kelime sayısının yüzdesi hesaplanarak tespit edilmiştir. Okuma hızı ve doğruluğu belirlenirken Yanlış Analiz Envanteri'nden yararlanılmıştır. Prozodik okuma becerileri için Çok Boyutlu Akıcılık Ölçeği kullanılmıştır. Okuduğunu anlama durumlarının belirlenmesi için metne yönelik oluşturulan okuduğunu anlama soruları kullanılmıştır. Verilerin analizinde Office365 programından yararlanılmıştır. Çalışma grubunu 2022-2023 eğitim öğretim yılında İstanbul'da bulunan bir ilkokulda eğitim gören 2, 3 ve 4. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Çalışmaya 311 öğrenci gönüllü olarak katılmıştır. İkinci sınıfta 62 akıcı okur olan öğrenciden 50'sinin (%80,64), üçüncü sınıfta 67 akıcı okur olan öğrenciden 22'sinin (%32,84), dördüncü sınıfta ise 63 akıcı okur olan öğrenciden 36'sinin papağan okur öğrencinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır (%57,81). Her sınıf düzeyinde akıcı okurların en az %32,84'ünün papağan okur olduğu tespit edilmiştir. Papağan okurlara en çok ikinci sınıfta (%80,64) rastlanırken en az üçüncü (%32,84) sınıfta rastlanmıştır.

Anahtar sözcükler: okuma, akıcı okuma, okuduğunu anlama, papağan okur, papağan okuma

Abstract

Reading is a comprehension-based process. Parroting refers to reading fluently and aloud but without adequate comprehension. Students who read fluently but do not have adequate comprehension are parrots. The purpose of this study was to determine the proportion of parrots among fluent readers. A survey research design, which is one of the quantitative research methods, was used. Reading fluency was assessed by evaluating students' accuracy, speed, and prosody levels. Students' reading speed was determined by counting the number of words read correctly in one minute, and reading accuracy was determined by calculating the percentage of words read correctly to the entire text. Error analysis checklists were used to determine reading speed and accuracy. The Multidimensional Fluency Scale was used for prosodic reading skills. Reading comprehension questions were created to determine reading comprehension. Office365 program was used to analyze the data. The study group consisted of 2nd, 3rd, and 4th-grade students studying in a primary school in Istanbul in the 2022-2023 academic year. A total of 311 students participated in the study voluntarily. It was concluded that 50 out of 62 fluent readers in the second grade (80.64%), 22 out of 67 fluent readers in the third grade (32.84%), and 36 out of 63 fluent readers in the fourth grade (57.81%) were parrot readers. It was determined that at least 32.84% of fluent readers at each grade level were parrot readers. Parrot readers were most common in the second grade (80.64%) and least common in the third grade (32.84%).

Keywords: reading, fluent reading, reading comprehension, parrot reader, parrot reading

Teşekkür

*“Şu fânî dünyâ saadetleri içinde hiçbir şey, âzîz Türk çocuklarına
Türk dilini öğretmek kadar güzel hizmet değildir.”*

Nihat Sami BANARLI

Öğrencisi olmaktan onur duyduğum danışmanım Prof. Dr. Özay KARADAĞ'a bilgi birikimini benden esirgemediği, bana inandığı, beni desteklediği, motivasyonumu daima yüksek tutmam için beni teşvik ettiği ve yolumu aydınlattığı için teşekkür ederim.

Süreç boyunca kıymetli görüşlerini ve desteklerini esirgemeyen Prof. Dr. Mehmet KURUDAYIOĞLU, Prof. Dr. Bilginer ONAN, Prof. Dr. Hasan Kağan KESKİN ve Prof. Dr. Bayram BAŞ hocalarıma;

Yüksek lisans eğitimimize beraber başlayıp eğitimimizi beraber tamamladığımız, süreç boyunca hep yan yana olduğumuz, ne zaman ihtiyaç duysam yanlarına koştuğum Arş. Gör. Berra ALİBAŞIC ŞİMŞİR ve Arş. Gör. Beyza KÖKSAL'a;

Bana benden daha çok güvenen, sadece tezimin değil yüksek lisans eğitimimin tüm süreçlerinde desteği bulunan arkadaşım Hüseyin Selçuk KAYA'ya; kıymetli katkılarıyla tezimi daha nitelikli hâle getirmemi sağlayan Arş. Gör. Burak ERKENEKLİ ve Öğr. Gör. Enes GÜLEÇ'e;

Öğretmenlik yaptığım ilk yuvam olan Söğütlüçeşme Ortaokulundaki çok kıymetli öğretmen arkadaşlarıma ve okul yöneticilerine; çalışmama gönüllü olarak katkı sağlayan tüm kurum yöneticisi, öğretmen ve öğrencilere teşekkür ederim.

En büyük teşekkür ise her daim yanımda olan, işlerimi kolaylaştırmak için maddi manevi her türlü fedakarlığı yapan canım aileme...

Rüveyda Nur GARİP

İçindekiler

Kabul ve Onay	ii
Öz	iii
Abstract	iv
Teşekkür	v
Tablolar Dizini	viii
Şekiller Dizini	ix
Simgeler ve Kısaltmalar Dizini	x
Bölüm 1 Giriş	1
Problem Durumu.....	1
Araştırmanın Amacı ve Önemi.....	4
Araştırma Problemi.....	5
Sayıltılar.....	5
Sınırlılıklar.....	5
Tanımlar.....	6
Bölüm 2 Araştırmanın Kuramsal Temeli ve İlgili Araştırmalar.....	8
Okuma	8
Türkçenin Fonetik Alfabe Yapısı ve Okumaya Etkileri.....	11
İlk Okuma Yazma	16
Okuduğunu Anlama.....	25
Akıcı Okuma	30
Otomatikleşme Teorisi	41
Papağan Okuma.....	44
Bölüm 3 Yöntem	52
Araştırmanın Türü.....	52
Araştırmanın Çalışma Grubu.....	53
Veri Toplama Süreci	54

Veri Toplama Araçları	55
Verilerin Analizi	57
Geçerlik ve Güvenilirlik	62
Bölüm 4 Bulgular ve Yorumlar	64
İkinci Sınıf Öğrencilerinin Akıcı Okuma ve Okuduğunu Anlama Durumlarına Yönelik Bulgular ve Yorumlar	64
Üçüncü Sınıf Öğrencilerinin Akıcı Okuma ve Okuduğunu Anlama Durumlarına Yönelik Bulgular ve Yorumlar	71
Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Akıcı Okuma ve Okuduğunu Anlama Durumlarına Yönelik Bulgular ve Yorumlar	78
Akıcı Okurların ve Papağan Okurların Sınıf Düzeylerine Göre Dağılımlarına Yönelik Bulgular ve Yorumlar	86
Bölüm 5 Sonuç, Tartışma ve Öneriler	87
Sonuç	87
Tartışma	90
Öneriler	97
Kaynaklar	99
EK-A: Okuma Metinleri ve Metin Altı Soruları	127
EK-B: Çok Boyutlu Akıcılık Ölçeği	133
EK-C: Gönüllü Katılım Formu – Veli	135
EK-Ç: Gönüllü Katılım Formu – Öğrenci	136
EK-D: Enstitü Etik Onayı	137
EK-E: İstanbul İl Millî Eğitim Müdürlüğü Etik Onayı	138
EK-F: İstanbul Valiliği Anket İzni	139
EK-G: Etik Beyanı	140
EK-H: Yüksek Lisans/Doktora Tez Çalışması Orijinallik Raporu	141
EK-I: Thesis/Dissertation Originality Report	142
EK-İ: Yayımlama ve Fikrî Mülkiyet Hakları Beyanı	143

Tablolar Dizini

Tablo 1 Okuma-Yazma Öğretiminde Kullanılan Yöntemler.....	17
Tablo 2 Sınıf Seviyesine Göre Bir Dakikada Doğru Okunması Hedeflenen Kelime Sayıları.....	36
Tablo 3 İlkokul Düzeyinde Metinde Bir Dakikada Doğru Okunması Hedeflenen Kelime Sayıları.....	37
Tablo 4 Çalışma Grubundaki Öğrencilerin Cinsiyet ve Sayı Dağılımı.....	53
Tablo 5 Metinlerin Yer Aldığı Ders Kitapları.....	56
Tablo 6 Okuma Düzeyleri ve Yüzdeleri.....	60
Tablo 7 Sınıf Seviyelerine Göre Öğrencilerin Bir Dakikada Doğru Okuması Gereken Kelime Aralıkları.....	60
Tablo 8 İkinci Sınıf Öğrencilerinin Akıcı Okuma ve Okuduğunu Anlama Durumları.....	64
Tablo 9 İkinci Sınıf Öğrencilerinin Akıcı Okuma ve Okuduğunu Anlama Durumlarının Düzeylere Göre Dağılımı.....	67
Tablo 10 İkinci Sınıf Öğrencilerinin Papağan Okurluk Durumları.....	70
Tablo 11 Üçüncü Sınıf Öğrencilerinin Akıcı Okuma ve Okuduğunu Anlama Durumları.....	71
Tablo 12 Üçüncü Sınıf Öğrencilerinin Akıcı Okuma ve Okuduğunu Anlama Durumlarının Düzeylere Göre Dağılımı.....	74
Tablo 13 Üçüncü Sınıf Öğrencilerinin Papağan Okurluk Durumları.....	76
Tablo 14 Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Akıcı Okuma ve Okuduğunu Anlama Durumları.....	78
Tablo 15 Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Akıcı Okuma ve Okuduğunu Anlama Durumlarının Düzeylere Göre Dağılımı.....	80
Tablo 16 Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Papağan Okurluk Durumları.....	83
Tablo 17 Papağan Okurluk Durumlarının Sınıf Seviyesine Göre Dağılımı.....	86

Şekiller Dizini

Şekil 1 <i>Akıcı Okuma ve Bileşenleri</i>	32
Şekil 2 <i>Doğru Okuma Oranları Formülü</i>	33
Şekil 3 <i>Okuma Hızı Formülü</i>	36
Şekil 4 <i>Papağan Okurluk Belirleme Adımları</i>	58

Simgeler ve Kısaltmalar Dizini

MEB: Millî Eğitim Bakanlığı

OECD: Organisation for Economic Co-operation and Development

NRP: National Reading Panel

Bölüm 1

Giriş

Bu bölümde çalışmanın problem durumu, amaç ve önemi, problemi, alt problemleri, sayılıları, sınırlılıkları ve tanımlarına yer verilmiştir. Bu alt başlıklar doğrultusunda araştırmanın yapılma nedenleri ortaya konmuş ve sınırları çizilmiştir.

Problem Durumu

Yirmi birinci yüzyıl; bilgi, sanayi ve teknoloji alanlarında sürekli gelişmelerin yaşandığı bir çağdır. Yaşamın tüm alanlarında bilgi ve iletişim teknolojisinin artan varlığı; karmaşık bilgilerin anlaşılmasına, yorumlanmasına, analizine ve daha yüksek düzeyde bilişsel becerilere olan talebin artmasına neden olmuştur (Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD], 2019). Bilgi oluşturma, uyum sağlama, bilgi bulma, düzenleme ve geri alma, bilgiyi yönetme, eleştirel düşünme ve takım çalışması becerilerinin (Anderson, 2008) bireyler tarafından etkin kullanımının gerekli olduğu bu yüzyılda bireylerin basit düzeyde okuryazarlık becerisine sahip olmaları yeterli olmamaktadır. Bilgiye erişebilmek, eriştiği bilgiyi kullanabilmek ve dönüştürebilmek için kişilerin okuma becerisinin gelişmiş olması gerekmektedir.

Okuma temelde kod çözme işlemidir. Ancak okumanın verilen kodu çözmenin ötesinde, anlama dayalı ve çok yönlü bir süreç olduğu görülmektedir. Verilen metnin sesletilmesi yani yazının anlamı dikkate alınmaksızın fiziksel bir eylem olan sese dönüştürülmesi, okuma eylemi için yeterli olmamaktadır. Okumanın tam olarak gerçekleşmesi için anlamının da gerçekleşmesi gerekmektedir. Okumada anlamlandırma olmadan yapılan eylem yalnızca görme ve seslendirmedir (Binbaşoğlu, 1999; Calp, 2002).

Türkçe fonetik alfabeyle sahip bir dildir. Fonetik alfabelerde harf ve ses arasında birebir eşleşme durumu görülmekteyken fonetik olmayan alfabelerde ise harf ve ses arasında birebir eşleşme durumu görülmemektedir. Bu durumun Türkçe gibi fonetik yazı birimi içeren dillerde okumanın daha hızlı gerçekleşmesine, İngilizce gibi fonetik olmayan yazı birimi içermeyen

dillerde ise okumanın daha yavaş gerçekleşmesine sebep olduğu görülmektedir (Defior, 2004; Dehaene,2017; Hengeveld ve Leufkens,2018; Miles, 2000; Saymour ve diğerleri, 2003; Wolf, 2017). Fonetik alfabelerde okuyucu eğer sesleri telaffuz edebiliyorsa o dildeki herhangi bir sözcüğü okuyabilmektedir (Dehaene, 2017: 159). Fonetik alfabeyle sahip dillerde yazım ve telaffuz arasında basit ve doğru bir uyum olduğu için bu ortograflerin okuyucuları yazarın aktardığı kelimenin doğru bir temsilini kolayca bir araya getirebilirler (Frost, 2005). Fonetik olmayan alfabeyle sahip dillerde okuma yazmayı öğrenen öğrenciler yazım ve ses ilişkisi için daha fazla çaba sarf etmektedirler. Bu da yavaş ama daha sağlam bir okuma-yazma öğrenimi sürecini ortaya çıkarmaktadır.

Fonetik alfabeyle sahip dillerde hızlı ve doğru biçimde gerçekleştiği belirtilen okuma aslında sadece kod çözme işlemidir. Wolf (2017) deşifre etmek ile anlamının aynı olmadığını, metni doğru biçimde deşifre eden öğrencinin okuduğunu anlamış olmayacağını belirtmektedir. Oakhill ve diğerleri (2005) de okumanın hem kod çözme hem de anlama bileşenlerinin gerçekleşmesine bağlı olduğu, biri gerçekleşmeden diğerinin okumayı tek başına sağlayamayacağını belirtmektedirler. Yani hızlı ve doğru biçimde kelimeleri okuyan öğrencilerin anlamlı bir okuma işlemi gerçekleştirip gerçekleştirmediği ayrı bir ölçüm ile belirlenerek yorumlanması gereken bir durumdur. Doğru ve hızlı okumanın Türkçe gibi fonetik alfabeyle sahip olan dillerde anlamının bir yordayıcısı olup olmadığı tartışılmalıdır.

Kullanılan Ses Temelli Cümle Yöntemi ile öğrenciler 5-6 ay gibi kısa sürede okumayı öğrenebilmektedir fakat bu anlamlı bir okuma değil yalnızca sesletimdir (Bilir, 2005). Bu yöntemin alfabe öğretimini ve okumayı öğrenme hızını artırdığı görülmekteyken okuduğunu anlama boyutunu geri planda bıraktığı yürütülen çalışmalarda görülerek uzmanlar tarafından eleştirilmektedir (Calp,2002; Karadağ ve Gültekin, 2007; Koç,2012). Bu yöntemde çocuklar kelimeleri okuyor gibi görünse de aslında bunun bir okuma değil seslendirme olduğu ortaya çıkmıştır. Öğrenciler mekanik bir okuma yapmaktadırlar (Tosunoğlu ve diğerleri, 2008). Bu denli hızlı gerçekleşen bir okuma-yazma süreci öğrencilerin kelime tanıma, anlamlandırma gibi becerilerinin gelişimini olumsuz etkileyebilmektedir.

Kod çözmeye ve akıcı okuma becerisi yeterli düzeyde gelişen yani doğru, hızlı ve prozodik okuyan ancak okuduğunu anlamada başarısız olan öğrencilerin bulunduğu yapılan çalışmalarda görülmektedir. Bu öğrenciler literatürde papağan okur (parrot readers, word callers, mechanical readers), bu eylem ise papağan okuma ya da papağan okurluk olarak yer almaktadır. Papağan okuma bir okuduğunu anlama problemi. Bu okuyucular anlamayı gerçekleştirmezler sesletim yapmaktadırlar. Kelime anlamlarını dikkate almadan sadece telaffuz etmeye çalışmak, zayıf okuyucuların özelliğidir (Smith, 2004, s.150). Papağan okuma da zayıf okuyucularda gözlemlenen bir durumdur. Papağan okur öğrenciler kendi sınıf düzeyindeki metinlerde bulunan kelimeleri gayet iyi sesletebilir, ancak yine de okuduktan sonra ne okuduklarını anlamazlar (Schwanenflugel ve Ruston, 2008). Bu nedenle papağan okurluk öğrencilerde bulunması istenmeyen bir özelliktir.

Papağan okur olan öğrencilerin okudukları metinleri analiz etmeleri ve tartışmaları istenildiği zaman öğrenciler zorluk çekmekte ve bu da okuduğunu anlama performanslarının kötü olmasına neden olmaktadır (Mendoza ve Cruz, 2024). Cartwright (2010) yapılan çeşitli araştırmalarda papağan okurların tüm okuma güçlüğü çeken öğrencilerin üçte birini oluşturduğunu tahmin ettiğini belirtmektedir. Leach ve diğerlerinin yürüttüğü çalışmada (2003) dördüncü sınıf öğrencilerinin üçte birinin kelimeleri doğru çözümlemesine rağmen anlamada başarısız olduğu ortaya çıkmıştır. Diğer bir ifadeyle öğrencilerin üçte biri papağan okur durumundadırlar. DeJournett (2017) tarafından yapılan doktora tezinde papağan okurların oranlarının sınıf seviyesine göre farklılık gösterdiği ve papağan okurluğun en çok birinci sınıf öğrencileri arasında görüldüğü tespit edilmiştir.

Çalışmalar incelendiğinde papağan okur olan öğrencilerin eğitim sistemi içinde var olduğu ve sayılarının da azımsanamayacak düzeyde olduğu görülmektedir. Yurt dışında yapılmış olan çalışmalarda papağan okurluğun hem ana dili öğrencileri hem de yabancı dil öğrencilerinde gözlemlendiği görülmektedir. Fakat Türkiye’de papağan okurların tespit edilmesi ve akıcı okurlar içindeki durumlarına ilişkin yapılmış herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bundan dolayı bu çalışmada ana dili Türkçe olan ilkökul öğrencilerinin papağan okurluk durumlarının tespit edilmesi gerekli görülmüştür.

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Okuma eylemi farklı amaçlar için gerçekleştirilmektedir. Bu amaçlardan bazıları bilgi edinmek, zihinsel becerileri geliştirmek, öğrenmek, eleştirmek, keyif almak şeklinde literatürde yer almaktadır (Balci, 2016; Bruning ve diğerleri, 2014; Grabe, 2002; Karatay, 2018; Kardaş ve Kaya, 2020; Ülper, 2019;) Belirtilen amaçlar incelendiğinde hepsinin ortak ve en üst noktasının anlama olduğu görülmektedir. Okumanın temel amacı anlama olarak karşımıza çıkmaktadır. Anlamanın gerçekleşmediği bir okuma, amaca ulaşılmamış bir eylemden öteye gitmemektedir.

Anlamın işlenmediği, yalnızca sesletimin papağan gibi taklit edildiği okumalar papağan okumalardır (Kazuhiro, 2020). Papağan okuma yapan bireyler doğru, hızlı ve prozodik biçimde okumalarına rağmen okudukları metinden anlam çıkaramamaktadırlar. Literatür incelemesi yapıldığında araştırmacıların farklı konularda yaptıkları çalışmalarda papağan okurluk kavramına doğrudan ya da dolaylı biçimde değindikleri görülmektedir (Abdullah, 2016; bin Ahmat, 1928; Can, 2014; Dawood, 2018; Ibrahim, 2012; Kazuhiro, 2020; Magwa, 2013; Milss ve Mills,2002; Miyasako, 2005; Musa ve Khalid, 2013; Nurutdinova ve Dmitrieva 2017b; Nurutdinova, 2017a; Phajane, 2012; Phajane, 2014; Ramcharan-Crowley, 1961; Seme, 1993; Shrestha, 2010; Tanaka, 2015; Van der Mescht, 2014; Van der Mescht, 2015). Araştırmacılar papağan okurluğun okumayı anlamada olumsuz etkiye sahip bir unsur olduğu konusunda uzlaşmaktadırlar. Fakat yapılan önceki çalışmaların Türkçe dışındaki ana dili okurlarına ya da yabancı dil öğrencileri üzerine olduğu görülürken yapılan literatür taramasında Türkçe okuduğunu anlamada papağan okurluk durumunu inceleyen ve akıcı okurlar içinde papağan okurların durumunu tespit eden herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bundan dolayı çalışmada ilköğretim düzeyindeki öğrencilerin bir anlama problemi olan papağan okurluk durumlarının belirlenmesi amaçlanmaktadır.

Araştırma Problemi

Araştırmanın ana problemini ilkokul düzeyindeki akıcı okur olan öğrencilerin içinde papağan okur öğrencilerin bulunup bulunmadığı oluşturmaktadır. Bu doğrultuda öğrencilerin akıcı okurluk ve anlama durumları belirlenerek bu sonuçlardan hareketle öğrencilerin papağan okurluk durumlarının tespit edilmesi amaçlanmaktadır.

Araştırmanın temel problemini "Akıcı okur olan ilkokul öğrencileri içinde papağan okur oranı nedir?" sorusu oluşturmaktadır.

Alt Problemler

1. İkinci sınıf öğrencilerinin akıcı okuma ve okuduğunu anlama durumları nedir?
 - 1.1. Akıcı okurlar içinde papağan okurların sayısı ve oranı nedir?
2. Üçüncü sınıf öğrencilerinin akıcı okuma ve okuduğunu anlama durumları nedir?
 - 2.1. Akıcı okurlar içinde papağan okurların sayısı ve oranı nedir?
3. Dördüncü sınıf öğrencilerinin akıcı okuma ve okuduğunu anlama durumları nedir?
 - 3.1. Akıcı okurlar içinde papağan okurların sayısı ve oranı nedir?
4. Akıcı okurların ve papağan okurların sınıf düzeylerine göre dağılımları nedir?

Sayıtlar

1. Öğrencilerin, okumayı ve okuduğunu anlamayı etkileyecek fiziksel ve bilişsel problemlerinin olmadığı varsayılmaktadır.
2. Öğrencilerin veri toplama araçlarını içtenlikle yanıtladıkları varsayılmaktadır.

Sınırlılıklar

Bu çalışmada bulunan sınırlılıklar şunlardır:

1. Bu çalışma ana dili Türkçe olan öğrencilerin kendi ana dillerindeki papağan okurluk durumunun tespit edilmesi amaçlanmaktadır. Bu nedenle çalışma grubunun kapsamı ana dili Türkçe olan öğrencilerle sınırlandırılmıştır.

2. Çalışma grubu İstanbul ili Küçükçekmece ilçesindeki bir ilkokulda eğitim gören öğrencilerle sınırlı tutulmuştur.
3. Çalışma yalnızca ilköğretim 2, 3 ve 4. sınıf öğrencilerinden ve bu öğrencilerinden alınan verilerle sınırlı tutulmuştur.
4. Çalışma grubuna, okumayı ve yazmayı öğrenme aşamasında oldukları için ilkokul birinci sınıf öğrencileri dahil edilmemiştir.
5. Çalışmanın veri toplama süreci 6 Şubat 2023 tarihinde Kahramanmaraş merkezli gerçekleşen depremden dolayı eğitim-öğretime ara verildiğinden ötürü planlanandan daha kısa sürede gerçekleştirilmiştir.
6. Bulgular, çalışmada yer alan ölçek ve araçlarla sınırlıdır.
7. Kullanılmış olan desenden ötürü elde edilen bulguların genellenebilirliği sınırlıdır

Tanımlar

Okuma

“Yazılı metnin üretildiği dilin anlamsal ve dil bilgisel özelliklerini tanıyan bireylerin, belirli amaçlar doğrultusunda, hızlı bir biçimde kod çözerek ve birtakım stratejiler kullanarak gerçekleştirdikleri, duyuşsal yönü de olan yinelemeli bir anlamlandırma sürecidir” (Ülper, 2019, s.3).

Papağan Okuma

Dilbilgisi az gelişmiş olan veya metin zorluğuyla karşı karşıya kalan, işlem kaynaklarının yetersizliği nedeniyle bir metni tamamen ayrıştırmadan önce sözlü olarak üreten okuyucular için kullanılan, anlamadan sözlü okuma yapma eylemidir (Miyasako, 2005).

Papağan Okur

Karşılaştığı metni düzeyine uygun hız, doğruluk ve prozodide seslendirebilen yani akıcı okuyan fakat okuduğu metni yeterince anlamayan okuyuculardır.

Fonetik (Saydam) Alfabe

Harf-ses eşleşimini sağlayan diller fonetik alfabeyle sahip diller olarak adlandırılmaktadır.

Fonetik Olmayan (Opak) Alfabe

Harf-ses eşleşimini sağlamayan diller fonetik alfabeyle sahip olmayan diller olarak adlandırılmaktadır.

Ses Esaslı İlk Okuma Yöntemi

İlk okuma yöntemlerinden bir tanesi olan bu yöntemde önce sesler verilmekte; seslerden anlamlı hece, kelime, cümle ve metinler oluşturulmaktadır (Gözüküçük, 2019).

Word Callers (Kelime Seslendiriciler)

Kelime seslendiriciler kelimelerin kodunu yeterli bir anlama gerçekleştirmeden çözen öğrencilerdir (Stanovich, 1986).

Prozodik Okuma

Prozodi; okuyucunun metni ton, vurgu ve ritmi içinde barındıran uygun ifadeyle, düzgün biçimde okumasıdır (Deeney, 2010).

Akıcı Okuma

“Akıcı okuma; noktalama işaretleri, vurgu ve tonlamalara dikkat edilen, geriye dönüş ve kelime tekrarına yer verilmeyen, heceleme ve gereksiz duruşlar yapılmayan, anlam ünitelerine dikkat edilerek, konuşurcasına yapılan okumaya denir” Akyol (2020a, s.4).

Bölüm 2

Araştırmanın Kuramsal Temeli ve İlgili Araştırmalar

Okuma

Dilin genel olarak üç işlevi bulunmaktadır: anlama, anlatma ve düşünce geliştirme (Onan, 2020). Dil; belirtilen üç işlev için kullanılan bir araçtır ve dinleme/izleme, konuşma, okuma, yazma becerileri ile dilin belirtilen işlevleri sağlanmaktadır. Konuşma, dilin birincil biçimidir ve açık bir eğitime gerek kalmadan edinilmektedir (Ong, 2018; Rayner ve diğerleri, 2016). Okuma ve yazma becerilerinden daha önce kazanılmaktadır. Temelleri okula başlamadan önce atılan, görece daha yeni bir buluş olan okuma ve yazma becerileri ise formal eğitimle okullarda kazandırılmaktadır. Çok yönlü bir beceri olan okuma, konuşmanın aksine evrimsel bir arka plan içermemektedir (Fischer ve diğerleri, 2007). Okumanın genetik bir programı yoktur. Beyindeki nöral ağlar, okuma için dönüştürülmektedir (Dehaene, 2017; Wolf, 2017).

Yazının ideogramdan alfabeyle doğru gelişimi (Doğan, 2000) düşünüldüğünde ilk yazılı sistemlerin ve bu sistemleri okumanın, insanlığın belli bir gelişimsel sürecinin ardından gerçekleştiği görülmektedir. Konuşma ve dinlemenin aksine çok daha yakın zamanlarda ortaya çıkan okuma ve yazma (Oakhill ve diğerleri, 2015) beynin içsel bir işlevi, sezgisel bir görevi ya da konuşulan dilin otomatik uzantısı değildir (Fischer ve diğerleri, 2007). Bu nedenle okumayı ve yazmayı öğrenmek ya da yetkin bir okur yazar olmak, zor ve uzun bir süreç gerektirmektedir.

Dil becerilerinden biri olan okumanın çeşitli şekillerde tanımları yapılmıştır. Türk Dil Kurumu Güncel Sözlük'e göre okuma, bir metni sadece harf ve işaretlere bakıp anlamak veya metni seslendirmektir (<https://sozluk.gov.tr/>). Gibson (2008) okumayı görsel kodların anlamlı dile çevrilme süreci şeklinde tanımlamıştır. Kasten ve Yıldırım'a (2013) göre okuma, semboller ile ifade edilmiş olan metni anlamaktır. Karatay (2021) "Okuma; yazılı olan bir metni bilinen yazı karakterlerini sesli veya sessiz çözümenin ötesinde, metnin içindeki duygu, düşünce ve

iletileri anlamaktır.” şeklinde tanımlamaktadır. Bu tanımlar okumanın bir kod çözme ve anlama işlemi olduğunu ortaya koymaktadır.

Yalçın (2019)’a göre okuma, insanların kendi aralarında önceden kararlaştırdıkları özel sembollerin duyu organları yoluyla algılanıp beyin tarafından yorumlanarak değerlendirilmesi işlemidir. Kurudayıoğlu (2011) da okumanın yazılı simgelerin anlamlandırılma, kavranma ve yorumlanma işi olduğunu belirtmektedir. OECD (2023) okumayı öğrencilerin amaçlarına ulaşmak, bilgi ve potansiyellerini geliştirmek ve metinleri anlama, kullanma, değerlendirme, üzerinde düşünme ve etkileşimde bulunma kapasitesi şeklinde tanımlamıştır. Bu tanımlardan hareketle okumanın; anlamanın yanında kavrama, yorumlama ve değerlendirme gibi aşamaları da bünyesinde barındırdığı görülmektedir.

Kavcar, Oğuzkan ve Hasırcı (2021) okumanın fiziksel yönlerini ele alarak okumayı “yazıyı, sözcükleri, cümleleri, noktalama işaretleri ve öteki öğeleriyle görme, algılama ve kavrama süreci” şeklinde tanımlamışlardır. Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda (2006) okuma kavramı işaret ve sembollerin ses ve göz organları yoluyla algılanması, algılananları beyin yorumlaması, değerlendirmesi ve anlamlandırması süreci olarak tanımlanmıştır. Bu tanımlardan hareketle okumanın meydana gelebilmesi için fiziksel birtakım işlemlerin gerçekleşmesi gerektiği görülmektedir.

Baştuğ (2012) fiziksel ve zihinsel süreçleri barındıran okumayı; anlama amacıyla okuyucu, metin ve yazar arasındaki etkileşimi gerekli kılan aktif bir etkinlik olarak tanımlamaktadır. Akyol’a göre ise (2020a) okuma “ön bilgilerin kullanıldığı, yazar ve okuyucu arasındaki etkileşime dayalı, uygun bir yöntem ve amaç doğrultusunda, düzenli bir ortamda gerçekleştirilen anlam kurma süreci” olarak ifade edilmiştir. Bu tanımlar doğrultusunda okumanın okur, metin ve yazar etkileşimine dayanan bir süreci kapsadığı görülmektedir.

Yapılan tüm bu tanımlardan hareketle okumanın fiziksel, zihinsel ve duyuşsal yönleri içeren; okuyucu-yazar-metin etkileşimine dayanan; kodları çözerek metni anlama, yorumlama ve değerlendirme işlemlerini barındıran bir süreç olduğu görülmektedir.

Okuma, temelde bir kod çözüme işlemidir. Ancak okumanın verilen kodu çözümenin ötesinde, anlama dayalı ve çok yönlü bir süreç olduğu yapılan tanımlarda görülmektedir. Verilen metnin kodlarının çözülmesi ve sesletilmesi yani yazının sese dönüştürülmesi okuma için yeterli olmamaktadır. Okumanın tam olarak gerçekleşmesi için anlamının da gerçekleşmesi gerekmektedir. Okumada anlamlandırma olmadan yapılan eylem yalnızca görme ve seslendirmedir (Binbaşıoğlu, 1999; Calp, 2002). Öğrencilerin karşılaştıkları metinleri kendilerinden beklenen düzeyde ya da beklenen düzeyden daha iyi biçimde sesletmesi yeterli olmamaktadır. Öğrenciler aynı zamanda okuduklarını anlamalıdır. Aksi hâlde okuma işlemi temel amacına ulaşamayan, eksik bir eylem olarak kalacaktır. Öğrencilerin kendi başına öğrenmeyi sürdürebilmeleri için gelişmiş düzeyde okuma becerilerine sahip olmaları gerekir, çünkü dijital ve dijital olmayan öğrenme kaynakları büyük ölçüde metin tabanlıdır (OECD, 2023).

Moats'a göre (2020) okulların en temel sorumluluğu öğrencilere okumayı öğretmektir, çünkü okuma tüm diğer akademik başarıları etkilemektedir. 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programında da (MEB, 2019) "Türkçe Dersi Öğretim Programı; dil becerilerinin ve yeterliliklerinin geliştirilmesini, diğer tüm alanlarda öğrenme, kişisel ve sosyal gelişme ile mesleki becerileri edinmenin ön şartı olarak kabul etmektedir." ibaresi yer almaktadır. Program, öğrencilerin dil becerilerini geliştirerek bu sayede diğer tüm becerilerinin gelişimine temel olmasını amaçlamaktadır. Bu da büyük oranda okuma becerisi ile sağlanmaktadır. 2006 yılında yayımlanan İlköğretim Türkçe Öğretim Programında (MEB, 2006) okuma becerisinin öğrencinin hayatının tamamına yayılan bir alışkanlık hâline getirilmesi amaçlanmıştır. Çünkü yirmi birinci yüzyılda okuma bireylerin yalnızca akademik başarılarını artırmada değil her alanda ve her zaman ihtiyaç duyduğu bir beceri olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu beceri, bilginin büyük bir kısmının yazı yoluyla iletiği toplumlarda başarının temel bileşeni olarak karşımıza çıkmaktadır (Rayner ve diğerleri, 2001). Dünyada hayatta kalma ve gelişme becerileri, okuma yetkinliğini elde etmekle yüksek derecede ilişkilidir (Alexander, 2005).

Tatar ve Soylu (2006), matematik problemlerinin doğru anlaşılması ve doğru çözülmesi için bireyin okuma ve anlama konusunda probleminin olmaması gerektiğini öne sürmektedirler. Yürüttükleri çalışmada da öğrencilerin Türkçe dersindeki başarılarının matematik dersine pozitif yönde etkisinin olduğunu ortaya koymuşlardır. Yılmaz (2011) ise yürüttüğü çalışmada öğrencilerin anlama becerisindeki başarılarıyla Türkçe, sosyal bilgiler, fen ve teknoloji ile matematik derslerindeki başarılarının arasında korelasyon olduğu sonucuna erişmiştir. Özçelik (2011) yüksek lisans tezinde okuduğunu anlama becerisinin Türkçe dersine ek olarak matematik, fen ve teknoloji ile sosyal bilgiler derslerindeki başarılarını da büyük ölçüde açıkladığı sonucuna ulaşmıştır.

Türkçenin Fonetik Alfabe Yapısı ve Okumaya Etkileri

Ortografik birimlerin konuşulan dili nasıl temsil ettiği her dilin karakteristiklerine bağlıdır (Frost, 2005). Yazılı dillerde işaretler fonolojik birimleri temsil etmektedirler. Logografik yazımlarda morfem, biçimbirimsel yazımlarda heceler ve alfabetik yazımlarda sesbirimler yazılı dilleri temsil eden birimlerdir (Defior, 2004). Çince ve Japonca'da bir karakter bir heceye denk gelirken İngilizcede ve İtalyancada bir karakter bir sesi temsil etmektedir.

Alfabeye dayalı yazı sistemlerinin çoğunda temel yazılı semboller harflerdir ve bunlar dilin seslerini, yani fonemleri temsil eder (Rayner ve diğerleri, 2016). Bu sistemlerde büyük oranda bir yazı birim bir sesi göstermektedir. Türkçe, İngilizce, Almanca, Fransızca gibi diller ünlü ve ünsüzlerin yazıda gösterildiği alfabetik yazı sistemleri kullanmaktadırlar. Harflerin sesbirimleri temsil ettiği, alfabeye dayalı olan dillerde seslerin ve sembollerin eşleşme durumları farklılık göstermektedir. Ses ve sembollerin eşleşme durumuna göre alfabeler fonetik (şeffaf/saydam/sığ) ya da fonetik olmayan (opak/derin) alfabeler şeklinde ifade edilmektedir. Fakat fonetik olma ya da olmama durumu derecelendirilebilen bir durumdur. Yani bazı alfabeler yüksek düzeyde fonetik iken bazı alfabelerin fonetikklik düzeyi daha az, opaklığa daha yakın olabilmektedir.

Alfabede fonetiklik, anlam üniteleri ve biçimbirimlerin birebir eşleşme durumunu göstermektedir (Hengeveld ve Leufkens,2018). Fonetik alfabelerde birebir eşleşme durumu görülmekteyken fonetik olmayan alfabelerde ise harf ve ses arasında birebir eşleşme durumu görülmemektedir. İngilizce ve Fransızca fonetik olmayan alfabeyle sahip diller iken (Katz ve Frost, 1992) Sırpça-Hırvatça, Fince, Galce, İspanyolca, Felemenkçe, Türkçe ve Almanca gibi yazı sistemleri daha düzenli ses sembolü karşılıklarına sahiptir (Ellis ve diğerleri, 2004) ve ses bu sembolü karşılıkları oldukça tutarlıdır. Bu nedenle fonetik alfabeyle sahip diller arasında gösterilmektedirler.

Marjou (2021), 17 dilin alfabesini fonetiklik bakımından Yapay Sinir Ağı Modeli ile değerlendirmiştir. Bu çalışmada Arapça, Fince, Korece, Sırpça-Hırvatça ve Türkçe yüksek düzeyde fonetik alfabeyle sahip olan diller olarak belirlenirken İngilizce, Fransızca, Çince yüksek düzeyde fonetik olmayan alfabeyle sahip olan diller olarak belirlenmiştir. Marjou tarafından yapılan bu çalışma, diğer çalışmalarla (Frost ve diğerleri, 1987; Katzve Frost, 1992; Öneyve Goldman, 1984; Wang ve Tsai, 2009) tutarlılık göstermektedir. Öney ve Durgunoğlu (1997) da Türkçenin yazı ve ses birimleri arasında oldukça düzenli eşlemeler olduğunu, fonolojik olarak şeffaf alfabeyle sahip olan bir dil olduğunu belirtmektedirler.

Fonetik olmayan alfabe kullanan dillerde yazımın ses ile ilişkisi daha belirsizdir (Frost ve diğerleri, 1987; Katz ve Frost, 1992). Bu durum Katz ve Frost (1992) tarafından Ortografik Derinlik Hipotezi olarak adlandırılmıştır. Ortografik Derinlik Hipotezi'nde fonetik yazı biçimlerinin fonolojiyi içeren kelime tanımayı desteklediği görülmektedir. Yürütülen başka bir çalışmada ise İngiliz okuyucuların, kelimeleri kısmi görsel analiz temelinde tanıma eğiliminde olduğu görülmektedir (Ellis ve diğerleri, 2004). Bu durumun da fonetik yazı birimi içeren dillerde okumanın daha hızlı gerçekleşmesine, fonetik olmayan yazı birimi içermeyen dillerde ise okumanın daha yavaş gerçekleşmesine sebep olduğu ortaya çıkmaktadır.

Ellis ve diğerleri (2004) Ortografik Derinlik Hipotezi'ni doğrulayan ve fonetik alfabeyle sahip olan dillerde okumanın daha hızlı gerçekleştiği görüşünü destekleyen üç durum ortaya koymuşlardır:

1. Fonetik olan alfabeye sahip dillerde gerçekte var olmayan kelimeler daha kolay okunmaktadır.
2. Fonetik olan ve olmayan alfabeye sahip dillerde farklı türden okuma hataları görülmektedir.
3. Fonetik olan alfabeye sahip dillerde kelime uzunluğunun okuma hızına ve okumanın gecikmesine etkisi çok daha yüksektir. (Fonetik olan alfabeye sahip dillerde kelime uzunluğunun etkisi %60'a çıkabilmiş iken fonetik olmayan alfabeye sahip dillerde etki oranı %6'ya düşmektedir.)

Seymour ve çalışma arkadaşları (2003) fonetik alfabeye sahip olan dillerde okuma doğruluğunun tavana çok hızlı ulaştığını belirterek bu görüşü desteklemektedirler. Öney ve Goldman (1984) tarafından yapılan çalışmada da Türk ve Amerikan çocuklarının birinci ve üçüncü sınıflardaki yapay kelimeleri okuma becerilerinin karşılaştırılması sonucunda Türk çocukların birinci sınıfta Amerikan çocuklara göre daha doğru ve daha hızlı oldukları görülmüştür. Miles (2000), sesbirim ve yazıbirim uygunluğu yüksek olan yani fonetik alfabelere sahip dillerde öğrencilerin kod çözme ve kodlama işlemlerini yapma konusunda fonetik olmayan alfabeye sahip dillerdeki öğrencilere göre daha önde olduklarını belirtmektedir. Seymour ve diğerleri (2003) de İngilizce gibi fonetik olmayan dillerde doğru ve akıcı okumanın gelişim hızının fonetik olan dillere göre iki kat yavaş olduğunu belirtmiştir. Antik Yunan'da ise Yunanlılar Fenike dilindeki her bir sesbirimi analiz ederek Yunanca bir harfle eşleştirmiş ve Yunan öğrenciler için yazıbirim-sesbirim mütakabiliyeti konusunda neredeyse kusursuz bir alfabe ortaya çıkarmışlardır (Wolf, 2017). Yani saydam bir alfabeyle Yunan öğrencilerin okuma yazmayı öğrenmeleri sağlanmıştır. Bunun sonucunda bu öğrencilerin akıcı bir şekilde okuyup yazmayı Sümerce, Akadca ve Mısırca'daki öğrencilerden daha hızlı öğrenebildiği görülmüştür. Yapılan diğer çalışmalar da fonetik alfabeye sahip olan dillerde okuma yazmayı öğrenen öğrencilerin okuma yazmayı fonetik olmayan dillere sahip öğrencilerden daha hızlı ve kolay öğrendiğini göstermektedir (Defior, 2004; Dehaene,2017; Hengeveldve Leufkens,2018).

Fonetik alfabelerde okuyucu eğer sesleri telaffuz edebiliyorsa o dildeki herhangi bir sözcüğü okuyabilmektedir (Dehaene, 2017: 159). Fonetik alfabeyle sahip dillerde yazım ve telaffuz arasında basit ve doğru bir uyum olduğu için bu ortografilerin okuyucuları yazarın aktardığı kelimenin doğru bir temsilini kolayca bir araya getirebilirler (Frost, 2005). Fonetik alfabeyle sahip olmayan dillerde ise okuyucunun sesleri telaffuz edebilme becerisinden çok daha fazlasına ihtiyaç duymaktadır.

İngilizce’de harf-ses ilişkisini öğrenmek, öğrenciler için zorluk teşkil etmektedir (Bruning ve diğerleri, 2014; Dehaene, 2017; Pinker, 2020). Öğrenci kelimenin aynı anda hem okunuşunu hem yazılışını öğrenmek zorundadır. Dehaene (2017), görsel sözcük biçiminin beyinde işlenmesinin fonetik olmayan alfabelere sahip dillerde daha fazla uğraş gerektirdiğini; fonetik alfabelere sahip dildeki okuyucuların bir harf dizisini sese dönüştürmeden yalnızca tanımlamakla yetinebilirken, fonetik olmayan alfabelere sahip dildeki bir okuyucunun birimleri ayırt etmek için harflerin hangi bağlamda ortaya çıkması gerektiğine dikkat etmesi gerektiğini vurgulamaktadır. İngilizce’de öğrencinin daha önce karşılaşmadığı bir kelimeyi duyduğu şekilde yazıya dökmesi ya da yazılı biçimiyle yeni karşılaştığı bir kelimeyi sesletmesi oldukça güçtür. Öğrenci bu kelimeyi kısmen doğru yazabilmekte ya da okuyabilmektedir. Çünkü harf ve ses mütakabiliyeti bu dilde düşüktür. Bu durum özellikle okumayı yeni öğrenen öğrencilere ek bir bilişsel yük getirmektedir. Fakat İtalyanca, Türkçe gibi dillerde böyle bir zorluk görülmemektedir. Çünkü her harf tek bir sesbirime karşılık gelmektedir. Türkçe’de okuyazar bir öğrenci ilk kez karşılaştığı bir kelimeyi çok rahat bir şekilde doğru seslendirebilmekte ya da yazabilmektedir. Başka bir deyişle İngilizce’de okuyazar bir öğrencinin ilk kez karşılaştığı bir kelimeyi okuması ya da yazması Türkçe kadar kolay olmamaktadır.

Wolf (2017) deşifre etmek ile anlamının aynı olmadığını, deşifre eden öğrencinin okuduğunu anlamış olmayacağını belirtmektedir. Oakhill ve diğerleri (2005) de okumanın hem kod çözme hem de anlama bileşenlerinin gerçekleşmesine bağlı olduğu, biri gerçekleşmeden diğerinin okumayı tek başına sağlayamayacağını söylemektedirler. Yani hızlı ve doğru biçimde

kelimeleri okuyan öğrencilerin anlamlı bir okuma işlemi gerçekleştirip gerçekleştirmediği ayrı bir ölçüm ile belirlenerek yorumlanması gereken bir durumdur.

Şeffaf bir yazı dilinin erken dönemde kelime tanıma becerilerinin gelişimine katkıda bulunduğu ve fonolojik farkındalığın şeffaf olan yazı dilinde okuma kazanımının erken aşamalarında kelime tanıma sürecine katkıda bulunduğu görülmektedir (Öney ve Durgunoğlu, 1997). Ziegler ve diğerleri (2010); yaptıkları çalışmada fonolojik farkındalığın tüm dillerde eşit derecede önemli olmadığı, şeffaf dillerde yalnızca okuma öncesi ve okumanın öğrenildiği ilk dönemlerde fonolojik farkındalığın okumaya etkisinin olduğu, okuma öncesi dönemde fonolojik farkındalık düzeyinin çocuklarda fonolojik olmayan alfabelere sahip dillere göre daha hızlı homojen hâle gelmesi gerektiği sonucuna ulaşmışlardır. Seymour ve diğerleri (2003) de temel kod çözme becerilerinin her dilde aynı etkide olmayacağı görüşünü savunmaktadırlar. Bu durumun da fonolojik olan alfabelerde otomatik olarak fonolojik farkındalık ile okuma arasında daha zayıf korelasyonlara yol açacağını bildirmektedirler. Bu çalışmalar da fonetik alfabeyle sahip dillerde hızlı ve doğru biçimde gerçekleştiği belirtilen okumanın okuduğunu anlamayı yordamadığını göstermektedir.

Bu bilgilerden hareketle okumayı öğrenmenin fonolojik olan alfabelere sahip dillerde daha hızlı, fonolojik olmayan alfabelere sahip dillerde ise daha yavaş gerçekleştiği görülmektedir. Fakat fonolojik olmayan alfabelere sahip dillerde karşılaşılan ve başta dezavantaj gibi görünen okumayı yavaş öğrenme, beyindeki nöral bağların gelişimi açısından faydalı olmaktadır (Dehaene, 2017). Öğrenciler yazım ve ses ilişkisi için daha fazla çaba sarf etmektedirler. Bu da yavaş ama daha sağlam bir okuma-yazma öğrenimi sürecini ortaya çıkarmaktadır. Ayrıca Dehaene (2017) fonolojik olmayan alfabelere sahip dillerde aynı seslerin farklı yazım biçimlerinin ilk bakışta dezavantajlı bir durum gibi görülse de okuma hızında ve okuduğunu anlamada gerekli bir durum olduğunu belirtmektedir. Doğru ve hızlı okumanın Türkçe gibi fonetik alfabeyle sahip olan dillerde anlamının bir yordayıcısı olup olmadığı tartışılmalıdır.

İlk Okuma Yazma

Toplumda bireylerin başarılı olabilmesi, karşılaştıkları zorluklarla daha etkin biçimde baş edebilmesi, birbirleriyle iletişim kurabilmesi, ortak yaşantı paylaşması, kültür aktarması gelişmiş bir okuryazarlık ile sağlanmaktadır. Bu denli önemli olan okuryazarlık, okullarda formal eğitim ile planlı ve programlı bir biçimde yürütülmektedir.

İlk Okuma ve Yazma Öğretim Süreci

Öğrencilerin ilkokul birinci sınıfta, ana dilinin yazılı sembollerini -anlamayı da gerçekleştirerek- okumayı ve bu sembollerle anlamlı metinler yazmayı öğrendiği dönem ilk okuma yazma dönemidir. Okuma ve yazma becerisi okulda, planlı ve programlı bir eğitim-öğretim süreci sayesinde kazandırılmaktadır. Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği (MEB, 2014) doğrultusunda ülkemizde 69 ayı dolduran çocukların ilkokulların birinci sınıfına kayıtları yaptırılmaktadır. İlköğretim birinci sınıfa başlayan öğrenciler, eğitim süreçlerinin önemli bir bölümünü okuma ve yazmayı öğrenmeye harcamaktadırlar. Güncel Türkçe Öğretim Programında (MEB, 2019) ilk okuma ve yazma öğreniminin 1. sınıfta tamamlandığı belirtilmektedir. Birinci sınıfa gelen öğrenciden bir eğitim-öğretim dönemi içerisinde formal eğitimle okuma ve yazmayı öğrenmesi beklenmektedir.

Formal eğitimle okullarda geliştirilmesi hedeflenen okuma ve yazma becerileri çocuklar okula başlamadan önce gelişmektedir (Galuschka ve diğerleri, 2020). Alexander (2005), okuma becerisinin gelişiminin beşikten mezara kadar devam eden bir süreç olduğunu söylemektedir. Okula başlama dönemi gelinceye dek çocuk, çevresinden dilin yapı ve kurallarını belli miktarlarda örtük bir biçimde edinmektedir. Ayrıca çocuk beyni, eğitim-öğretim dönemine başlamadan önceki dönemlerde kendini okumaya hazırlamaktadır (Wolf, 2017). Çocuklar bu döneme kadar belli düzeyde görsel okuma, dinleme ve konuşma becerisi, kelime bilgisi edinmektedirler. Ana dillerinin ses sistemleri hakkında bilgi sahibi olmaktadır (Bruning ve diğerleri, 2014). Bebeklik döneminde gelişmeye başlayan dil farkındalığı, okuma becerisinin temelini atar ve atılan bu temel önkoşul becerilerin kazanılmasına zemin hazırlar. Atılan

temelin ardından okul öncesi eğitimle ve ilkokulda alınan okumaya hazırlık çalışmalarıyla süreç desteklenir. Okul öncesi eğitiminde çocukların ses farkındalığını geliştirmeye, okuma farkındalığı ve kültürünü oluşturmaya, küçük ve büyük dil birimlerini fark etmeye, kelime bilgisinin gelişimine odaklanılmaktadır (MEB, 2024). Çocukların okul öncesinde okumanın önkoşul becerilerini kazanmaları ve birinci sınıfa ilk okuma eğitimine hazır biçimde ve erken okuryazarlık becerilerini edinmiş biçimde başlamaları önemlidir (Kargın ve diğerleri, 2017).

İlk Okuma ve Yazma Yöntemleri

İlkokuma yazmanın temel amacı öğrencilere okuma becerisini kazandırmak değil; öğrencilerin öğrenme özelliklerini dikkate alarak çağdaş materyal, yöntem ve teknikleri işe koşarak bir Türkçe becerisi kazandırmaktır (Demirel, 2000 aktaran Bilir, 2005; Şentürk, 2013; Tok, 2001).

İlkokul öğrencilerinin başarıları, birinci sınıftaki ilk okuma-yazma süreçlerinin başarılarına bağlı olmaktadır (Şahin, 2011). İyi bir ilk okuma-yazma süreci, öğrencinin gelecekteki akademik başarısının yordayıcısı olmaktadır. Okuduğunu anlama, diğer disiplinlerdeki başarı için anahtar rol oynamaktadır. Bundan dolayı ilk okuma-yazmanın öğretiminde kullanılan yaklaşımlar büyük önem kazanmaktadır. Etkili okuma ve yazma öğretimini ilköğretim birinci sınıftan itibaren gerçekleştirmekle düşünen, anlayan, sorgulayan, öğrenmeyi öğrenen, bilgiyi kullanabilen ve sorun çözebilen öğrencilerin yetiştirilmesi amaçlanmaktadır (Kavcar, Oğuzkan ve Hasırcı, 2021).

Eğitim-öğretim süreçleri içinde çeşitli ilk okuma-yazma yaklaşımları benimsenmektedir. Benimsenen yaklaşımların getirdiği anlayışlar doğrultusunda farklı okuma-yazma yöntemleri kullanılmaktadır. Kullanılan yöntemler okuma becerisinin kazandırılması ve geliştirilmesinde etkili olmaktadır (Koç, 2012). Okuma-yazma öğretiminde kullanılan yöntemlerden bazıları şunlardır:

Tablo 1

Okuma-Yazma Öğretiminde Kullanılan Yöntemler

Yöntem	Teknik
Bireşim Yöntemleri	Hece Tekniği, Ses Tekniği, Ses Temelli Cümle Tekniği
Çözümleme Yöntemleri	Hikâye Tekniği, Kelime Tekniği, Cümle Tekniği
Karma Yöntemler	

(Baştuğ ve Demirtaş Şenel, 2020; Calp, 2002; Çelenk, 2002; Koç, 2012; Şahin, 2019;).

Bireşim yönteminde parçalar bir araya gelerek bütünü oluşturmaktadır. Sentez, bileşim ve tümevarım yöntemleri olarak da belirtilmektedir (Baştuğ ve Demirtaş Şenel, 2022; Calp, 2002). Bu yöntemlerde dilin en küçük birimlerinden hareket edilmektedir (Şahin, 2019) ve yöntemlerde ses değeri temele alınmaktadır. Harflerin ve seslerin ya da hece ve kelimelerin öğretimiyle sürece başlamaktadırlar.

Gestalt Psikolojisi temel alınarak oluşturulan çözümleme yöntemleri adından da anlaşılacağı üzere bütünden parçaya giden yöntemleri barındırmaktadır. Tümdengelim, analiz gibi isimlerle de anılmaktadır (Baştuğ ve Demirtaş Şenel, 2022; Calp, 2002).

Karma yöntemlerde ise önce cümle ile başlanıp kısa süre içinde hece ve harflerin öğretimine geçilerek ilk okuma yazmanın hızlı biçimde kazandırılması amaçlanır (Baştuğ ve Demirtaş Şenel, 2022). Bu yöntemde öğrenciler cümle ile sürece başlayarak kısa süre içinde cümleye ek olarak harf ve heceleri de eş zamanlı olarak öğrenmeye başlamaktadır. Calp'e göre (2002) bu yöntemde aynı anda birden fazla uyarana maruz kalan çocuklar okuma ve yazmayı öğrenmede zorluk yaşamaktadırlar.

Ülkemizde okuma eğitimi, MEB tarafından hazırlanan Türkçe Öğretim Programları doğrultusunda planlı ve programlı şekilde gerçekleştirilmektedir. Geçmişten günümüze ülkemizde harf, ses, hece, kelime ve cümle yöntemleri kullanılmıştır (Koç, 2012).

1924 İlkokul Programı'nda ses ve sözcük yöntemlerinden hangisi ile öğretim yapılacağına seçimi öğretmene bırakılırken heceleme yöntemi yasaklanmıştır (Baş, 2018; Binbaşıoğlu, 1999). Anlamlı kelimelerle öğretimin yapılması istenmiştir. 1926 yılında ses yönteminden vaz geçilerek (Baş, 2018) harf ve ses yöntemleri yerine karma ya da sözcük yöntemlerinden birinin kullanılması istenmiştir (Calp, 2002) ve karma yöntem açıklanarak bu

yöntemin sınırları çizilmiştir (Şahbaz, 2018). 1924 programında olduğu gibi öğretmenler bu iki yöntemden birini seçmekte serbest olmuşlardır. 1936 Programı'nda ise cümle yöntemine geçilmiştir (Engin ve Uygun, 2011). Cümlelerin basit olması gerektiği ve okunması öğrenilen kelimenin eş zamanlı olarak yazılması gerektiği belirtilmiştir (Baş, 2019). 1948 Programında da cümle yöntemi uygulanmaya devam etmiştir. Uzun yıllar bu yöntem ilk okuma yazma öğretiminde geçerli olmuştur. 2005-2006 Eğitim-Öğretim yılında ise Ses Temelli Cümle Yöntemi kullanılmaya başlanmıştır. Güncel olarak kullanılan 2019 Türkçe Öğretim Programı'nda "Ses Esaslı İlk Okuma Yazma Yöntemi" benimsenmektedir (Millî Eğitim Bakanlığı, 2019).

Türkçenin fonetik olma özelliğine uygun (Ayar, 2021) bir yöntem olan ses temelli yöntemde önce sesler verilmekte; seslerden anlamlı hece, kelime, cümle ve metinler oluşturulmaktadır (Gözükçük, 2019; Kavcar, Oğuzkan ve Hasırcı, 2021; MEB, 2009; Tok ve diğerleri, 2008). Kısa sürede cümle ve metinlere ulaşmayı hedefleyen bir yöntemdir (Duran ve Çoban, 2011). Ayrıca okuma becerisi diğer becerilerden ayrı bir şekilde geliştirilmemekte, beceriler bütün hâlinde ve beraber öğretilmektedir (Arslan, 2006; MEB, 2006). Tok ve diğerleri (2008) Ses Temelli Cümle Yöntemi'nin çocukların dil edinim süreciyle paralellik gösterdiğini belirtmektedir. Çocuklar dilde önce sesleri fark eder ve sesletir, ardından hece, kelime ve cümleleri fark eder ve üretir. Ses Temelli Cümle Yöntemi'nde de benzer bir süreç işe koşulmaktadır.

Ses Temelli Cümle Yöntemi'nin Türkçe Öğretim Programında (MEB, 2009) fazla sayıda hece, kelime, cümle ve metinlerle ilk okuma ve yazma öğretimi yapıldığı için öğrencilerin cümleleri ezberlemesi engellenmekte ve cümleyi anlayarak öğrenmesini sağladığı ve böylece öğrencilerin okuduklarını anlamalarını desteklediği belirtilmektedir.

Ses Temelli Cümle Yöntemi'nin etkililiğine dair bazı eleştiriler bulunmaktadır. Aktürk ve Mentiş Taş (2011) yaptıkları çalışmada ses temelli yöntemin okuma ve yazmayı öğrenmede hız kazandırdığı bulgusuna erişmişlerdir. Bu yöntemde öğrenciler 5-6 ay gibi kısa bir sürede okumayı öğrenebilmektedirler (Bilir, 2005). Fakat bu yöntem alfabe öğretiminin okumayı

öğrenme hızını artırdığı görülmekteyken okuduğunu anlama boyutunu geri planda bıraktığı için eleştirilmektedir (Calp,2002; Karadağ ve Gültekin, 2007; Koç,2012). Bu yöntemde çocuklar kelimeleri okuyor gibi görünse de aslında bunun bir okuma değil seslendirme olduğu ortaya çıkmıştır. Öğrenciler mekanik bir okuma yapmaktadırlar (Tosunoğlu ve diğerleri, 2008).

Ses Temelli Cümle Yöntemi ulama ve ekleme şeklinde gerçekleştiğinden ötürü, önce ses ve sembollerin tanınması (ezberlenmesi), sonra bunların birbirine ulanması (çatılması) ve eklenmesi gerekmektedir (Bilir, 2005). Sürecin bu şekilde işlemesi de okuma hızını düşürmektedir.

Okuma Biçimleri

Okuma, farklı biçimlerde gerçekleştirilmektedir. Alanyazında yapılan çalışmalar incelendiğinde (Ateş, 2008; Arıcı, 2018; Çelik,2006; Erdağı Toksun, 2018; Kantemir, 1997; Karaoğulları, 2016; Karatay, 2018) okumanın çeşitli biçimlere ayrıldığı görülmektedir. Okuma eyleminin gerçekleşme biçimleri fiziksel olarak incelendiğinde, sesli okuma ve sessiz okuma olmak üzere ikiye ayrılmaktadır.

Sesli Okuma. Okuma, matbaanın ilk bulunduğu yıllarda gözün harekete geçirdiği bir dinleme sürecinden ibaretti (Ong, 2018) ve uzun yıllar yazılı eserler okumadan çok dinlemeye hizmet etmekteydi; okumalar sesli yapılmaktaydı (Manguel, 2010). Okumayı bilen kişi sayısı oldukça az olduğundan dolayı toplumun basılı materyaller aracılığıyla aktarılan bilgileri edinmesi ya da bu materyallerdeki anlatılardan estetik zevk alması dinleme ile sağlanmaktaydı. Bu nedenle Manguel (2010) Sümer tabletlerinden bu yana yazılı sözcüklerin seslendirilmek için yazıldıklarını belirtmektedir. Okuma, duymak için yapılan bir eylemdi. Yani sessiz okuma yerine sesli okuma yapılmaktaydı.

Sesli okuma, en basit tanımıyla yazının çeşitli organlar aracılığıyla ses hâline gelmesidir (Arıcı, 2018). Gözle algılanan ve zihinle kavranan sözcük ya da sözcük gruplarının konuşma organları aracılığıyla söylenmesi (Kavcar, Oğuzkan ve Hasırcı, 2021) şeklinde

tanımlanan sesli okuma, konuşma organlarının okuma sürecinde işe koşulduğu okuma biçimidir.

Konuşma unsurlarını da barındıran, basılı ve yazılı sembollerin gözle görülüp zihinsel olarak anlamlandırılması işlemi (Karakuş Aktan, 2023) olan sesli okuma; kelimelerin doğru telaffuz edilmesi ve seslendirilmesini, böylelikle kelimelerin kullandıkları bağlamdaki anlamlarını kavramalarını sağlamaktadır (Karatay, 2018:61). Sesli okumanın temel dayanağı, öğrencilerin metin ve anlamın madalyonun iki yüzü olduğunu ve birbirinden ayıramayacağını anlamalarını sağlamaktır (Kazuhiro, 2020).

Sesli okumadaki temel amaç, yazıların doğru biçimde ve konuşma dilinin özelliklerini yansıtmak şekilde seslendirilmesidir (MEB, 2008). Sesli okuma; öğrencinin okumadaki gelişiminin ve aksaklıklarının belirlenmesini, telaffuzunun geliştirilmesini, okuma becerisinin pekiştirilmesini, okumaya karşı istek duymasını sağlamaktadır (Çifci, 2000). Bu nedenle ilköğretim düzeyinde sesli okuma çalışmaları büyük önem kazanmaktadır. Okumayı yeni öğrenen ve bu beceride henüz yetkinlik kazanmamış öğrencilerin okumalarındaki eksik ya da yanlışların tespit edilip düzeltilmesi için sesli okuma önemli bir yöntemdir.

Sesli okuma, okumada nihai başarı için gereken bilgiyi oluşturmaya yönelik en önemli etkinlik olarak görülmektedir (Anderson ve diğerleri,1985; Huang, 2010). Gibson (2008), sesli okumanın akıcılığın geliştirilmesine de yardımcı olabileceği görüşündedir. Arıcı (2018) ve Çifci (2000) ise sesli okumanın öğrencilerin düzgün konuşma becerisini geliştirdiğini belirtmektedir. Sesli okuma, öğrencilerin okuma seviyesinin tespit edilmesini sağlamaktadır (MEB, 2006; Yılmaz, 2008). Öğretmen ve veliler sesli okumalarından hareketle öğrencilerin telaffuz, vurgu, tonlama, anlamlı gruplama yapma durumları hakkında bilgi sahibi olabilirler. Ayrıca sesli okuma, okuma hızının da belirlenmesini sağlamaktadır. Tüm bunlar sayesinde öğrencinin süreç içindeki okuma gelişimini tespit etmek mümkün olmaktadır. Sesli okuma, okuyucuya kendi sesini duyarak okuma hatalarını fark etme ve bu hataları düzeltme fırsatı sunmaktadır.

Başarılı bir sesli okuma için dikkat edilmesi gerekenler şunlardır:

- Metnin tümce yapısının özellikleri
- Anlatım özellikleri
- Yazım kuralları
- Hızlı okumadan kaçınmak
- Sesin metne göre ayarlanması (MEB, 2008).

Sessiz Okuma. Okuyuculara zaman ve enerji tasarrufu sağlayan sessiz okuma, yazının gözle takip edilip (Arıcı, 2018) zihinde anlamlandırıldığı süreçtir (Karakuş Aktan, 2023). Sessiz okuma; ses organları, gövde ve başı hareket ettirmeden yalnızca gözler ile yapılmaktadır (Demirtaş ve Süğümlü, 2013: 163; Kavcar, Oğuzkan ve Hasırcı, 2021). Sessiz okumanın sesli okumadan görünürdeki en büyük farkı ses organlarının süreçte işe koşulmamasıdır.

Öğrencilerin hızlı ve akıcı okumasını sağlayan sessiz okuma; göz hareketlerine ve beyinde meydana gelen okuma sürecine dayanmaktadır (MEB,2006). Sessiz okuma, sesli okumaya göre okumanın daha hızlı gerçekleşmesini sağlar çünkü ses organları süreçte etkin değildir (Çifci, 2000; Çelik, 2006; Yalçın, 2019). Okuyucu sessiz okumada dıştan bir sesletim yapmadığı için sesli okumaya göre okuma daha hızlı gerçekleştirmektedir. Okuyucular sessiz okuma sırasında sesletim yapmak zorunda olmadıklarından ötürü okumanın sesletim ile ilgili süreçlerine odaklanmak zorunda değildir. Sesli okumada sesletim yapılması gerektiğinden dolayı okuyucunun her kelimeye dikkat etmesi ve okuduklarını takip etmesi gerekirken sessiz okumada okuyucular kelimeleri bilinçli veya bilinçsiz şekilde atlayabilir ve telaffuza daha az odaklanabilirler (Schimmel ve Ness, 2017).

Sessiz okumada hız önemli olan unsurlardan bir tanesidir. Bundan ötürü sessiz okumada öğrenciler birtakım baş ve dudak hareketleri yapmamalı, satırları parmak ya da kalemle takip etmemelidir (MEB, 1981). Baş ve dudak hareketlerinin yapılması, kalem ya da parmakla satır takibinin gerçekleştirilmesi okuyucuyu yavaşlatmaktadır.

En çok kullanılan yöntem (Aytaş, 2005; Çelik, 2006; MEB, 1981) olan sessiz okuma, yetkin okuyucuların kullandığı temel okuma şeklidir (Kim, Wagner ve Foster, 2011). Öğrenciler tarafından ilk okuma yazma sürecinin ardından ve okuma alışkanlığının kazanılmaya başlanmasından sonra sessiz okumaya geçilmektedir. Yalçın'a (2019) göre sesli okumayla başlayan okuma sürecinden altıncı sınıfta artık akıcı sessiz okumaya geçilmelidir. Prior ve diğerlerinin yaptığı çalışmada (2011) birinci sınıftan beşinci sınıfa kadar sesli okumanın, yedinci sınıfta ise sessiz okumanın anlama için daha iyi bir yöntem olduğu tespit edilmiştir. Öğrenciler okuma becerisinde bağımsızlık kazandıkça, bu beceriyi alışkanlık hâline getirdikçe sesli okurdan sessiz okur düzeyine geçmektedirler.

Sesli okumaya göre okuyana daha fazla hız kazandıran sessiz okumada (Kim, Wagner ve Foster, 2011; MEB, 2006) öğretmen ya da ebeveyn tarafından öğrencinin prozodisi, okuma hız ve doğruluğu gözlemlenmemektedir. Öğrenci kendisi okur, kendisi anlar (Demirtaş ve Süğümlü, 2013: 163). Bu nedenle sessiz okumada akıcılığın ölçülmesi zordur.

Okuma Hataları

Okuma hataları, bireylerin kelime ya da metni okumaları sırasında gerçekleştirdikleri okuma hatalarını ifade etmektedir. Genellikle okuma hatalarının okumadaki başarısızlığın işareti olduğu ve bu hataların okumanın doğasına ilişkin önemli ipuçlarını ortaya koyabileceği düşünülmektedir (Weber, 1968). Bu nedenle öğrencilerin okuma hatalarının tespit edilmesi, okuduğunu anlama problemlerinin azaltılması ya da önlenmesi için önemli bir unsur olarak karşımıza çıkmaktadır.

Öğrenciler okuma sırasında çeşitli hatalar yapmaktadırlar. Bu hatalar; atlama, ekleme, tersten okuma, değiştirme, tekrarlama, yanlış okuma (Akyol ve Temur, 2006; Altun ve Odabaşı, 2011; Bulut ve Kuşdemir, 2017; Çeliktürk Sezgin ve Akyol, 2015; Gökçe Sarıpınar ve Erden, 2010; Kara, 2013; Yüksel, 2010) şeklinde sıralanabilir.

Atlama: Okuma sırasında harf, hece, kelime ya da satır atlanmasıdır. Akyol'a göre (2020c) bu hatalar dikkatsizlik, çok hızlı okuma, kelime ya da harf tanıma becerisinin

yetersizliği gibi durumlardan ötürü görülebilmektedir. Öğrenci bazen atlama yaptığını fark edip geri dönüş yaparak hatasını telafi edebilirken bazen de atlamayı fark etmeyip okumaya devam edebilmektedir.

Ekleme: Okuma sırasında okunan metne harf, hece ya da kelime eklenmesidir. Eklemeler akıcılık kazandırma ya da sözel dil ile uyumu artırma için yapılmaktadır (Akyol, 2020c). Yılmaz'a göre (2021) eklemeler belirtilen amaçlarla yapılıyorsa ve anlamayı olumsuz etkilemiyorsa sorun teşkil etmemektedir.

Tersten okuma (Ters çevirme): Ses, hece ya da kelimenin tersten okunmasıdır. "b" yerine "d", "ev" yerine "ve", "çak" yerine "kaç" şeklinde gerçekleştirilen okumalar tersten okumaya örnektir. İlk okuma yazma döneminde en çok görülen hata türü olmakla birlikte ilerleyen dönemlerde de hatanın devam etmesi durumunda uzman yardımı almak gerekmektedir (Yılmaz, 2021). Davidson (1934) da bu hata türünün zihinsel ve kronolojik yaş artışı ile deneyimin artmasıyla birlikte zamanla azaldığını belirtmektedir.

Değiştirme: Kelime içindeki ses ya da hecelerin yerinin değiştirilmesidir. "kibrit" yerine "kirbit", "ekşi" yerine "eşki" şeklinde yapılan okumalar bu duruma örnektir. Kuruoğlu ve Şen'in çalışmasında (2018) öğrencilerin en çok yaptığını hata tipinin değiştirme olduğu görülmüştür.

Tekrarlama: Metindeki hece, cümle, kelime ya da satırın yeniden okunmasıdır. Yetersiz kelime tanıma, tekrarın temel sebebidir (Yılmaz, 2021).

Yanlış okuma: Metindeki ses, hece, cümle ya da kelimenin yanlış okunmasıdır. Örneğin Bora isminin bura şeklinde okunması bir yanlış okumadır.

Okuma hataları, metnin anlaşılmasını etkilemeyen ufak hatalar olabildiği gibi anlamayı engelleyen ciddi boyuttaki hatalar da olabilmektedir. Öğrenci kirpik kelimesini kiprik şeklinde telaffuz ettiği zaman okuduğunu anlamasına olumsuz bir etki yaratmayabilirken satır ya da hece atlamaları öğrencilerin okuduğu metni anlama durumunu olumsuz etkileyebilmektedir. Birinin adını yanlış telaffuz etmek gibi bir hatanın hikâyenin genel bağlamında önemsiz

olduğunu düşünsek bile bazen o hata anlama üzerinde büyük zararlara yol açabilmektedir (Deeney, 2010).

Okuma hataları daha çok sesli okumalarda gözlemlenmektedir. Çünkü sesli okuma sessiz okumaya göre gözlemlenmesi ve ölçülmesi daha kolay olan okuma yöntemidir. Bu nedenle okuma hataları “Sesli Okuma Hataları” biçiminde de literatürde yer almaktadır. Sesli okuma hatalarının tespitinde Yanlış Analiz Envanteri kullanılmaktadır. Yanlış analizinde öğrencilerin sesli okumaları kaydedilerek incelenir ve materyalde yazanlar ile karşılaştırılır, bu sayede öğrencilerin okuduklarını ne kadar anladıklarını bulmak amaçlanır (Cowey, 2007). Yanlış Analizi, Goodman (1969) tarafından okuyucuların yanlışlarını tespit etmek, az ya da sık yapılan hataları belirlemek amacıyla bir sistem geliştirmiştir. Ardından Goodman (1987), Clay (2000), Fawson ve diğerleri (2014) gibi araştırmacılar tarafından çeşitli envanterler oluşturulmuştur. Ülkemizde de Akyol (2020c), çeşitli araştırmacılar tarafından oluşturulmuş Yanlış Analiz Envanterlerinden yararlanarak Türkçeye bir envanter uyarlamıştır.

Okuduğunu Anlama

Okuma eylemi farklı amaçlar için gerçekleştirilmektedir. Dünya genelinde okuma ve yazma, kişilerin okuma amaçlarıyla doğrudan ilgili olmaktadır (Mullis ve Martin, 2019). Her okuma en az bir amaç içermektedir. Bu amaçlardan bazıları bilgi edinmek, zihinsel becerileri geliştirmek, öğrenmek, eleştirmek, keyif almak şeklinde sıralanabilir (Balcı, 2016; Bruning ve diğerleri, 2014; Grabe, 2002; Karatay, 2018; Kardaş ve Kaya, 2020; Mullis ve Martin, 2019; Ülper, 2019). Belirtilen amaçlar incelendiğinde hepsinin ortak ve en üst noktasının anlama olduğu görülmektedir.

Okuduğunu anlama; metni okuma ve metinden anlam çıkarma işlemidir. Okuduğunu anlama, metnin anlamının okuyucu tarafından açıkça bilinmesi ve metinde yazılanların anlaşılabilmesine bağlıdır (Yıldız ve Akyol, 2011). Fakat yazılanların anlaşılması işlemi tek bileşenden oluşan bir süreç değildir. Öğrencinin okuduğu sayfadaki bilgilerin, arka plan bilgisi ve deneyimlerinin etkileşimini ile birkaç bileşen sürecin entegrasyonunu gerektirmektedir

(Kintsch ve Kintsch, 2004). Okuma ile alınan bilgiler inceleme, sıralama, sınıflama, ilişkilendirme, sorgulama, değerlendirme gibi çeşitli zihinsel işlemlerden geçirilerek zihinde anlamlar oluşturulmakta ve oluşturulan bu anlamlar okuyucunun ön bilgileriyle birleşerek zihinde yapılandırılmaktadır (Yıldız ve Akyol 2011).

Okuduğunu anlama; kişisel ihtiyaçları karşılama, öğrenmeyi kolaylaştırma, esnek öğrenme ve bilginin kalıcı olarak hatırlanmasını sağlama konularında bireye yardımcı olabilmektedir (Newton, 2003). Okuduğunu anlama; eğitimde başarının artması, sosyal yaşantının verimli olması gibi durumlar için de önem arz etmektedir (Oakhill ve diğerleri, 2005).

Urfalı Dadandı (2020), okumanın kod çözme ve anlama olmak üzere iki temel beceriyi içeren süreç olarak tanımlandığını belirtmektedir. National Reading Panel (NRP) Raporu'nda (2000) ise okumanın beş temel bileşeninden birisi olarak okuduğunu anlama gösterilmektedir. Blachowicz ve Ogle (2017) okumayı anlama ile eşdeğer tutmaktadır. Okuduğunu anlama, okumanın bir parçasıdır. Okumadaki temel amaç metni anlamaktır (Ülper, 2019; Wagner ve diğerleri, 2009), sesli okumak değildir (Pinker,2020: 216). Aksi hâlde yapılan işlem anlama boyutu olmadığından ötürü sesletimden ibarettir. Anlama olmadan yapılan okumada yalnızca fiziksel boyut tamamlanır, zihinsel boyut ise eksik kalmaktadır (Karakuş Aktan ve diğerleri, 2021). Okumanın tam ve etkili biçimde gerçekleşmesi için okunan metnin anlaşılması gerekmektedir.

Anlama, dilin yüzey ve derin yapısında gerçekleşmektedir. Bu iki kavram, temelde gösteren ve gösterilen ilişkisine dayanmaktadır. Yüzey yapı dilin gösteren, derin yapı ise gösterilen yanıdır. Yüzey yapı, görülen ve somut yanını oluştururken derin yapı, var sayılanı işaret eder (Onan ve Tiryaki, 2012). "Bu nedenle derin yapının 'temel anlamı' yüzey yapının 'anlatısal anlamı / söylemsel anlamı' karşıladığı benimsenir" (Üstünova, 2010). Metindeki anlamsal ilişkiler dilbilgisel birimler ile yüzey yapıda ortaya çıkabileceği gibi dilbilgisel işaret olmadan, derin yapıda, dünya bilgisine dayalı biçimde de kurulabilir (Sara Kuzu, 2013). Okuduğunu anlama işleminin başarıya ulaşması için metindeki hem derin yapı hem de yüzey yapının okuyucu tarafından farkına varılmış olması gerekmektedir.

Anlama; birçok farklı bileşenin işe koşulmasını gerektiren, birçok farklı türdeki bilgiye dayanan ve karmaşık zihinsel temsiller sağlayan bir süreçtir (Kintsch ve Rawson, 2005). Bu karmaşık süreç; metindeki kelimelerin hızlı ve doğru tanınmasını, bu tanıma ile eş zamanlı olarak da anlamın yapılandırılmasını gerektirmektedir (Groen ve diğerleri, 2019). Kelime tanıma sürecinin otomatikleşmiş olması ve bilinçli dikkati gerektirmemesi okuyucunun metni anlamaya dikkatini vermesini sağlamaktadır.

Okuduğunu anlamayı etkileyen farklı unsurlar bulunmaktadır (Babayiğit ve Stainthort, 2007; Bektaş, 2017; Bıyık ve Erdoğan, 2019; Bruning ve diğerleri, 2014; Carlisle, 2003; Kaya ve Kardeş, 2020; Kudret ve Baydık, 2016; Kurnaz, 2018; Özata ve Haznedar, 2018; Özata ve Haznedar, 2019; Ülper, 2019). Bunlar Yapısal Unsurlar, Bilişsel Unsurlar, Çevresel Unsurlar, Metin ile İlgili Unsurlar, Üstbilişsel Unsurlar, Hazırbulunuşluk şeklinde sıralanabilirler. Yapısal unsurlar ses bilgisi, biçim bilgisi, kelime bilgisi ve cümle bilgisini içinde barındırmaktadır. Bilişsel unsurlar ise bellek, dikkat ve işleme hızını kapsamaktadır. Hazırbulunuşlukta ön bilgi, tutum ve motivasyon gibi durumlar karşımıza çıkmaktadır. Metin ile ilgili unsurlarda ise metin türü, okunabilirlik, düzeye uygunluk okuduğunu anlamayı etkileyen unsurlar olarak karşımıza çıkmaktadır. Üstbilişsel unsurlara ise strateji ve yöntem kullanımı örnek verilebilmektedir.

Okuduğunu anlamayı etkileyen yapısal unsurları fonolojik farkındalık başlığı altında da ele almak mümkündür. Fonolojik farkındalıkta birey cümlelerin kelimelerden, kelimelerin ise seslerden oluştuğunun bilincine varmaktadır. Seslerin taşıdığı anlamlara ulaşmak, bu seslerin ayrımını yapabilmeye bağlıdır (Bruning vd, 2014). Yapılan çalışmalar doğrultusunda fonolojik farkındalığın akıcı okuma ve okuduğunu anlama ile ilişkili olduğu görülmektedir (Babayiğit ve Stainthort, 2007; Bektaş, 2017; Öney ve Durgunoğlu, 1997). Fonolojik farkındalık, özellikle fonetik olmayan alfabelere sahip dillerde doğru ve hızlı okuma konusunda daha güçlü bir etki yaratmaktadır (Özata ve Haznedar, 2018). Bu nedenle okuyucuların okuduğu metni anlamlandırabilmesi için fonolojik farkındalık becerilerinin gelişmiş olması gerekmektedir.

Sesbirimlerin birleşimi sonucunda oluşan biçimbirim farkındalığı, okuduğunu anlamayı etkileyen bir diğer unsurdur. Anlamli en küçük birimler olan biçimbirimler; sesbirimler gibi kod çözmeye, sözcük okumaya ve okuduğunu anlamaya yardımcı olmaktadır (Carlisle, 2003). Biçimbirimlerin farkında olan çocuk daha hızlı okur ve tanır (Wolf, 2017). Okuyucu, biçimbirim bilgisini kullanarak karşılaştığı söz varlıklarının anlamı hakkında yorumlar yapabilme imkânı bulmaktadır.

Sesbirimler birleşerek kelime ve sözvarlığını oluşturmaktadır. Karadağ (2019)'a göre dilin anlama ve anlatma işlevinin eksiksiz biçimde yerine getirilmesi, bireyin zengin kelime hazinesine sahip olmasına bağlıdır. Kelime hazinesinin gelişmiş olması ve okuma anlamlandırma arasında ilişki vardır (Wolf, 2017); zengin kelime hazinesi kod çözme işleminin otomatik biçimde gerçekleşmesine yardımcı olmaktadır (Ülper, 2019). Kurnaz'ın (2018) yaptığı çalışmada kelime bilgisinin bilgilendirici metinlerde okuduğunu anlamayı etkilediği ortaya çıkmıştır.

Dil yapısındaki bir diğer unsur sözdizimidir. Kudret ve Baydık (2016) yaptıkları çalışmada biçimbirim bilgisi ve sözdiziminin okuduğunu anlamayı en iyi yordayan değişken olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Okumayı anlamada hem kısa süreli bellek hem de uzun süreli bellek işlemlerine ve bu belleklerin etkileşimine ihtiyaç duyulmaktadır (Bruning ve diğerleri, 2014). Oldukça sınırlı olan kısa süreli bellek; kodlama, depolama ve geriye getirme aşamalarından oluşmaktayken uzun süreli bellek ise bilgilerin daha uzun süreli depolanmasında görevli olmaktadır (Onan,2020). Bütün dilsel bilgiler de diğer bilgiler gibi beyinde depolanmaktadır. Bu nedenle belleklerin çalışmaları dilsel bilginin kullanılması ve depolanmasında da önem arz etmektedir. Yapılan çok sayıda çalışma, okuma becerisi ve okuma sorunlarıyla kısa süreli belleğin yakın ilişkide olduğunu göstermektedir (Ülker, 2019). Breznitz ve Share (1992)'in yaptığı çalışmada da yavaş olan kelime çözümlene hızının kısa süreli belleği ve bu doğrultuda okuduğunu anlamayı olumsuz etkilediği sonucuna varılmıştır. Ayrıca kelime çözümünde kötü olan okurların çözümlene üzerinde daha fazla odaklanma ihtiyacı duyup okuduklarını anlamadıkları, iyi

çözücülerin ise otomatik çözüme işlemini yaptıkları için dikkatlerinin büyük çoğunluğunu metni anlamaya ayırdıkları görülmektedir (Bruning ve diğerleri, 2014). Bir diğer bilişsel unsur ise işleme hızı olarak karşımıza çıkmaktadır. Metni anlamlandırmak için duraksama yapmamak ve belli bir akış hızıyla okumak gereklidir (Ülper, 2019). Metnin çok hızlı ya da çok yavaş okunmasının okuduğunu anlamayı olumsuz etkilediği görülmüştür. Kaya ve Yıldırım (2016)'a göre ise yeterli hız ve doğrulukta okumak, okuduğunu anlamının ön koşuludur. Karadağ, Keskin ve Arı (2019), yaptıkları çalışmada daha başarılı Hızlı Otomatik İsimlendirme performansı sergileyen öğrencilerin daha iyi okuma ve okuduğunu anlama becerisine sahip olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Okuduğunu anlamayı etkileyen unsurlardan bir diğeri ön bilgidir. Ön bilgiye sahip olmak ve bunu kullanma, okuduğunu anlama başarısının bir yordayıcısı durumundadır (Baydık, 2011). Okuyucular, ön bilgileri sayesinde metnin derin ve yüzey yapısındaki anlamlara ulaşabilmektedir. Bir başka unsur olan okuyucu tutumu da davranışa etki edeceğinden ötürü okuduğunu anlamayı etkileyen önemli bir yönlendirici güçtür (Ülper, 2019). Tutum, okuyucunun metne yaklaşımını etkilemektedir.

Okuma bir çevrede gerçekleşmektedir. Çevreyi fiziksel ve fiziksel olmayan çevre şeklinde ikiye ayırmak mümkündür. Fiziksel çevre okumanın gerçekleştirildiği somut mekân iken fiziksel olmayan çevre sosyolojik, psikolojik, kültürel ve sosyal durumları da kapsamaktadır. Bu konuda yapılan en önemli çalışmalardan bir tanesi Hart ve Risley (2003)'e aittir. Bu çalışmada özellikle erken çocuklukta çevrenin çocuğun dil gelişimine etki ettiği görülmektedir. Karacan (2000), Kınık ve diğerleri (2016) ve Muslugüme'nin (2016) çalışmaları ve çalışma sonuçları da Hart ve Risley'in çalışma sonuçlarını desteklemektedir.

Metin ile ilgili unsurlar incelendiğinde metin türünün okuduğunu anlamayı etkilediği düşünülmektedir. Melanlıoğlu (2013), öğretmenlere göre öğrencilerin öyküleyici metinleri daha iyi anladığını belirtmiştir. Kaya (2021) da bilgilendirici ve öyküleyici metinlerin okunması sırasında beyinde farklı işlemler gerçekleştiği ve öyküleyici metinleri okuma sırasında beyin

her iki yarım küresi de aktif olduğundan ötürü anlamının daha kolay gerçekleştiğini belirtmektedir.

Anlamayı etkileyen bir diğer unsur olan okunabilirlik, metinlerin kolay ya da güç algılanabilme durumudur (Ateşman, 1997). Durukan'ın (2014) yaptığı çalışmada metinlerin okunabilirlik düzeyine göre öğrencilerin okuma hızları ve anlama düzeyleri arasında anlamlı farklılık olduğu sonucuna varılmıştır. Metinlerin düzeye uygunluğu, okuduğunu anlamayı etkileyen bir diğer etmendir. Özcan (2011); öğrencinin seviyesine inmeyen, öğrenciler tarafından anlaşılmakta güçlük çekilen metinlerin anlaşılma noktasında sorun oluşturacağı ve iletişim rolünü gerçekleştiremeyeceğini belirtmektedir.

Okuduğunu anlamayı etkileyen bir başka etmen ise üstbilişsel unsurlardır. Bunlardan strateji kullanımı, okuyucunun yaptığı işlemlerin ve içinde bulunduğu durumun farkında olma durumudur. Başaran (2013), öğrencilerin üstbilişsel strateji kullanım oranı ile okuduğunu anlama ve hatırlamaları arasında ilişki olduğunu saptamıştır. Durkan ve Özen (2018)'in çalışmasında öğretmenlerin okumaya yönelik üstbilişsel strateji kullanmaya karşı olumlu tutum gösterdiği ortaya koyulmuştur. İlk okuma ve yazma yöntemleri ise okumanın öğrenildiği ilk yıllarda okuduğunu anlamayı etkileyen bir unsur olarak karşımıza çıkmaktadır. Örneğin ülkemizde güncel olarak kullanılan ses esaslı ilk okuma yönteminde alfabe öğretiminin okumayı öğrenme hızını artırdığı görülmekteyken bu yöntemle anlama boyutunu geri planda bıraktığı için eleştiri yapılmaktadır (Koç, 2012; Calp, 2002). Yapılan çalışmalar doğrultusunda sözcüğün bütün hâlinde okunmasının daha hızlı ve etkili olduğu görülmektedir (Dehaene, 2017). Bu da yine okumayı öğrenme yönteminin seçiminde yol gösterici olarak karşımıza çıkmaktadır.

Akıcı Okuma

Nitelikli bir okumanın temel bileşeni olan akıcı okuma; metni konuşma hızıyla, doğru ve prozodik biçimde okumaktır (Allington, 1983; Baştuğ ve Akyol, 2012; National Institute of Child Health and Human Development, 2000). Meyer ve Felton (1999) ile Groen ve çalışma

arkadaşları (2019) akıcılık tanımına otomatiklik kavramını da dahil ederek akıcılığın otomatikleşmeyi de içerdiğini vurgulamaktadırlar. Hatta otomatiklik kavramının hız ve doğruluğu kapsayan bir üst kavram olduğu görüşünü savunmaktadırlar.

Richards (2000) akıcılık kavramını; konuşulan kelimenin veya yazılı metnin doğal perdesini, vurgusunu ve bağlantı noktalarını otomatik olarak ve doğal bir hızda yansıtmaya yeteneği olarak tanımlamaktadır. Bu tanımda akıcılık kavramının içine prozodik okuma da dahil edilmiştir. Akyol (2020a) akıcı okumayı “noktalama işaretleri, vurgu ve tonlamalara dikkat edilen, geriye dönüş ve kelime tekrarına yer verilmeyen, heceleme ve gereksiz duruşlar yapılmayan, anlam ünitelerine dikkat edilerek, konuşurcasına yapılan okuma” biçiminde tanımlamaktadır. Akyol; akıcı okumayı prozodi, doğruluk ve hız ile ilişkilendirmiştir. Caldwell (2008) ise akıcı okuyucuları harf ve sesleri analiz etmek için ara vermeden, otomatik, anında ve doğru tanıyan kişiler olarak betimlemektedir.

Akıcılığın genişletilmiş tanımları okumada hız ve doğruluğun ötesine geçerek metni anlamayı da içermektedir (Rasinski ve diğerleri, 2010b). Arslan (2023) akıcı okumanın başlarda otomatiklik ile ilişkilendirildiğini, sonraki süreçlerde prozodik özelliklerin de akıcı okumaya dahil edilmesiyle birlikte akıcı okumanın anlamaya giden bir yol olarak görülmeye başlandığını belirtmiştir.

Yapılan çalışmalarda akıcılık ile okuduğunu anlama arasında yakın bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır (National Institute of Child Health and Human Development, 2000). Groen ve diğerleri (2019) akıcı okumayı okuduğunu anlama için bir ön koşul olarak görürken Kuhn ve diğerleri (2010) akıcılığı okuduğunu anlamanın hem öncüsü hem de sonucu olarak görmektedir.

Kuhn ve diğerleri (2010) doğruluk, otomatiklik ve metin okuma prozodisinin birleşimi olan akıcı okumanın okuyucunun anlam oluşturmasını kolaylaştırdığını öne sürmektedirler. Akıcılığı düşük öğrenciler anlamada problem yaşayabilmektedirler (National Institute of Child Health and Human Development, 2000).

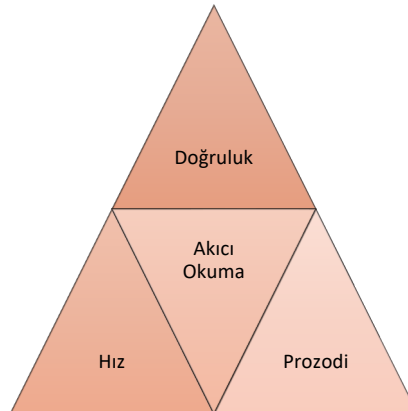
Çoğu akıcı okur, metnin kodunu çözmekle kalmaz, eş zamanlı olarak metni anlar (Kuhn ve diğerleri, 2010). Bu okuyucular metni tanımak ve fark etmekle kalmaz aynı zamanda metnin sözdizimsel ve anlamsal özelliklerini anlayabilir ve yansıtabilirler (Rasinski ve diğerleri, 2010b). “Akıcı okuma sayesinde okuyucular, otomatik ve doğru biçimde tanıma yaparlar. Akıcı okuma becerisini geliştiremeyen çocuklar, ne kadar zeki olursa olsun yavaş yavaş ve büyük çaba harcayarak okumaya devam edeceklerdir (National Institute of Child Health and Human Development, 2000). Akıcı okuyucular kelimeleri doğru, hızlı ve zahmetsizce tanıyabilmektedir (Schwanenflugel ve Ruston, 2008).

Akıcı okuyucular, akıcı okuma performanslarını uzun süre koruyabilir ve metinler arasında genellemeler yapabilirler; bu kişilerin dikkati kolayca dağılmaz ve zahmetsiz şekilde okuyabilirler (Torgesen ve Hudson, 2006).

Akıcı okuma ile ilgili literatür incelendiğinde akıcı okumanın; doğru kelime tanıyarak, uygun hızda ve prozodik biçimde yapılan bir kod çözme ve anlama işlemi olduğu görülmektedir. Akıcı okumayı üç temel bileşen oluşturmaktadır. Bu bileşenler hız, doğruluk ve prozodidir. Kelime tanıma doğruluğu ve kelime tanıma hızı kod çözme olarak da literatürde yer almaktadır (McCormick ve Samuels, 1979). Mathson ve diğerleri (2005), bu üç bileşenin eşit derecede önemli olduğunu belirtmektedirler.

Şekil 1

Akıcı Okuma ve Bileşenleri



Doğruluk

Akıcı okumanın bağlı olduğu temel unsurlardan bir tanesi doğru okumadır. Doğru okuma, akıcı okumanın temel bileşeni olarak kabul edilmektedir çünkü doğru okuma okumanın temel amacı olan anlama ile ilişkilendirilmektedirler (Roehrig ve diğerleri, 2008). Doğru okuma ya da başka bir deyişle kelime okuma doğruluğu, kelimeleri doğru şekilde tanıma veya kelimelerin kodlarını doğru biçimde çözme yeteneğini ifade etmektedir (Torgesen ve Hudson, 2006). Doğru biçimde yapılan okuma, metnin yazılı kodunun hatalardan arınmış biçimde çözümlenerek seslendirilmesidir.

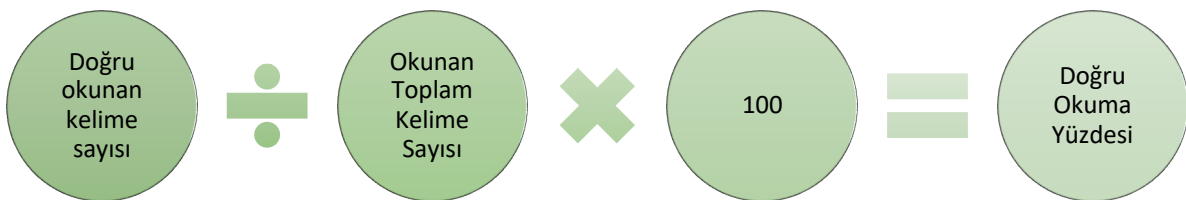
Okunanların anlaşılması için metindeki çoğu kelimenin doğru biçimde tanınması gerekmektedir (Deeney, 2010). Kelime okuma doğruluğunun düşük olması, okuduğunu anlama ve akıcılık üzerinde olumsuz etkiye sahiptir (Hudson ve diğerleri, 2005). “Kelime tanımada sorun yaşayan öğrencilerin okuması oldukça yavaş, parçalı ve sıkıntılıdır. Okuyucu kelimeyi doğru okuyamadığı için, sık sık geri dönüşler ve düzeltmeler yapar.” (Baştuğ, 2012, 36). Kelime doğruluğunun düşük olması anlamsal önerme oluşumunu ve otomatikleşmeyi engelleyecektir. Anlamsal önerme oluşumunun ya da otomatikleşmenin gerçekleşmediği bir okumada akıcılık ve anlama düzeyi düşebilmektedir.

Doğru okuma, bir dakikada sesletilen doğru kelime sayısının hesaplanması ile ölçülmektedir (Rasinski, 2010).

Doğru okuma oranları şu şekilde hesaplanmaktadır (Baştuğ ve Keskin, 2012):

Şekil 2

Doğru Okuma Oranları Formülü



Ekwall ve Sanker (1988; Akt: Akyol, 2020c) okuyucuları kelime tanıma ve anlama düzeylerine göre kategoriye ayırmaktadır. Bu kategoriler serbest düzey, öğretim düzeyi ve endişe düzeyi olmak üzere üç tanedir. Kelime tanıma düzeyi en az %99, anlama düzeyi %90 ve üzeri olan okuyucular serbest düzey okuyucu olarak belirlenmiştir. Kelime tanıma düzeyi %90-99 arasında ve anlama düzeyi %51-89 olan okuyucular öğretim düzeyindeki okuyuculardır. Kelime tanıma düzeyi %90 ve altında olup anlama düzeyi %50 ve altında olan okuyucular ise endişe düzeyindeki okuyucular olarak tanımlanmaktadır.

Kelimeleri %95 ve üzeri doğrulukta seslendirebilen okuyucuların okumanın hız, anlama ve prozodi boyutlarıyla ilgilenebilecekleri belirtilmektedir (Akyol, 2020b). Böylece okuyucular bilişsel kaynaklarını kelimeyi doğru seslendirmek yerine daha üst eylemler için kullanabileceklerdir.

Kelimeleri doğru bir şekilde çözmek için okuyucuların şu becerilere sahip olmaları gereklidir (Hudson ve diğerleri, 2005):

- Harfler veya harf kombinasyonları tarafından temsil edilen sesleri doğru bir şekilde tanımlama
- Fonemleri birleştirme
- Fonogramları okuma (kelimeler arasındaki yaygın desenler)

Hız

Amerika Birleşik Devletleri tarafından gerçekleştirilen NRP Raporu'na göre okuma hızı, akıcı okumanın bir göstergesidir (National Institute of Child Health and Human Development, 2000). Okuma teorileri de sesli okuma hızının kod çözme ve anlamamanın bir sonucu olduğunu söylemektedir (Breznitz, 1987). Okuma hızı, akıcı okumanın bir bileşeni ve dolayısıyla okuduğunu anlamamanın göstergelerinden bir tanesidir.

Okuma hızı, metnin kodunu çözüp ve sesli ya da sessiz bir şekilde metni okuyuncaya kadar geçen süredir (Baştuğ, ve Akyol, 2012; 398). Bu kavram, metnin okunma süresini ifade

etmektedir. Okuma hızı, gözün satırlar boyunca yaptığı duraklama ve sıçramaların sayısı ile belirlenmektedir (Kavcar, Oğuzkan ve Hasırcı, 2021).

Okuma hızı, hem tek tek kelimelerin akıcı bir şekilde tanımlanmasını hem de okuyucunun bağlantılı metinde hareket etme hızını ve akıcılığını içerir (Torgesen ve Hudson, 2006). Metinde yer alan kelimeleri birbirinden bağımsız ve seri biçimde seslendirip geçmek yeterli olmamaktadır. Bu kelimeleri metinle bağlantılı ve doğru biçimde seslendirmek de aynı derecede önemlidir.

Okuma dengeli bir hızda olmalıdır. Çok yavaş okumak da çok hızlı okumak da okumanın temel amacı olan anlamının gerçekleşmesine hizmet etmemektedir. Okumanın amacı metni tam olarak anlamak ise normalin üstünde bir hızda gerçekleşen okumalar, okuyucuyu amaca ulaştırmayacaktır (Rayner ve diğerleri, 2016). Çünkü okuyucu metni hızlı ve sesli biçimde okumaya odaklanacağından ötürü anlamı kaçıracaktır. Bu nedenle özellikle öğrencilere okumanın öğretildiği süreçte, okuma alışkanlığı kazanılana kadar hızlı değil anlayarak okuma daha kritiktir. Öğrencilerin hızlı değil anlayarak okuması desteklenmelidir.

Okumanın yavaş biçimde yapılması ise anlamsal önerme oluşumunu engelleyerek (Grabe ve Stoller 2002) okunan metnin anlaşılmasını zorlaştıracaktır. Her kelimeye odaklanmak okuma hızını yavaşlatarak anlamlı birimlerin fark edilmesini engeller (Eskey ve Grabe 1988). Breznitz (1987) yavaş sözlü okumanın bağlamsal hafızayı ve dolayısıyla anlamayı azaltacağı görüşündedir. Sesli okuma hızı ölçümlerinde en iyi performansı gösteren öğrencilerin, hız ve doğruluk arasında doğru dengeyi kurabilen yani okuma hızını dengede tutan ve aynı zamanda doğruluğu en üst seviyede sağlayan bireyler olduğu görülmüştür (Torgesen ve Hudson, 2006). Bu nedenle ideal okuma hızının korunması gerekmektedir. İyi bir düzeyde anlamının gerçekleşmesi için normal hızda okuma gereklidir.

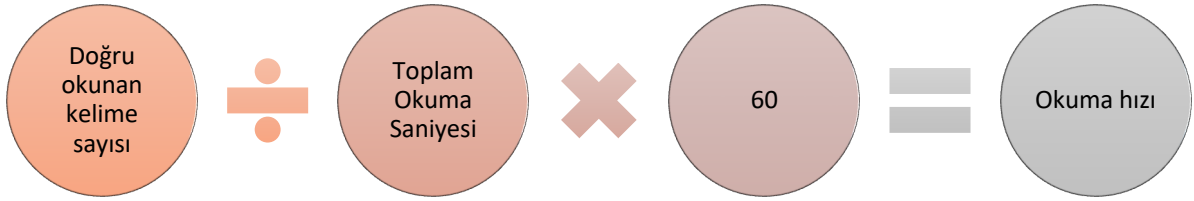
Hız, genellikle bir dakikada okunan doğru kelime sayısı olarak ölçülmektedir. Öğrencilerin yaptıkları sesli okuma hataları, okuma hızına eklenmemelidir (Ülper, 2019) çünkü doğruluk ve hız ölçüleri genellikle önemli ölçüde korele olup hız ölçüleri doğruluk ölçülerini de

yansıtmaya devam ettiği için, okuma hızını ölçerken doğru okunmayan kelimeleri dahil etmemek bu sorundan kaçınmayı sağlamaktadır (Juul, 2014).

Okuma hızı bir dakikada toplam okunan kelime sayısından yanlış okunan kelime sayısının çıkarılması şeklinde hesaplanmaktadır (Baştuğ ve Keskin, 2012). Eğer öğrencilerin tüm metni okumaları isteniyorsa okuma hızı şu şekilde hesaplanmalıdır:

Şekil 3

Okuma Hızı Formülü



(Ülper, 2019)

Rasinski (2013), yaptığı çalışmada öğrencilerin bir dakikada doğru okuması gereken kelime aralıklarını belirtmiştir. Bu aralıklar Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2

Sınıf Seviyesine Göre Bir Dakikada Doğru Okunması Hedeflenen Kelime Sayıları

Sınıf Düzeyi	Sonbahar	Kış	İlkbahar
1	0–10	10–50	30–90
2	30–80	50–100	70–130
3	50–110	70–120	80–140
4	70–120	80–130	90–140
5	80–130	90–140	100–150

6	90–140	100–150	110–160
7	100–150	110–160	120–170
8	110–160	120–170	130–180

Rasinski (2009), bu normların %20 veya daha altında olan öğrencilerin akıcılık açısından risk altında olduğunu belirtmektedir.

Metnin bir dakikada okunacak doğru kelime sayısı ve aralıkları Hudson ve diğerleri (2005) tarafından ise Tablo 3'teki gibi belirlenmiştir:

Tablo 3

İlkokul Düzeyinde Metinde Bir Dakikada Doğru Okunması Hedeflenen Kelime Sayıları

Sınıf Düzeyi	Sonbahar	Kış	İlkbahar
1	-	39	40-60
2	53	72-78	82-94
3	79	84-93	100-114
4	90-99	98-112	105-118
5	115	110-118	118-128

Bu tablodaki sayılar Good ve diğerleri (2001), Hasbrouk ve Tindal (1992) ile the School Board of Alachua County (1997) tarafından yapılan çalışmalardan uyarlanarak oluşturulmuştur (aktaran Hudson ve diğerleri, 2005).

Tazebay (1995), doktora tezinde üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerinin sesli okuma hız ortalamasını 80,65 olarak belirlemiştir. Yıldız ve diğerleri (2009), 4. sınıf öğrencilerinin sesli

okuma akıcılıkları prozodik özellikler açısından inceledikleri çalışmada 4. sınıf öğrencilerinin bir dakikada ortalama doğru kelime okuma hızını 87,18 olarak tespit etmişlerdir.

Erden, Kurdoğlu ve Uslu (2002), 2481 öğrencinin okuma düzeylerini ölçtükleri çalışmada birinci sınıf öğrencilerinin bir dakika içerisinde ortalama 45.30, ikinci sınıf öğrencilerinin 73.13, üçüncü sınıf öğrencilerinin 91.46, dördüncü sınıf öğrencilerinin 97.07 ve beşinci sınıf öğrencilerinin ise 120.76 kelimeyi doğru bir şekilde okuduklarını tespit etmişlerdir.

Ülkemizde yapılan çalışmalar incelendiğinde, Türkçe için geçerli olan ve sınıf düzeylerine göre oluşturulmuş bir okuma hızı standardının belirlenmediği görülmektedir. Türkçe için yapılan çalışmalar genellikle yalnızca bir sınıf düzeyinde hesaplanan ya da sınırlı bir çalışma grubundaki öğrencilerin ortalaması alınarak hesaplanan verilerden oluşmaktadır.

Öğrencilerin gelişim düzeylerine uygun olarak hızı artırmak, okuma öğretiminin amaçlarından biridir (Kavcar, Oğuzkan ve Hasırcı, 2021). Fakat okuma hızını etkileyen çeşitli etmenler bulunmaktadır. Bunlardan bir tanesi kelime tanıma yeteneğidir. Hızlı okuma becerisinin kazanılması, kelime tanıma yeteneğine bağlıdır (Yılmaz, 2021). Kelime bilgisi yetersizliği, okuma hızını düşürmektedir (Yalçın, 2019). Kuperman ve Van Dyke (2011) tarafından yapılan çalışmada okuma hızını en çok belirleyen faktörün kelime tanıma yeteneği olduğu görülmüştür. Kelime tanımının gerçekleşmesi için okumada yazı birimleri ve fonemler arasında doğru bağlantıların kurulması hayati önem taşımaktadır (Stanovich 1991).

Yazılı dilinin özellikleri okuma hızını etkilemektedir. Fonetik dillerde, okuma hızındaki problemler kötü okuma becerisinin karakteristik bir özelliği olarak görülmektedir (Holopainen ve diğerleri,2001). Dildeki yapısal özelliklerden bir tanesi olan hece sayısı da okuma hızını etkilemektedir (Naveh-Benjamin ve Ayres, 1986). Baddeley ve diğerleri (1975) yayımladığı çalışmada kelime uzunluğunun bellekte hatırlamaya etki ettiğini öne sürmektedir. Naveh-Benjamin ve Ayres (1986) yaptıkları çalışmada, anlamlı bir birimdeki hece sayısının okuma hızıyla ters ilişkili olduğunu tespit etmiştir. İngilizce sözcüklerin ortalama hece uzunluğu 1.4 hece iken (Ateşman, 1997) Türkçe 2.6 hecedir (Ateşman, 1997; Bezirci ve Yılmaz, 2010). Bu

durum sınıf seviyelerine göre öğrencilerin okuma hızını belirlerken dikkat edilmesi gereken bir kriter olarak karşımıza çıkmaktadır.

Metin türü okuma hızına etki eden etmenlerden biridir. Türkmenoğlu ve Baştuğ (2017), Baydık ve Seçkin (2012), Saracaloğlu ve diğerleri (2011) gibi araştırmacıların yaptıkları çalışmada öğrencilerin metin türlerine göre okuma hızlarının farklılık gösterdiği görülmektedir.

Okuma hızı, aynı anda hem çözümlene hem de anlama yapabilen öğrencileri doğru bir şekilde belirleyebilse de yeterli çözümlene becerileri geliştirmiş ancak çözümlediklerini anlamada başarısız olan öğrenciler de vardır (Samuels, 2006). Anlamalı bir şekilde daha hızlı okumanın yolu, okumayı pratiğe koymak ve daha yetenekli bir dil kullanıcısı olmaktır (Rayner ve diğerleri, 2016).

Okuma hızını artırmaya yönelik oluşturulan yöntemler bulunmaktadır fakat bu yöntemler Rasinski (2006) tarafından okumanın yalnızca hızını artırmaya yönelik olup anlama becerisinin gelişimine katkı sağlamadığından ötürü eleştirilmiştir. Bu tür çalışmaların yapıldığı sınıflarda öğrencilerin okuma performansları yüksek olmasına rağmen okuduğunu anlama becerileri daha düşük seviyede olmaktadır.

Okuma hızı akıcılığın sağlanmasında tek başına yeterli olmamaktadır. Okuma hızı aynı zamanda doğru okuma ve doğru prozodi ile desteklenmelidir.

Prozodi

Akıcılık uzun zaman boyunca otomatiklik yoluyla hızlı ve doğru okuma olarak tanımlanmış olmasına rağmen son yıllarda, akıcılığa üçüncü bir bileşen olarak okuma prozodisi kavramı da dahil edilmiştir (Goddle ve diğerleri, 2020). Bu sayede prozodi, akıcı okumanın üç önemli bileşeninden bir tanesi olarak kabul edilmiştir. Keskin (2012), akıcı okumanın kazanılmasında otomatikleşme becerisini tamamlayan en önemli unsurun prozodi olduğunu belirtmektedir. Prozodi; okuyucunun metni ton, vurgu ve ritmi içinde barındıran uygun ifadeyle ve düzgün biçimde okumasıdır (Deeney, 2010). Torgesen ve Hudson (2006) tarafından konuşmanın ritmik ve tonal yönlerini tanımlayan bir terim olan prozodi, sözlü dilin

"müziği" olarak da ifade edilmiştir. Prozodi, bir metnin okuyucu tarafından sesli biçimde okunması sırasında gözlem yoluyla ölçülmektedir (Yıldız ve diğerleri, 2009).

Prozodik okumada okuyucu doğru ve hızlı okuma yapmasına ek olarak noktalama, duraklama gibi özelliklere de dikkat ederek sesini bir sohbet havasında kullanmalıdır (Baştuğ, 2012). Metinde verilmek istenen mesaja göre ses tonunu ayarlamalıdır. Bu tür okuyucular metni adeta konuşma yapıyor gibi doğal bir akışta okumaktadırlar.

Sesli okumada prozodi, yazının -hem okuyucu hem dinleyici açısından- anlaşılmasını ve anlamın kavranmasını sağlamaktadır (Arıcı, 2018; Goddle ve diğerleri, 2020). Prozodi, anlama sürecinde sözdizimi ve anlam gibi dilin alt sistemleriyle etkileşime girerek destek sağlamaktadır (Whalley ve Hansen, 2006). Prozodi, okuduğunu anlamayı destekleyen bir unsurdur.

Öğrencilerde prozodinin hızlı, doğru ve otomatik okuma becerilerine sahip olduklarında ortaya çıkan bir beceri olduğu yapılan çalışmalarda görülmüştür (Miller ve Schwanenflugel, 2006; Schwanenflugel ve diğerleri, 2004). Dowhower (1987) tarafından yürütülen çalışmada çocukların okuma hızı, doğruluğu ve kavraması arttıkça prozodik okumanın geliştiği tespit edilmiştir. Zorlanan okuyucuların genellikle monoton veya ifadesiz okuyan öğrenciler olduğu tespit edilmiştir. (Torgesen ve Hudson, 2006). Yani zorlanan okuyucular prozodik okuma bakımından başarısız öğrencilerdir. Çünkü Otomatikleşme Teorisinde (Samuels, 1997) belirtildiği gibi okumada otomatikleşme sağlandıkça dikkat kaynaklarının daha üst düzeylere tahsis edilmektedir, otomatikleşme sağlanmadıkça öğrenci kaynaklarını yalnızca kelimelerin kodunu çözmeye ve kelimeleri seslendirmeye harcamaktadır. Schwanenflugel ve diğerleri (2004) uygun olmayan duraklamaların kod çözme problemleriyle ilişkili olmasından ötürü okumada prozodinin gelişmesi için otomatikliğin gerekli olduğunu belirtmektedirler.

Goodman (1969), okuma yanlışlarından hareketle okuma sürecini ortaya çıkarmayı amaçladığı çalışmasında prozodinin de okuduğunu anlamının bir göstergesi olduğunu ortaya koymaktadır. Kowal ve diğerleri (1985) kelimeler veya kelime gruplarının içindeki uygun olmayan duraklamaların okuma akıcılığını ve anlamayı engellediğini belirtmektedir. Groen ve

diğerleri (2019), Whalley ve Hansen (2006) gibi araştımcılar yaptıkları çalışmalarda prozodinin okuduğunu anlamada ve okuma başarısında önemli bir etken olduğunu gözler önüne sermektedirler. Öğrencilerin prozodik okuma becerileri; sesbilimsel, sözdizimsel ve anlamsal düzeyleri ne kadar iyi birleştirebildiğine ve dolayısıyla metinden anlamı ne kadar iyi çıkardığına dair bir fikir verebilmektedir (Groen ve diğerleri, 2019).

Aytaç (2017) yürüttüğü çalışmada prozodi ile okuduğunu anlama arasında anlamlı bir ilişki olduğu ve prozodinin, okuduğunu anlamanın yordayıcısı olduğu sonucuna ulaşmıştır. Çetinkaya ve diğerleri (2016) de yaptıkları çalışma ile prozodik okumanın okuduğunu anlamayı olumlu etkileyen bir unsur olduğunu ortaya koymuşlardır.

Otomatikleşme Teorisi

Davranışçılığın doğrudan gözlemlenebilen şeyleri incelemeye verdiği önem nedeniyle, okumanın anlama gibi bileşenleri davranışçılık ekolünün yaygın olduğu dönemlerde inceleme konusu olmamıştır (Samuels, 2006). Bilişsel psikolojinin ortaya çıkışıyla birlikte, anlama ve akıcı okuma gibi doğrudan gözlenemeyen süreçlerin incelenmesi için zemin hazırlanmıştır (Samuels, 2006). Bu doğrultuda ortaya konan teorilerden bir tanesi de Otomatikleşme Teorisi olmuştur. Temelleri daha eskiye dayanan teorinin LaBerge ve Samuels (1974) tarafından yayımlanan makaleyle ise dil eğitiminde önemi belirgin hâle gelmiştir.

Otomatiklik, karmaşık becerileri en az dikkat ve bilinçli çabayla gerçekleştirme yeteneğini ifade eden kavramdır (Samuels ve Flor, 1997). Araç kullanırken aynı zamanda konuşabilmek, bisiklete binerken şarkı söylemek otomatikleşmeye örnek verilebilecek eylemlerdir. Otomatikleşmede birey farkında ve kasıtlı olmadan, fazla bilişsel yük sarf etmeden eylemi gerçekleştirmektedir. Logan (1979), otomatikleşen bileşenlerin dikkate ihtiyaç duymadığını belirtmektedir. Artık eylem, birey için dikkat gerektirmeden yapılan işlem olmaktadır. Huey, Otomatikleşme Teorisi'ne benzer fikirlere 1908 yılında yayımladığı çalışmasında dikkat çekmiştir. Huey (1908) bu çalışmasında; tekrarın zihni ayrıntılara dikkat

etmekten kurtardığı, eylemi kolaylaştırdığı ve hızı artırdığını, bilincin süreçle ilgilenme derecesini azalttığını gözlemlemiştir.

Otomatik okuma, kelimelerin hızlı ve doğru bir şekilde tanımlanmasına imkân sağlayan güçlü ortografik temsillerin geliştirilmesini içerir (Hook ve Jones, 2002). Okumada otomatiklik bilişsel kapasitenin kod çözmeye değil okuduğunu anlamaya harcanmasını ifade etmektedir. Otomatiklikte öğrenci kelime tanıma sırasında çok az bilişsel kapasite tüketir ve öğrencinin okuduğunu anlama konusundaki bilişsel kapasitesi serbest bırakılır. Bruning ve diğerleri (2014) de otomatik kelime çözümünü daha hızlı gerçekleştiren okuyucuların, kısa süreli belleklerine daha az yük yüklemiş olduğu, daha yavaş olan kötü çözücülerin ise kısa süreli belleklerine daha çok yük yüklemiş olduğunu ve bu nedenle kötü çözücülerin anlamaya daha çok kaynak ayırmak durumunda kaldıklarını belirtmiştir.

Otomatikleşme Teorisinde iki varsayım vardır. Birincisi: Eğer bir görevin işlem talepleri, örneğin kelimelerin kodunu çözmek, beynin sahip olduğundan daha fazla işlem kapasitesi gerektiriyorsa, okuyucu mevcut tüm işlem kapasitesini kod çözme görevine harcamalıdır (Samuels, 2006). Okuyucunun tüm dikkati kod çözmeye odaklanırsa, anlama aynı anda gerçekleşemez. İkincisi: anlayarak okumak için kişinin kod çözmesi ve çözülen kelimeleri anlaması gerektiğidir (Samuels, 2006). Bu teoriye göre çözümlenmeyi başarılı bir şekilde yapan okuyucu anlama için bilişsel kapasitesini kullandığı zaman okuma amacına ulaşabilmektedir. Sözcüklerin telaffuzuna erişmek, otomatikliğin adımlarından biridir (Dehaene, 2017).

Okumayı öğrenmede zorluk yaşayan öğrencilerin aynı zamanda okumada otomatikliği sağlayamadıkları görülmüştür (Hook ve Jones, 2002). Otomatik ve doğru kelime tanıma gerçekleşmezse anlama gerçekleşmemektedir (Caldwell, 2008). Otomatikleşme için okuma ve anlama pratiklerinin yapılması gerekmektedir. Okumanın otomatik hâle gelmesi için zaman ve bol tekrar gerekmektedir. Bu nedenlerden dolayı okumanın eğitim olmaksızın gelişmesi olası değildir. Okuma, sürekli ve planlı eğitim sonunda gelişir (Yalçın, 2019).

Bu teori akıcı okuma ile ilgili yapılan çalışmalara da ışık olmuştur. Rasinski ve diğerleri (2010b) bu teorinin, akıcılığın önemi ve işleyişi için sunulan ilk modern teorik temel olabileceğini düşünmektedirler. Akıcı okumanın kritik özelliği, bir metni aynı anda hem çözümlemesi hem de anlaşılmasıdır (Samuels, 2006). Akıcı okurlar kelimeleri doğru, hızlı ve etkili bir biçimde okumaktadırlar (National Institute of Child Health and Human Development, 2000). Akıcı okuma becerileri düşük olan bireylerin otomatik okumada da problem yaşadıkları görülmektedir (Baydık, 2002; Caldwell, 2008). Kuhn ve diğerleri (2010) de otomatikleşmenin akıcı okumanın temeli olduğu görüşündedirler.

Stanovich (1980) iyi okuyucuların kelime çözümlenmede daha otomatik olduklarını ve bundan dolayı da süreçleri okuduklarını anlama için kullanabildiklerini; zayıf okuyucuların ise otomatikleşmede daha az beceriye sahip olduklarından dolayı anlama için daha az bilişsel kaynağa sahip olduklarını belirtmektedir.

Otomatik kelime tanıma; kelimelerin doğru, hızlı ve dikkat kaynaklarının veya bilinçli farkındalığın nispeten az harcandığı süreçtir (Eason ve diğerleri, 2013). Kuhn ve diğerleri (2010) ise otomatik kelime tanımayı yazılı metnin kelimelerinin fazla bilişsel çaba harcanmadan telaffuz edilmesi biçiminde tanımlamaktadır. Kelime tanıma, kavrama ve anlamamanın ön koşulu olmakla birlikte dilsel becerilerin gelişimi bireyin kelimeleri tanıyıp ayırt edebilme becerisine bağlı olmaktadır (Kurudayıoğlu ve Dölek, 2018). Metnin temel parçası olan kelimelerin okuyucu tarafından tanınıp anlamlandırılmadığı bir süreçte anlamamanın gerçekleşmesi beklenemez. Bundan dolayı da okuma eylemi amacına ulaşmamaktadır. Bu yüzden Snowling ve Hulme (2005) kelime tanımayı okumanın temeli olarak görmektedir. Torgesen ve Hudson (2006) kelime tanıma otomatikleşiminin kelime okuma doğruluğu kadar önemli olduğunu vurgulamaktadırlar.

La Berge ve Samuel (1974) otomatik kelime tanımanın akıcılıkla eşdeğer olduğu görüşündedir. Kelime tanıma hızı düşük olan öğrencilerin anlama düzeyleri de düşük olmaktadır (Eason ve diğerleri, 2013). Okuyucular, kelimeleri otomatik çözüme yeteneğine sahip olmalı ve ardından kelimeleri anlamlı ifadeler biçiminde birleştirmelidirler ki okuduklarının

anlamına erişebilsinler (Rasinski, 2006). Metnin temel taşı olan kelimelerin tanınmadığı bir okuma eyleminde anlamanın gerçekleşmesi beklenemez. Kuhn ve diğerleri (2010) otomatikleşme gerçekleştikçe hız ve doğruluğun da gerçekleşeceği görüşündedir.

LaBerge ve Samuels (1974) Kelimelerin anlamları otomatik olarak işlenmediğinde yeni okuyucularda sık gözlemlenen ve "word calling" (papağan okuma) olarak adlandırılan bir durumun ortaya çıkacağını belirtmektedirler.

Papağan Okuma

Bilmediğimiz bir dilde bir dizi ses duysak duyduğumuz ses dizisinden konuşmacının kızgın mı, mutlu mu olduğunu anlayabiliriz ama o kişinin ne dediğini tam olarak anlayamayız (Todd, 1987). Aynı durum okuma için de geçerlidir. Latin alfabesini bilen bir Türk, başka dilde fakat Latin alfabesiyle yazılmış olan metni sesletebilir. Fakat o metni anlayamaz. Sesli okuma ile okuduğunu anlama farklı kavramlardır. Her sesli okuma, anlamayı içermemektedir. Dışarıdan kusursuz bir sesletim olarak duyulan okuma, anlama gerçekleşmeden yapılıyor olabilir. Yani okuyucu dilin kodunu başarılı bir şekilde çözebilirken bunun aksine anlama başarılı bir biçimde gerçekleşmeyebilir.

Kod çözenin okumayla eş değer olmadığına en güzel örneklerinden biri John Milton'ın hikâyesidir. John Milton, görme yetisini kaybettikten sonra basılı metinleri okuyamadığı için kızlarının Antik Yunan, Latin, Fransız, İspanyol, İtalyan alfabelerini öğrenmelerini sağlar (Ungan, 2010). Kızlar Antik Yunan metinlerini babalarına yüksek sesle okuyabilecek beceriyi kazanırlar. Fakat belirtilen dillerde okuduklarını anlamayı öğrenmemişlerdir (Bedwell, 2013). Yalnızca dilin kodunu çözmeyi, başka bir deyişle sesletmeyi öğrenmişlerdir. Çünkü Milton kızlarının kelimeleri doğru bir şekilde telaffuz etmelerinin yeterli olduğunu, kızları doğru bir biçimde sesletirse kendisinin zihninde anlamayı gerçekleştirebileceğini düşünmektedir (Brown, 1934). Kızlar bu dillere ait bilgileri olmadığı için seslettikleri metinleri anlayamazlar. Milton ise metni göremese de kızlarının sesletimleri sayesinde metinde anlatılanları anlayabilir. Kızlar alfabenin yazılı kodunu çözmeyi öğrenmiştir

fakat kod çözüme becerileri onların okuduklarını anlamasını sağlamamıştır. Kızlar kod çözüme işlemini gerçekleştirirken Milton da anlama işlemini gerçekleştirmektedir. Bu hikâye bizlere başarılı bir okuma için hem kod çözüme hem de anlama becerilerinin gelişmiş olması gerektiğini göstermektedir.

Goodman (1973), Dymock (1993) ve Samuels (2006) kod çözüme becerisi yeterli düzeyde gelişen ancak çözümlediklerini anlamada başarısız olan öğrencilerin bulunduğunu belirtmektedir. Çözümlemede başarılı olma fakat çözümlenen kelime ya da metinlerin anlaşılma durumları literatürde hiperleksi ve papağan okuma gibi kavramlarla açıklanmaktadır.

Hiperleksi otizmlili bireylerde görülen anlamadan okuma yetisi (Ersöz Ünal, 2006; Grigorenko ve diğerleri, 2003; Musayev, 2005; Karadeniz, 2013) olarak tanımlanmaktadır. Bu bireyler ilköğretim çağına gelmeden ve bir eğitim görmeden kendi kendilerine yazılı kelimelerin ve metinlerin kodunu çözmeyi öğrenen bireylerdir. Otizmlilerin %10-20'sinde ve daha çok erkek otistik bireylerde hiperleksinin görüldüğü belirtilmektedir (Musayev, 2005; Karadeniz, 2013).

Hiperleksi kavramı 1960'lı yıllardan itibaren (Silberberg & Silberberg, 1967) üstün yetenekli öğrencilerin erken yaşta gelişen kelime okuma becerisi için kullanılmaya başlanmıştır. Fakat sonrasında kelime çözümlene ve anlama düzeyleri arasındaki uyumsuzluğun yalnızca üstün zekaya sahip öğrenciler arasında değil tipik gelişim gösteren öğrenciler arasında da var olduğu gözlemlenmiştir (Grigorenko ve diğerleri, 2003). Hiperleksi, okulda formal bir eğitim almadığı hâlde kendi kendine dilin yazılı kodlarını çözmeyi öğrenen öğrenciler için kullanılmaktadır. Başka bir deyişle hiperleksik öğrenciler henüz okul çağına gelmemiş bireylerdir.

Hiperleksi kavramına ek olarak papağan okuma kavramı karşımıza çıkmaktadır. Literatürde papağan okuma ile ilgili yapılan çeşitli tanımlar bulunmaktadır. Kazuhiro (2020) anlamın işlenmediği, yalnızca sesin okunup papağan gibi taklit edildiği okumaları papağan okumalar olarak tanımlamaktadır. Miyasako (2005) ise işleme kaynaklarının kıtlığı nedeniyle

metni tam olarak ayrıştırmadan önce metni akıcı olarak seslendirebilen okuyucular için papağan okurluk kavramının kullanıldığını vurgulamaktadır. Tanaka (2015) yabancı dil olarak İngilizce öğretimi üzerine yapılan çalışmalarda öğrencilerin bazen yeterli anlamaya sahip olmadan akıcı bir şekilde sesli okuduğunu gösteren çalışmaların olduğunu, bu çalışmaların papağan okurluk olarak adlandırıldığını belirtmektedir. Armstrong (2011) papağanlığı yalnızca okuma için değil hem okuma hem konuşma için ele almış; en karmaşık sözdizimsel ve dilbilgisel tümceleri bile tam olarak anlamadan taklit edip sözlü olarak yeniden üretmek şeklinde tanımlamıştır. Birçok kişinin yabancı bir dilde mükemmel vurgu, tonlama ve telaffuz ile derin ve anlamlı şarkılar söyleyebilmesine rağmen, o dildeki birisiyle temel düzeyde bile bir konuşma yapamamasını papağanlığa örnek olarak göstermiştir.

Tanımlar incelendiğinde papağan okumanın öğrencilerin metni yalnızca seslettiği fakat okuduğunu anlamamanın gerçekleşmediği bir okuma süreci olduğu görülmektedir. Papağan okur olan öğrenciler doğru, hızlı ve prozodik yani akıcı okuma gerçekleştirdikleri hâlde anlama gerçekleşmemektedir.

Literatür incelemesi yapıldığında papağan okurlar (parrot readers), kelime seslendirici (word caller) ve mekanik okurlar kavramlarının; papağan okuma (parrot reading), kelime seslendirme (word calling) ve mekanik okuma kavramlarının aynı anlamda kullanıldığı görülmektedir. Literatürde bu kavramlara yönelik çeşitli tanımlar bulunmaktadır. Örneğin mekanik okuma metni herhangi bir anlam çıkarmadan okuma eylemi (Bıyık ve Erdoğan, 2012) şeklinde tanımlanmıştır. Baş ve İnan Yıldız (2015) da mekanik okumayı sesletim ile eş anlamlı olarak ele almıştır. Bu eylemi yapan kişiler ise mekanik okurlardır. Harvey (2012) mükemmel çözümlene becerileri olmasına rağmen okuduklarını tam olarak anlayamama, yalnızca kelimeleri tekrar etme durumunu word calling olarak tanımlamıştır. Stanovich (1986), kelime seslendiricileri (word callers) kelimelerin kodunu yeterli bir anlama gerçekleştirmeden çözen öğrenciler şeklinde tanımlamaktadır. Hatta bu okuyucuların dinleme becerisinde de başarısız olacağını düşünmektedir. Dymock (1993) da kelimeleri seslendirebilen fakat çok az anlayan çocukları kelime seslendiriciler olarak tanımlamaktadır. Hamilton ve Shinn tarafından (2003)

ise akıcı bir şekilde okuyabildikleri düşünülse de okuduklarını anlamayan öğrenciler olarak betimlenmektedir. (Cartwright, 2010) bu okurların rüya gibi bir akıcılıkta okuyan fakat metnin ne ile ilgili olduğunu anlatmakta zorlanan okuyucular olduğunu belirtmektedir.

Bu çalışmada kelime seslendirici ve mekanik okur kavramları yerine papağan okur kavramı kullanılacaktır.

Tanımlardan da anlaşıldığı üzere hızlı, doğru ve prozodik biçimde okuma yapabildiği hâlde aynı zamanda okuduğu metni anlama boyutunu gerçekleştiremeyen okuyucular papağan okur olarak adlandırılmaktadır. Bu okuyucular anlamayı gerçekleştiriksizin sesletim yapmaktadırlar. Kelime anlamlarını dikkate almadan sadece telaffuz etmeye çalışmak, zayıf okuyucuların özelliğidir (Smith, 2004; 150). Papağan okurluk da zayıf okuyucularda gözlemlenen bir durumdur. Bu çocuklar kendi sınıf düzeylerindeki metinlerde yer alan kelimeleri gayet iyi okuyabilir, ancak yine de okuduktan sonra ne okuduklarını anlamazlar (Schwanenflugel ve Ruston, 2008). Bu nedenle papağan okurluk öğrencide bulunması istenmeyen bir durumdur.

Papağan okurluğun nedenlerine dair literatürde çeşitli görüşler bulunmaktadır. LaBerge ve Samuels (1974); papağan okumanın nedeninin okuyucunun otomatikleşmemesi, kelime anlamlarının okuyucunun zihninde otomatik olarak işlenmemesi olduğunu belirtmektedir. Eğer kelime anlamları otomatik olarak işlenmezse dikkatin kelimelerin fonolojik formunu çözümlmeye odaklanabileceği ve okunan metni anlama ile ilgilenmeksizin sadece sesletimin gerçekleşeceği görüşündedirler. Gough ve Tunmer (1986), papağan okurluğun öğrencilerin çözümleme becerisinin yeterince gelişmemiş olmasından kaynaklı olabileceğini savunmuşlardır. Jensen (1980) papağan okurluk durumunu zekâ ile ilişkilendirerek kişinin zihinsel yaşı ile doğrusal ilişkide olduğunu iddia etmiştir. Stothard ve Hulme (1995) ise yürüttükleri çalışmada bu görüşün aksine papağan okurlar ile akıcı okur olan öğrencilerin zekâ yaşının arasında belirgin bir fark olmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Baker ve Brown (1982) ise sorunun kaynağının öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerinin gelişmemiş olmasından kaynaklandığını belirtmektedir. Cartwright (2010) papağan okur olan öğrencilerin harf ve kod

çözmeye çok fazla odaklandığı için zihinlerinin okunan kelimelerin anlamlarını bir araya getirecek kadar eğilip esnemediğini belirtmektedir.

Huse (1945) yayımladığı çalışmasında “Okullarımız neredeyse tamamen mekanik okumayı öğretir ve genellikle bu başarıyla yetiniriz. Doğal olarak, doğru telaffuz edilenin anlaşıldığını varsayarız. Böylece okuma yeteneğini olduğu gibi kabul eder, sesi ve anlamı karıştırır ve nüfusumuzun çoğunluğunu önemli ölçüde okur-yazar olarak düşünürüz.” diyerek aslında papağan okur olan okuyucuların sesletimde başarılı olmalarından ötürü sınıflarda iyi birer okuyucu olarak kabul edildiğini belirtmiştir. Bu öğrenciler okudukları metinleri analiz etmeleri ve tartışmaları istenildiği zaman zorluk çekmekte ve bu da onların okuduğunu anlama performanslarının kötü olmasına neden olmaktadır (Mendoza ve Cruz, 2024). Au, Hawaii’deki öğrencilerde en yaygın görülen problemin papağan okuma olduğunu (Au, 2003 akt. Phajane, 2014)., Cartwright (2010) ise yapılan çeşitli araştırmalarda papağan okurların tüm okuma güçlüğü çeken öğrencilerin üçte birini oluşturduğunu tahmin ettiğini belirtmektedir. Bu oran azımsanamayacak derecede yüksek bir oran olmaktadır.

DeJournett (2017) tarafından yayımlanan doktora tezinde okuma akıcılığı ve okuduğunu anlama olmak üzere iki kritere dayanılarak papağan okurların var olup olmadığının tespit edilmesi amaçlanmıştır. Çalışmacı; daha önceden hiçbir çalışmanın okul veya sınıf bazlı veri kullanarak yapılmadığını, konuyla ilgili yapılan diğer çalışmalarda sadece papağan okurluğun tanımının yapıldığını belirtmektedir. Çalışmada papağan okurların oranları sınıf seviyesine göre farklılık göstermiş ve papağan okurların en çok birinci sınıf öğrencileri arasında görüldüğü tespit edilmiştir. Ayrıca papağan okurluk oranlarının, sınıf seviyesi arttıkça özellikle üçüncü ve dördüncü sınıflarda azaldığı görülmüştür.

Couzens (2013), doktora tezinde öğretmenlerden 3. ve 4. sınıf öğrencilerini yetkin okuyucular, mücadele eden okuyucular veya papağan okuyucular olarak kategorize etmelerini istedi. Fakat öğretmenlerin gerçekte papağan okur olan ve olmayan öğrencileri doğru biçimde ayırt edemediği görülmüştür.

Clifford (1987), papağan okurluk ile mekanik okumayı eş anlamlı olarak almıştır ve 19. yüzyıldan itibaren, Amerika Birleşik Devletleri'ndeki okullarda papağan okumayla yetinilme durumu eleştirmiştir.

Buly ve Valencia'nın (2002) yaptığı çalışmada kelimeleri hızlı ve doğru bir şekilde okuyabilen ancak anlam oluşturmada başarısız öğrencilerin olduğu görülmüştür. Bu öğrencilerin %60'ı hedef dili ikinci dil olarak kullanan öğrencilerden oluşsa da %40'ı hedef dili ana dili olarak konuşan öğrencilerdir. Valencia ve Buly, (2004) yaptıkları çalışmada yalıtılmış ortamda ve bağlamda kelime tanıma, anlama ve akıcılık (hız ve prozodi) ölçümü yapmış ve bu ölçümler doğrultusunda öğrenciler altı gruba ayrılmıştır. Altı gruptan bir tanesi de papağan okurların olduğu gruptur. Her öğrencinin farklı öğretimsel ihtiyacı olduğu ve küçük grup eğitiminin gerekliliği sonucu çıkarılmıştır.

Hamilton ve Shinn (2003), bazı öğretmenlerin sınıflarında papağan okur öğrencilerin bulunduğunu ve öğretmenlerin, bu öğrencilerin yetkin düzeydeki okurlarla karıştırılabileceğine yönelik endişelerini dile getirdiklerini belirtmektedirler.

Leach ve diğerlerinin yürüttüğü çalışmada (2003) dördüncü sınıf öğrencilerinin üçte birinin kelimeleri doğru çözümlemesine rağmen anlamada başarısız olduğu ortaya çıkmıştır. Yani öğrencilerin üçte biri papağan okur durumdadır. Anlama problemi yaşamaya başlayan öğrencilerin üçte biri kelimenin kodunu doğru bir biçimde çözebilmelerine karşın anlamada zorluk yaşamaktadırlar. Bu çalışma, doğru kod çözme yeteneğinin anlamının gerçekleşmesini garanti etmediğini ve buna ek olarak anlama konusunda zorluk çeken bu öğrencilerin önemli bir kısmının yeterli kelime tanıma becerilerine sahip olmalarına rağmen bunu başaramadıklarını ortaya koymaktadır.

Caldwell (2008), ebeveynleri iyi eğitim almış, ana dilinde fonetiklik bakımından başarılı Aushabell isimli ikinci sınıf öğrencisiyle çalıştığını; bu öğrencinin sesli okumada çok az hata yaptığı fakat buna rağmen ne okuduğu hakkında bir fikri olmadığını belirtmektedir. Aushabell, kelimeleri çok iyi sesletmesine rağmen onlara anlam yükleyememektedir. Fakat öğretmeni ve

ebeveyni bu öğrencinin mükemmel bir okuyucu olduğunu düşünmektedir. Caldwell'in belirttiği öğrenci papağan okurdur.

Schwanenflugel ve Ruston (2008), öğretmenler ve araştırmacılardan düzenli olarak öğrencilerin "iyi" okuyabildikleri hâlde okuduklarını anlamadıklarına yönelik yorumlar duyduklarını belirtmektedirler. Ayrıca bu araştırmada öğretmenlerin papağan okur olan öğrencileri tespit etmeleri istendiğinde öğretmenlerin çoğunlukla anlama veya okumada akıcılığı sağlayamayan çocukları seçtikleri görülmektedir. Öğretmenler genellikle akıcı olmayan ve zayıf okuyucuları papağan okur öğrenci olarak görmektedir.

Applegate ve meslektaşları (2009), 2. sınıftan 10. sınıfa kadar olan tüm sınıf düzeylerinden 171 öğrenciyle yaptığı çalışmada bir okuyucunun hız, doğruluk ve prozodi gibi okuma yeterliliğini değerlendiren birçok öğretmenin, bu kriterleri anlamdan ayrı bir şekilde değerlendirdiklerini ortaya koymaktadır. Bu çalışmada akıcı okur olan öğrencilerden üçte birinin hız, doğruluk ve prozodi açısından güçlü okuyucular olmasına rağmen anlama bakımından düşük yeterliğe sahip oldukları sonucu ortaya çıkmıştır. Akıcı ve güçlü olarak tasnif ettikleri öğrencilerin üçte biri anlama bakımından zorlanmaktadırlar.

Meisinger ve diğerleri (2009), yaptıkları çalışmada ilkokul öğrencileri arasında papağan okurluğun bulunduğunu, özellikle ilkokulun son kademelerinde papağan okur olan öğrenci oranının daha çok arttığını tespit etmişlerdir.

Ramcharan-Crowley (1961), Creole kültüründe okullarda papağan okurluğun mevcut olduğunu bildirmiştir. Nurutdinova (2017), 1960'ların ortasında ikinci dil olarak İngilizce öğretimi yapılırken uygulamaların ders kitabındaki metnin papağan okurluktan ileri gitmediğini belirtmektedir. Ibrahim (2012), Benue State Müslümanları üzerine yaptığı çalışmada Kur'an eğitiminin ilk seviyesinde okurlarca anlamın ve yorumun bilinmeden papağan okur olarak seslendirme yapıldığını söylemektedir. Bu çalışmalardan hareketle papağan okurluğun yalnızca ana dili öğrencileri arasında değil yabancı dil öğreniminde de karşılaşılan bir sorun olduğu görülmektedir.

Van Der Mescht (2015), papağan okumanın eleştirmeye değer olduğunu ve bağımsız okumanın nihai hedef olduğunu, kolektif kod çözme olarak okumanın bireysel anlayış için okumaktan daha önemli olduğunu belirtmektedir. Tüm bu belirtilenler doğrultusunda papağan okurluğun boyutlarının ve sebeplerinin araştırılması bir gereklilik olarak görünmektedir.

Literatür taraması sonucunda ülkemizde papağan okurluk konusunu içeren bir adet doktora tezi yürütüldüğü tespit edilmiştir. Öksüz (2023) doktora tezinde ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin papağan okuyucuları hızlı isimlendirme, sözel çalışma belleği ve dikkat becerileri bakımlarından değerlendirerek karşılıklı öğretim yaklaşımının papağan okuyucuların okuduğunu anlama becerilerini geliştirmedeki etkisini incelemiştir. Bu tez doğrudan papağan okurluğun tespitini ya da sınıf düzeylerinde yaygınlığını inceleyen bir çalışma değildir. Çalışmadan hareketle papağan okuyucuların hızlı isimlendirme, sözel çalışma belleği ve dikkat becerisinde güçlük yaşadığı tespit edilmiştir. Bu çalışma dışında ülkemizde papağan okurluk konusunda yapılmış çalışmaya rastlanmamıştır. Yapılan çalışmaların tümünün Türkçe dışındaki dillere yönelik gerçekleştirildiği görülmektedir. Çalışmalar hem ana dili öğrencileri hem de yabancı dil ve ikinci dil öğrencileri üzerinde gerçekleştirilmiştir. Çalışmaların ağırlıklı olarak ilkokul ve ortaokul düzeyindeki öğrenciler üzerinde gerçekleştirildiği de görülmektedir.

Çalışmalar incelendiğinde papağan okur olan öğrencilerin eğitim sistemi içinde var olduğu ve sayılarının da azımsanamayacak düzeyde olduğu görülmektedir. Ayrıca öğretmenlerin papağan okurluk ve papağan okur öğrencilere karşı farkındalığının da düşük olduğu çalışmalarla gözler önüne konulmaktadır.

Bölüm 3

Yöntem

Bu bölümde araştırmanın türü, çalışma grubu, veri toplama süreci ve araçları ile verilerin analizi hakkında bilgiler verilecektir.

Araştırmanın Türü

Nicel araştırma; gerçek ve doğrunun nesnel gözlemi, ölçümü ile analizini savunan pozitivizm paradigmasına dayanmaktadır ve bu araştırmalarda veriler geçerli, güvenilir araç ve yöntemler aracılığıyla rakamsal olarak toplanmaktadır (Hocaoğlu ve Baysal, 2019). Nicel araştırmalar tanımlayıcıdır ve bir olgunun ne derece var olduğunu tespit etmeye çalışır (Karataş, 2015). Nicel araştırma yönteminde araştırmacı, çalışmanın sonucunu etkilememektedir çünkü sonuçlar yorum katılmadan, rakamsal olarak verilmektedir (Hocaoğlu ve Baysal, 2019).

Nicel araştırma yöntemleri çeşitli desenler içermektedir ve tarama çalışması (Fraenkel ve Wallen, 2006) da nicel araştırma desenlerinden bir tanesidir. Sosyal bilimler alanında en fazla kullanılan araştırma deseni tarama araştırmalarıdır (Gürbüz ve Şahin, 2018). Tarama araştırmaları; grubun özelliklerini belirlemek (Büyüköztürk vd, 2020) veya var olan durumu ortaya çıkarmak için kullanılan, deneysel olmayan bir yöntemdir (Atalmış, 2021). Tarama araştırmalarının çeşitli sınıflandırmaları bulunmaktadır. Eğer veri tek seferde elde ediliyorsa kesitsel, grubun belli zaman içindeki değişimini inceliyorsa boylamsal tarama araştırması (Atalmış, 2021) olarak ifade edilmektedir.

Bu çalışmada da ilkokul düzeyinde papağan okur olan öğrencilerin, akıcı okur öğrenciler içindeki durumunun ne derecede olduğunun toplanan rakamsal veriler doğrultusunda tespit edilmesi amaçlanmıştır. Katılımcılardan tek bir kez veri alınmıştır. Bundan dolayı çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden kesitsel tarama yöntemi kullanılmıştır.

Araştırmanın Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2022-2023 eğitim öğretim yılında İstanbul Küçükçekmece’de bulunan bir ilköğretim okulunda eğitim gören 2, 3 ve 4. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. İlköğretim 1.sınıf öğrencileri, okuma-yazma öğretimi sürecinde oldukları ve henüz akıcı okuma düzeyine geçemedikleri için çalışma grubuna dâhil edilmemişlerdir. Çalışma grubu, araştırmaya gönüllü olarak katılmak isteyen öğrencilerden oluşturulmuştur. Bu nedenle çalışma grubu amaçlı örnekleme yöntemlerinden olan kolay ulaşılabilir/uygun örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Kolay ulaşılabilir/uygun örneklemede, araştırmacı yakın ve erişilmesi kolay olan durumu seçerek hız ve pratiklik kazanmaktadır (Büyüköztürk ve diğerleri, 2020; Yıldırım ve Şimşek, 2021).

Çalışma grubundaki öğrencilerin cinsiyet ve sayıya göre dağılımı Tablo 4’te gösterilmiştir.

Tablo 4

Çalışma Grubundaki Öğrencilerin Cinsiyet ve Sayı Dağılımı

	2. Sınıf		3. Sınıf		4. Sınıf	
	N	%	N	%	N	%
<i>Kız Öğrenci Sayısı</i>	67	63,21	50	49,50	51	49,04
<i>Erkek Öğrenci Sayısı</i>	39	36,79	51	50,50	53	50,96
<i>Toplam Öğrenci Sayısı</i>	106	%100	101	%100	104	%100

Çalışma, gönüllü katılım sağlayan 311 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Örneklem grubunda bulunan 2, 3 ve 4. sınıf öğrencilerinin cinsiyete göre dağılımları incelendiğinde 2. sınıftaki öğrencilerin %63,21’inin (f=67) kız, %36,79’unun (f=39) erkek öğrenci olduğu görülmektedir. 3. sınıftaki öğrencilerin %49,50’si (f=50) kız, %50,50’si (f=51) erkek öğrencidir. 4. sınıftaki öğrencilerin %49,04’ü (f=51) kız, %50,96’sı (f=53) erkek öğrencidir. 3 ve 4. sınıflarda cinsiyete göre öğrenci dağılımının hemen hemen eşit olduğu görülmektedir.

Veri Toplama Süreci

Bu çalışmada ilkokul 2, 3 ve 4. sınıf öğrencilerden daha önce karşılaşmadıkları ve düzeylerine uygun olarak seçilen birer okuma metninin, yalıtılmış bir ortamda sesli biçimde okunması istenmiştir. Okuma sırasında öğrencilerin ses kaydı alınarak okuma doğruluk, hız ve prozodilerinin bu ses kaydından hareketle ölçülmesi sağlanmıştır. Ayrıca öğrencilere okudukları metne yönelik okuduğunu anlama soruları sorulmuş ve öğrencilerin bu soruları kâğıda yazarak cevaplamaları istenmiştir. Böylece okuduklarını anlama durumlarının tespit edilmesi amaçlanmıştır.

Veri toplama sürecine başlanmadan önce Hacettepe Üniversitesi Etik Komisyonu ile İstanbul İl Millî Eğitim Müdürlüğünden çalışmayı gerçekleştirebilmek için gerekli izinler alınmıştır. Ardından çalışma yapılacak okul belirlenmiştir. Çalışmanın yapılacağı okulun kurum yöneticileri ve öğretmenleri çalışma hakkında bilgilendirilmiştir. Ardından çalışmanın yapılacağı sınıflar ve şubeler belirlenmiştir. Çalışma hakkında öğrenci ve veliler sözel olarak bilgilendirilmiştir. Daha sonra çalışmanın yapılacağı sınıflardaki öğrenci ve velilere gönüllü katılım formları verilmiştir. Çalışmaya katılmak isteyen öğrencilerden gelen gönüllü katılım formları toplanmıştır.

Gerekli olan tüm izinler alındıktan sonra okulda veri toplanacak uygun bir alan belirlenmiştir. Öğrencilerle birebir uygulama yapılacağından ve sesten yalıtılmış bir ortam gerekliliğinden ötürü çalışmanın yapılacağı okulda bulunan "Geleceğin Bilim Sınıfı" adlı sınıf, çalışma yapılacak alan olarak belirlenmiştir. Geleceğin Bilim Sınıfı çok amaçlı bir sınıf olup öğrencilerin bireysel ve grupla eğitimine uygun olarak düzenlenmiş bir sınıftır. Bu sınıfta öğrencilerin fiziksel gelişimine uygun oturma ortamları, yeterli ışık desteği ve sesten yalıtılmışlık bulunmaktadır. Öğrencilerle birebir çalışma yapabilmek için oldukça elverişli bir ortam olduğundan ötürü çalışmalar bu sınıfta gerçekleştirilmiştir.

Öğrenciler uygulama için sınıfa sırayla ve tek tek alınmıştır. Yazılı olarak bilgilendirilen ve onayı alınan öğrenciler sınıfa girdiklerinde bir kez daha süreç hakkında bilgilendirilmiştir.

Öğrencilere hazır olduğu zaman başlayabilecekleri bildirilerek, öğrenciler hazır olduklarını belirttikleri zaman veri toplamaya başlanmıştır. Öğrenciden, Türkçe Ders Kitaplarından düzeylerine uygun olarak seçilen ve daha önce karşılaşmadıkları bir öyküleyici metni sesli bir biçimde okuması istenmiştir. Öğrenciye bu sırada metni yalnızca bir kez okuyabileceğinin bilgisi verilmiştir. Okuma sırasında öğrenciye hiçbir müdahalede bulunulmamıştır. Öğrenci sesli okuma yaptığı sırada ses kayıt cihazıyla ses kaydı alınmıştır. Ses kaydı yalnızca öğrencinin hız, doğruluk ve prozodi durumunun belirlenmesi amacıyla kullanılmıştır. Metni bir kez okuyan öğrenciye metinle ilgili bilme ve kavrama düzeyinde sorular sorulmuştur. Öğrencilerin soruları kendilerine verilen kâğıda yazarak cevaplama istenmiştir. Öğrencilerin soruları cevaplama için bir süre kısıtlamasına gidilmemiştir. Bu sayede öğrencilere cevapları hatırlamaları için zaman tanınmıştır. Bu şekilde verilerin toplanma süreci tamamlanmıştır.

Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada veri toplama aracı olarak öğrencilerin sınıf seviyelerine uygun olarak seçilen okuma metinleri; bu metinlerden hareketle oluşturulmuş okuduğunu anlama soruları; öğrencilerin doğruluk, hız ve prozodilerinin tespiti için ses kayıt cihazları kullanılmıştır.

Okuma Metinleri

Veri toplama sürecinde okuma metinlerinden faydalanılmıştır. Çalışma grubunda bulunan öğrenciler ilköğretim 2, 3 ve 4. sınıf kademelerinde eğitim gören öğrencilerden oluşmaktadır. Özellikle 2 ve 3. sınıf öğrencileri okuma ve yazma becerilerini yeni kazanmıştır ya da kazanmaktadır. Bu nedenle okuma metinleri öyküleyici anlatım türünde yazılmış olan metinlerden seçilmiştir. Vatansever Bayraktar (2015) tarafından ses temelli cümle yöntemiyle okuma ve yazmayı öğrenen öğrencilerin metin türlerine göre okuduğunu anlama başarılarının incelendiği çalışmada öğrencilerin öyküleyici metinlerde daha iyi okuma ve anlama performansı gösterdiği görülmüştür. Akyol ve Temur (2006) üçüncü sınıf öğrencilerin okuma hızlarını bilgilendirici ve öyküleyici metinlerde tespit etmiştir. Bilgilendirici metinlerde okuma hızları 74.13 iken öyküleyici metinlerde 77.2 olarak bulunmuştur. Baştuğ (2012) tarafından

hazırlanan doktora tezinde ilköğretim 1. kademe öğrencilerinin prozodi ortalamalarının öyküleyici metinlerde daha yüksek çıktığı görülmüştür. Öğretmenler de öğrencilerin öyküleyici metinleri daha iyi anladığını belirtmektedirler (Melanlıoğlu, 2013). Kaya (2021) bilgilendirici ve öyküleyici metinlerin okunması sırasında beyinde farklı işlemler gerçekleştiği ve öyküleyici metinleri okuma sırasında beynin her iki yarım küresi de aktif olduğundan ötürü anlamının daha kolay gerçekleştiğini belirtmektedir. Konuyla ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde ilkokul öğrencilerinin öyküleyici metinlerde anlama, prozodi ve hız konusunda daha başarılı oldukları görülmüştür. Bu nedenle çalışmada öyküleyici metinlerden yararlanılmıştır.

Çalışmada Türkçe Ders Kitaplarında yer alan metinler kullanılmıştır. 2. sınıf öğrencileri için İlke Yayınları tarafından hazırlanan İlkokul Türkçe Ders Kitabı 1. Sınıf (2023) adlı kitapta yer alan ve Nural Birden tarafından yazılan Oyuncu Bulut adlı metin kullanılmıştır. 3. sınıf öğrencileri için İlkokul Türkçe 3 Ders Kitabı'nda (2019) yer alan ve Adnan Ardağı tarafından yazılan Küçük Kırmızı Balık adlı metin kullanılmıştır. 4. sınıf öğrencileri için ise Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları tarafından hazırlanan İlkokul 3. Sınıf Türkçe Çalışma Kitabında (2023) yer alan Sevim Ak tarafından yazılan Uçurtmam Bulut Şimdi adlı metin kullanılmıştır. Metinler iki alan uzmanı ve bir Türkçe öğretmenin görüşüne sunulmuştur. Yukarıda belirtilen metinler alan uzmanları ve Türkçe öğretmeni tarafından da uygun bulunmuştur.

Seçilen metinlerin yer aldığı kitaplara ait bilgiler Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5

Metinlerin Yer Aldığı Ders Kitapları

Sınıf Seviyesi	Metin Adı	Ders Kitabı	Karar Sayısı
2. Sınıf	Oyuncu Bulut	Beşler, D. ve Demir, F. M. (2023). İlkokul Türkçe Ders Kitabı 1. Sınıf. İlke Yayınları	18.04.2019 tarihli ve 8 sayılı karar

3. Sınıf	Küçük Kırmızı Balık	Şahbaz Dağlıoğlu, E. (2019). İlkokul Türkçe 3 Ders Kitabı. Sonuç Yayınları	25.07.2018 tarihli ve 99 sayılı karar
4. Sınıf	Uçurtmam Bulut Şimdi	Üstün, E., Çetintürk, A., Gölbaşı, Z. (2023). İlkokul 3. Sınıf Türkçe Çalışma Kitabı. Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları	19.03.2020 tarihli ve 5695625 sayılı yazı

Okuduğunu Anlama Soruları

Öğrencilerin sınıf düzeylerine uygun biçimde seçilen ve sonrasında sesli olarak okutulan her bir metin için okuduğunu anlama soruları oluşturulmuştur. Okuduğunu anlama sorularının tamamı açık uçlu sorulardan oluşmuştur.

Her sınıf düzeyi için 7 adet okuduğunu anlama sorusu oluşturulmuştur. Okuduğunu anlama sorularından 4 tanesi yüzey, 3 tanesi derin anlamaya yönelik sorulardır. Okuduğunu anlama sorularının metin içinde dengeli dağılmış olmasına, metnin her bölümüne yönelik en az bir soru sorulmasına özen gösterilmiştir. Sorular metnin bölümlerini ve metnin tamamını temsil edecek şekilde yapılandırılmıştır. Uzman görüşleri alınarak okuduğunu anlama sorularına gerekli düzenlemeler yapılmış ve sorulara son şekli verilmiştir.

Ses Kayıt Cihazları

Öğrencilerin akıcı okuma durumlarının (okuma hız, doğruluk ve prozodilerinin) belirlenmesi amacıyla öğrencilerin metin okumaları ses kayıt cihazları ile kayıt altına alınmıştır.

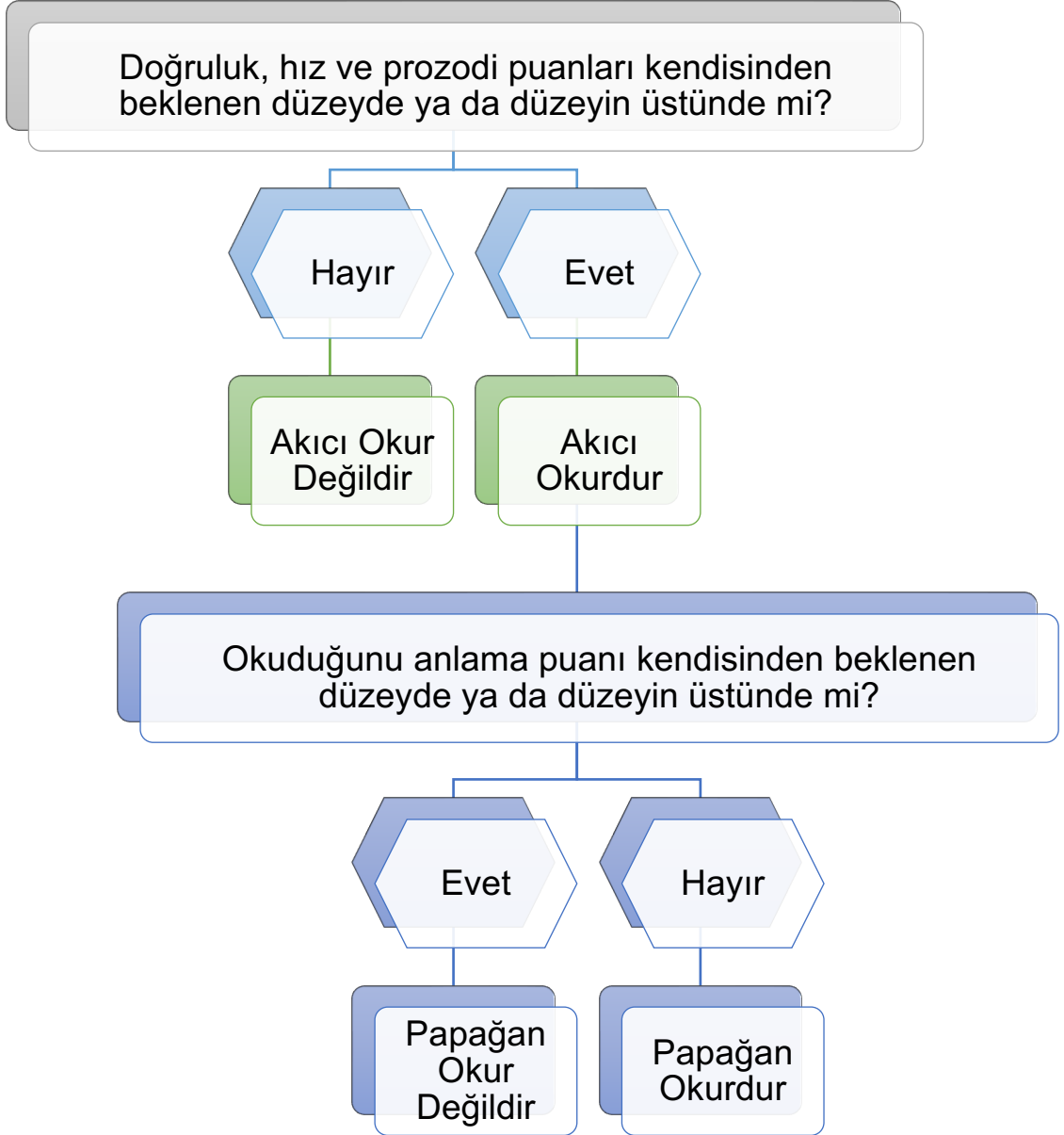
Verilerin Analizi

Bu bölümde öğrencilerin hız, doğruluk, prozodi, okuduğunu anlama düzeyleri ve papağan okurluk durumlarının nasıl analiz edildiğinden bahsedilmektedir.

Öğrencilerin hız, doğruluk, prozodi ve okuduğunu anlama düzeylerinden hareketle papağan okurluk durumlarının belirlenmesinde Şekil 4'teki adımlar izlenmiştir.

Şekil 4

Papağan Okurluk Belirleme Adımları



Öğrencilerin doğruluk, hız ve prozodileri ölçülmüştür. Ardından doğruluk, hız ve prozodilerinin kendilerinden beklenen düzeyde olup olmadığına karar verilmiştir. Eğer öğrenci bu üç alanda da kendilerinden beklenen ya da beklenenin üzerinde bir performans göstermişse öğrenci akıcı okur olarak kabul edilmiştir. Eğer bu üç kriterden en az birinde bile kendisinden beklenen düzeyin altında performans gösterdiyse öğrenci akıcı okur olarak kabul edilmemiştir. Akıcı okur durumunun ardından öğrencilerin okuduğunu anlama puanlarına bakılmıştır. Akıcı okur olduğu hâlde okuduğunu anlama puanında beklenen düzeyin altında bir performans gösterdiyse öğrenci papağan okur olarak tespit edilmiştir. Eğer öğrenci akıcı okursa ve aynı zamanda okuduğunu anlamada kendisinden beklenen düzeyde/düzeyin üstünde performans gösterdiyse bu öğrenci papağan okur değildir, öğrencide okuma ve okuduğunu anlama problemi gözlenmemektedir.

Yanlış Analiz Envanteri ile Okuma Doğruluğunun Ölçülmesi

Öğrencilerin sesli okuma hataları, Harris ve Sipay (1990), Ekwall ve Shamker (1988) ve May (1986) 'dan yararlanarak Akyol (2021) tarafından uyarlanan Yanlış Analiz Envanteri ile belirlenmiştir.

Öğrencinin her bir atlama, ekleme, tersten okuma, değiştirme, tekrarlama ve yanlış okuması bir okuma hatası olarak sayılmıştır. Öğrenci hatasını fark edip yanlış okuduğu kelime ya da kelimelere geri dönüş yaparak yanlışını düzeltti ise bu durum hata olarak sayılmamıştır. Özel isimlerin yanlış okunması durumunda ise aynı özel ismin yanlış okunması yalnız bir kez hata olarak sayılmış, aynı özel isim birden çok kez yanlış okunsa bile bir yanlış okuma olarak sayılmıştır.

Verilerin analizinde sesli okuma hataları olarak atlama, ekleme, tersten okuma, değiştirme, tekrarlama, yanlış okuma hata olarak kabul edilmiştir. Öğrenci okuma hatasını fark edip düzeltti ise bu durum hata olarak kabul edilmemiştir. Ayrıca özel isimlerin seslendirilmesinde yalnızca ilk yanlış seslendirme hata olarak kabul edilerek aynı özel ismin birden çok yanlış seslendirilmesi hata sayısına etki etmemiştir.

Öğrencilerin metinde okuma düzeyleri aşağıdaki tablodaki gibi belirtilmektedir.

Tablo 6

Okuma Düzeyleri ve Yüzdeleri

Okuma Düzeyleri	Kelime Tanıma
Serbest Okuma Düzeyi	% 99 ve üstü
Öğretim Düzeyi	% 92- %98
Endişe Düzeyi	% 92 altı

(Akyol, 2021; Akyol ve diğerleri, 2014).

Bu çalışmada da doğru kelime tanıma yüzdesi %92'nin altında olan öğrenciler okuma doğruluğu bakımından başarısız sayılırken %92 ve üstü doğruluk yüzdesine sahip öğrenciler okuma doğruluğu bakımından başarılı sayılmışlardır.

Okuma Hızının Ölçülmesi

Öğrencinin okuma hızları ölçülürken Rasinski (2010) tarafından hesaplanan, dakika başına öğrencinin doğru okuması gereken kelime sayısının belirtildiği kriterler kullanılmıştır. Bu kriterlerin Türkçeye uygunluğu literatürde tartışılrsa da (Akyol ve diğerleri, 2014) Türkçeye uygunluğu denetlenmiş kriterlerin bulunmamasından dolayı literatürde Rasinski tarafından oluşturulan bu aralıkların sıklıkla kullanıldığı görülmektedir. Bu çalışmada da belirtilen endişeler de dikkate alınarak ve uzman görüşüne başvurularak Rasinski tarafından geliştirilen kriterler temel alınarak okuma hızı hesaplamaları yapılmıştır.

Rasinski'ye göre öğrencilerin sınıf düzeylerine ve bu düzeylere göre okuması gereken kelime aralıkları Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7

Sınıf Seviyelerine Göre Öğrencilerin Bir Dakikada Doğru Okuması Gereken Kelime Aralıkları

Sınıf Seviyesi	Sonbahar	Kış	İlkbahar
2. Sınıf	30-80	50-100	70-130
3. Sınıf	50-110	70-120	80-140
4. Sınıf	70-120	80-130	90-140

Rasinski (2009), bu normların %20 veya daha altında olan öğrencilerin akıcılık açısından risk altında olduğunu belirtmektedir. Ayrıca çalışma, ilkbahar döneminde yapıldığı için ilkbahar döneminde öğrencinin okuması beklenen kelime aralığı temel alınmıştır. Bu nedenle çalışmada ikinci sınıf düzeyi için 56, üçüncü sınıf düzeyi için 64 ve dördüncü sınıf düzeyi için 72 kelimedenden daha az doğru kelime okuyan öğrenciler risk altında olan ve okuma hızı bakımından istenen düzeye erişememiş öğrenciler olarak kabul edilmiştir.

Kelime tanıma yüzdesindeki %99-100 bağımsız düzeyde, %92-98 öğretimsel düzeyde, %92 altı ise endişe düzeyindeki okuma durumunu belirtmektedir (Akyol ve diğ., 2014). Bu verilerden hareketle öğrencilerin kelime tanıma yüzdesi hesaplanarak %92'nin altında performans gösteren öğrenciler kelime tanıma bakımından yetersiz kabul edilmiştir.

Çok Boyutlu Akıcılık Ölçeği

Öğrencilerin prozodik okuma düzeylerinin ölçülmesinde Zutel ve Rasinski (1991) tarafından geliştirilen ve Yıldız ve diğerleri (2009) tarafından uyarlanan "Çok Boyutlu Akıcılık Ölçeği" kullanılmıştır. Bu ölçek okumanın ifade ve ses düzeyi, sözcük öbekleri, pürüzsüzlük ve hız boyutlarında değerlendirmesi için oluşturulmuştur. Ölçekten alınabilecek puanlar 4 ve 16 arasında değişmektedir. 8 puanın altındaki puanlar akıcılık sorununa işaret ederken sekiz ve üstü puanlar ise öğrencinin akıcılık alanında gelişmekte olduğunu göstermektedir. Bundan dolayı 8 puanın altında alan öğrenciler prozodik bakımdan yetersiz kabul edilmiştir.

Okuduğunu Anlama Sorularına Yönelik Dereceli Puanlanma Anahtarı

Bu çalışmada öğrencilerin sesli okuduğu metinlere yönelik okuduğunu anlama soruları sorulmuştur. Anlama sorularının tamamı açık uçlu sorulardan oluşturulmuştur. Okuduğunu anlama sorularının değerlendirilmesinde dereceli puanlama anahtarı oluşturulmuştur. Dereceli puanlama anahtarında öğrencinin soruya verdiği tam doğru cevap için 2, eksik cevap için 1, yanlış cevap ve cevap verilmemesi durumları için 0 puan verilmiştir. Bir öğrencinin alacağı en yüksek puan 14 iken en düşük puan 0 olmaktadır. 7 puanın altında alan öğrenciler anlama bakımından yetersiz kabul edilmiştir.

Dereceli puanlama anahtarının geçerlik ve güvenilirliğini sağlamak adına bir alan uzmanından görüş alınmıştır. Uzman görüşleri doğrultusunda öğrencilerin yanıtları puanlanmıştır.

Geçerlik ve Güvenilirlik

Geçerlik ve güvenilirliği artırmak adına tüm görüşmelerin kayıtları ile okuduğunu anlama sorularına verdikleri cevapların yazılı olduğu kâğıtlar çeşitli ortamlarda arşivlenmiştir.

Öğrencilerin akıcı okuma becerileri birebir, sestem yalıtılmış ve boş bir odada gerçekleştirilmiştir. Öğrencilere bu metni daha önce okuyup okumadıkları sorulmuştur ve metni önceden okuyan öğrenciler çalışmaya dâhil edilmemiştir. Okuma metinleri ise Talim ve Terbiye Kurulunca onaylanmış ders kitaplarından, öğrencilerin seviyelerine uygun olarak seçilmiştir. Seçilen metinlerin uygunluğu konusunda ayrıca Türkçe eğitimi alanından iki akademisyenin görüş alınmıştır.

Okuduğunu anlama sorularının hazırlanmasında metnin her parçasından ve metnin bütününden eşit sayıda soru sorulmasına, soruların bilişsel olarak hatırlama ve anlamayı gerektiren sorulardan oluşmasına özen gösterilmiştir. Anlama sorularında da Türkçe eğitimi alanından iki akademisyenden uzman görüşü alınmıştır.

Öğrencilerin okuduğunu anlama sorularına verdiği cevapların puanlanmasında da alan uzmanlarının görüşüne başvurulmuştur. Öğrencilerin sorulara verdiği farklı cevapların

uzmanlar tarafından puanlanması istenmiştir. Bu şekilde okuma metinlerinin ve okuduğunu anlama sorularının sınıf seviyelerine uygunluğu ve kapsam geçerliğinin sağlanması amaçlanmıştır.

Öğrencilerin hız, doğruluk ve prozodilerinin hesaplanmasında ise kodlayıcılar arası uyum hesaplaması yapılmıştır. “Güvenirlilik = Görüş birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı) x 100” formülü kullanılarak kodlayıcılar arası görüş birliği yüzdesi hesaplanmıştır (Miles ve Huberman, 1994). İki kodlayıcı arasında görüş birliği uyum yüzdesi %85 olarak hesaplanmıştır.

Bölüm 4

Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde araştırmanın problemleri doğrultusunda tespit edilen bulgular ve bu bulgulara ait yorumlara yer verilmiştir.

İkinci Sınıf Öğrencilerinin Akıcı Okuma ve Okuduğunu Anlama Durumlarına Yönelik Bulgular ve Yorumlar

Öğrencilerin okuma doğruluğu, okuma hızı ve prozodi puanlarından hareketle akıcı okuma durumları ve okuduğunu anlama puanları tespit edilmiştir. İkinci sınıf öğrencilerinin akıcı okuma ve okuduğunu anlama durumları Tablo 8’de betimlenmiştir.

Okuma hızı 1 dakikada doğru okunan kelime sayısını, okuma doğruluğu metinde doğru okunan kelime yüzdesini, prozodi puanı Çok Boyutlu Akıcılık Ölçeği’nden alınan puanı ve anlama puanı ise anlama sorularından alınan puanı göstermektedir.

Tablo 8

İkinci Sınıf Öğrencilerinin Akıcı Okuma ve Okuduğunu Anlama Durumları

Öğrenci Kodu	Okuma Hızı (kelime)	Okuma Doğruluğu (%)	Prozodi Puanı	Anlama Puanı	Öğrenci Kodu	Okuma Hızı (kelime)	Okuma Doğruluğu (%)	Prozodi Puanı	Anlama Puanı
Ö1	42	%86	4	1	Ö54	68	%97	6	0
Ö2	75	%96	12	5	Ö55	57	%92	4	0
Ö3	81	%94	11	3	Ö56	39	%94	4	5
Ö4	75	%95	10	3	Ö57	90	%96	16	5
Ö5	80	%93	10	8	Ö58	86	%100	16	5

Ö6	58	%95	5	1	Ö59	87	%97	12	5
Ö7	94	%93	14	6	Ö60	82	%94	12	4
Ö8	49	%82	4	3	Ö61	91	%96,1	7	8
Ö9	61	%95	8	0	Ö62	73	%89	6	5
Ö10	74	%92,2	11	8	Ö63	77	%92,8	8	4
Ö11	116	%92	15	1	Ö64	55	%96	7	1
Ö12	86	%92	11	4	Ö65	64	%99	12	9
Ö13	58	%98,8	5	2	Ö66	78	%94	12	1
Ö14	47	%78	4	1	Ö67	85	%99	8	2
Ö15	77	%96,1	10	2	Ö68	79	%96	11	3
Ö16	78	%89	13	8	Ö69	58	%96,6	6	2
Ö17	66	%92	14	2	Ö70	57	%92	9	6
Ö18	79	%88	14	4	Ö71	57	%91.7	4	6
Ö19	73	%95	11	9	Ö72	75	%97	15	8
Ö20	56	%73	8	5	Ö73	84	%96	13	5
Ö21	38	%77	4	2	Ö74	93	%99	15	5
Ö22	66	%98	11	6	Ö75	75	%95	11	8
Ö23	39	%89	4	0	Ö76	64	%98	6	6
Ö24	73	%98,8	9	1	Ö77	71	%98	8	4
Ö25	49	%95	6	5	Ö78	78	%96,6	13	0
Ö26	78	%83,9	12	0	Ö79	94	%99	16	6
Ö27	59	%97,6	10	5	Ö80	89	%97	10	0
Ö28	87	%96	13	2	Ö81	120	%92	15	4

Ö29	71	%93,3	12	6	Ö82	90	%98	16	7
Ö30	50	%90,6	4	6	Ö83	65	%95	10	5
Ö31	65	%97	16	11	Ö84	73	%98	15	0
Ö32	93	%98	14	6	Ö85	101	%96,1	13	6
Ö33	79	%97,7	9	1	Ö86	64	%97,7	7	1
Ö34	75	%97,7	11	2	Ö87	110	%97	16	0
Ö35	79	%97,7	11	4	Ö88	74	%100	8	7
Ö36	105	%98	16	5	Ö89	79	%95	12	6
Ö37	73	%91,7	9	6	Ö90	76	%93,3	11	2
Ö38	61	%91,1	6	8	Ö91	79	%92,8	15	1
Ö39	59	%96,1	9	4	Ö92	70	%95	13	3
Ö40	51	%98	11	7	Ö93	79	%97	14	7
Ö41	55	%92	6	8	Ö94	53	%93,3	4	1
Ö42	59	%94	12	6	Ö95	89	%100	16	2
Ö43	75	%98	14	10	Ö96	63	%96	6	4
Ö44	61	%92,7	6	7	Ö97	56	%98	4	5
Ö45	64	%94,9	6	2	Ö98	46	%98	4	2
Ö46	75	%96,6	9	1	Ö99	46	%87	4	3
Ö47	87	%97,7	12	3	Ö100	40	%86	4	5
Ö48	52	%50,8	4	0	Ö101	85	%92,6	12	0
Ö49	60	%97,7	5	2	Ö102	63	%97	7	2
Ö50	72	%84	9	2	Ö103	64	%91	8	0
Ö51	62	%98	7	4	Ö104	74	%98	11	6

Ö52	65	%97	7	2	Ö105	55	%91.6	4	5
Ö53	62	%94	10	5	Ö106	74	%95	8	1

İkinci sınıf öğrencilerinin Tablo 8'de verilen akıcı okuma ve okuduğunu anlama durumlarının düzeylere göre dağılımı ise Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9

İkinci Sınıf Öğrencilerinin Akıcı Okuma ve Okuduğunu Anlama Durumlarının Düzeylere Göre Dağılımı

Akıcı Okuma ve Okuduğunu	Düzye	f	%
Anlama Becerileri			
Okuma Doğruluğu	Endişe düzeyi	20	%18.87
	Öğretimsel ve Bağımsız düzey	86	%81.13
Okuma Hızı	Beklenen düzeyde	89	%83.96
	Beklenen düzeyin altında	17	%16.04
Prozodi	Beklenen düzeyde	70	%66.04
	Beklenen düzeyin altında	36	%33.96
Anlama Puanı	Beklenen düzeyde	17	%16.04
	Beklenen düzeyin altında	89	%83.96
Akıcı Okuma	Akıcı Olan Okur	62	%58
	Akıcı Olmayan Okur	48	%41.51
Papağan Okur		50	

İkinci sınıflardan çalışmaya katılan 106 öğrenci bulunmaktadır. 2. sınıf öğrencilerinin sırasıyla akıcı okuma beceri düzeyleri ve okuduğunu anlama düzeylerinin şu şekilde olduğu görülmüştür:

İkinci sınıf öğrencilerinin metindeki okuma doğruluğunun öğretimsel ve bağımsız düzeylerde olması (%92 ve üzeri) beklenmektedir. Çalışmaya katılan 106 ikinci sınıf

öğrencisinden 86'sı (%81.13) öğretimsel ve bağımsız düzeylerde yani %92'den yüksek oranda okuma doğruluğuna sahipken 20 öğrenci (%18.87) %92'den düşük doğru okuma oranına sahiptir. 20 öğrenci, kendilerinden beklenen düzeyin altında performans sergilemiştir. Öğrencilerin büyük bir kısmının öğretimsel ve bağımsız düzeylerde olduğu görülmektedir. Ö1, Ö8, Ö14, Ö16, Ö18, Ö20, Ö21, Ö23, Ö26, Ö30, Ö37, Ö38, Ö48, Ö50, Ö62, Ö71, Ö99, Ö100, Ö103, Ö105 kodlu öğrenciler endişe düzeyindeki öğrencilerdir. Doğruluk oranı %100 olan ve hiç hata yapmadan bütün metni okuyan yani bağımsız düzeyde olan üç öğrenci (Ö58, Ö88, Ö95) bulunmaktadır. Doğruluk oranı en düşük olan öğrenci Ö8'dir ve metnin %88'ini doğru okuyabilmiştir. İkinci sınıf öğrencilerinin okuma doğruluğu ortalaması 93,8009434'tür.

İkinci sınıf öğrencilerinin okuma hızları incelendiğinde öğrencilerin bir dakikada doğru okuması gereken kelime sayısı en az 56 olarak belirlenmiştir. 106 ikinci sınıf öğrencisinden 89'u (%83.96) beklenen düzeyde ve daha üstünde iken 17'si (%16.04) beklenen düzeyin altında kelime okuma hızı performansı göstermiştir. Öğrencilerin büyük bir kısmının okuma hızı beklenen düzeyin üstündedir. Ö1, Ö8, Ö14, Ö21, Ö23, Ö25, Ö30, Ö40, Ö41, Ö48, Ö56, Ö64, Ö94, Ö98, Ö99, Ö100, Ö105 kodlu öğrenciler bir dakikada 56'dan daha az kelimeyi doğru okuyabilmiş ve beklenen hedefe ulaşamamışlardır. Bir dakikada en çok doğru kelimeyi Ö81 okumuştur. Bu öğrenci bir dakikada 120 kelimeyi doğru okumuştur. En az doğru kelime okuma ise 38 kelimeyle Ö21'e aittir. İkinci sınıf öğrencilerinin okuma hız ortalaması 70,9245283 kelimedir.

Çok Boyutlu Akıcılık Ölçeği'nden alınan 8 altındaki puanlar akıcılık sorununa işaret etmektedir. 106 ikinci sınıf öğrencisinden 70'i (%66.04) ölçekten 8 ve üstü puan alırken 36 öğrenci (%33.96) ise 8 puanın altında kalmıştır. Öğrencilerin yarısından fazlası ölçekten beklenen puanın üstünde almıştır. Ö1, Ö6, Ö8, Ö13, Ö14, Ö21, Ö23, Ö25, Ö30, Ö38, Ö41, Ö44, Ö45, Ö48, Ö49, Ö51, Ö52, Ö54, Ö55, Ö56, Ö61, Ö62, Ö64, Ö69, Ö71, Ö76, Ö86, Ö94, Ö96, Ö97, Ö98, Ö99, Ö100, Ö102, Ö105 kodlu öğrenciler Çok Boyutlu Akıcılık Ölçeği'nden 8'den daha düşük puan alarak prozodide kendilerinden beklenen düzeyin altında kalan öğrencilerdir. Çok Boyutlu Akıcılık Ölçeği'nden en yüksek puan olan 16 puanı alan 8 öğrenci (Ö31, Ö36, Ö57, Ö58, Ö79, Ö82, Ö87, Ö95) bulunmaktadır. İki öğrenci ise (Ö55, Ö56)

ölçekten en düşük puan olan 1 puan almıştır. (+14) İkinci sınıf öğrencilerinin Çok Boyutlu Akıcılık Ölçeği'nden aldıkları puanların ortalaması 9,650943396 olarak tespit edilmiştir.

Doğruluk, hız ve prozodi bakımından sınırın üstünde performans gösteren ve akıcı okur olarak adlandırılabilir öğrenci sayısı 62'dir. Bu oran tüm öğrencilerin %58'ini oluşturmaktadır. Öğrencilerin yarısından fazlası akıcı okurdur. Doğruluk, hız ve prozodi bakımından beklenen ve beklenenin üstünde performans gösteren ve akıcı okur olarak adlandırılabilir öğrenciler şunlardır: Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö7, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö15, Ö17, Ö19, Ö22, Ö24, Ö27, Ö28, Ö29, Ö31, Ö32, Ö33, Ö34, Ö35, Ö36, Ö42, Ö43, Ö46, Ö47, Ö53, Ö57, Ö58, Ö59, Ö60, Ö63, Ö65, Ö66, Ö67, Ö68, Ö70, Ö72, Ö73, Ö74, Ö75, Ö77, Ö78, Ö79, Ö80, Ö81, Ö82, Ö83, Ö84, Ö85, Ö87, Ö88, Ö89, Ö90, Ö91, Ö92, Ö93, Ö95, Ö101, Ö104, Ö106.

Okuduğunu anlama testlerinden 7 puan ve altı alan öğrenciler okuduğunu anlama konusunda başarısız kabul edilmektedir. 17 öğrenci (%16.04) 7 puan ve üstü alırken 89 öğrenci (%83.96) 7 puandan düşük puan almıştır. Öğrencilerin çok büyük bir kısmı okuduğunu anlamada beklenen düzeye ulaşamamıştır. Ö5, Ö10, Ö16, Ö19, Ö31, Ö38, Ö40, Ö41, Ö43, Ö44, Ö61, Ö65, Ö72, Ö75, Ö82, Ö88, Ö93 okuduğunu anlamada 7 ve üstü puan alan öğrencilerdir. Ö31, okuduğunu anlama sorularından 11 puan alarak üçüncü sınıf öğrencileri arasında en yüksek puanı alan öğrenci olmuştur. 11 öğrenci ise okuduğunu anlama testinden 0 puan almış yani soruların hiçbirine doğru ya da kısmen doğru cevap verememiştir. İkinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama testinden aldıkları puanların ortalaması 3,896226415'tir.

1.1. İkinci Sınıfa Giden Akıcı Okurların İçindeki Papağan Okurların Oranına Yönelik

Bulgular ve Yorumlar

Akıcı okur olan fakat anlama sorularında başarısız olan, metnin büyük bir bölümünü ya da tamamını anlayamayan öğrenciler papağan okur olarak tanımlanmaktadırlar. Bu öğrenciler doğruluk, hız ve prozodi açısından kendilerinden beklenen düzeyde ya da beklenen düzeyin üstünde performans göstermesine rağmen okudukları metinle ilgili kendilerine yönlendirilen

anlama sorularında beklenen düzeyin altında performans göstermektedirler. Akıcı okurlar içinde papağan okur olarak tespit edilen öğrenciler Tablo 10'da gösterilmiştir.

Tablo 10

İkinci Sınıf Öğrencilerinin Papağan Okurluk Durumları

Öğrenci Kodu	Okuma Hızı (kelime)	Okuma Doğruluğu (%)	Prozodi Puanı	Anlama Puanı	Öğrenci Kodu	Okuma Hızı (kelime)	Okuma Doğruluğu (%)	Prozodi Puanı	Anlama Puanı
Ö2	75	%96	12	5	Ö59	87	%97	12	5
Ö3	81	%94	11	3	Ö60	82	%94	12	4
Ö4	75	%95	10	3	Ö63	77	%92,8	8	4
Ö7	94	%93	14	6	Ö66	78	%94	12	1
Ö9	61	%95	8	0	Ö67	85	%99	8	2
Ö11	116	%92	15	1	Ö68	79	%96	11	3
Ö12	86	%92	11	4	Ö73	84	%96	13	5
Ö15	77	%96,1	10	2	Ö74	93	%99	15	5
Ö17	66	%92	14	2	Ö77	71	%98	8	4
Ö22	66	%98	11	6	Ö78	78	%96,6	13	0
Ö24	73	%98,8	9	1	Ö79	94	%99	16	6
Ö27	59	%97,6	10	5	Ö80	89	%97	10	0
Ö28	87	%96	13	2	Ö81	120	%92	15	4
Ö29	71	%93,3	12	6	Ö83	65	%95	10	5
Ö32	93	%98	14	6	Ö84	73	%98	15	0
Ö33	79	%97,7	9	1	Ö85	101	%96,1	13	6
Ö34	75	%97,7	11	2	Ö87	110	%97	16	0
Ö35	79	%97,7	11	4	Ö89	79	%95	12	6
Ö36	105	%98	16	5	Ö90	76	%93,3	11	2

Ö42	59	%94	12	6	Ö91	79	%92,8	15	1
Ö46	75	%96,6	12	1	Ö92	70	%95	13	3
Ö47	87	%97,7	12	3	Ö95	89	%100	16	2
Ö53	62	%94	10	5	Ö101	85	%92,6	12	0
Ö57	90	%96	16	5	Ö104	74	%98	11	6
Ö58	86	%100	16	5	Ö106	74	%95	8	1

İkinci sınıf öğrencilerinden 62'sinin akıcı okur olduğu, bu 62 akıcı okur öğrenciden ise 50'sinin papağan okur olduğu görülmektedir. Papağan okur olan bu 50 öğrenci doğru, hızlı ve prozodik okuma yaptıkları hâlde okuduğunu anlama sorularında başarısız olmuşlardır. Papağan okur olarak tespit edilen öğrencilerin akıcı okur olan öğrencilere oranı %80.64 iken tüm öğrencilere oranı %47.16'dır.

Üçüncü Sınıf Öğrencilerinin Akıcı Okuma ve Okuduğunu Anlama Durumlarına Yönelik Bulgular ve Yorumlar

Öğrencilerin doğruluk, hız ve prozodi puanlarından hareketle akıcı okuma durumları ve buna ek olarak okuduğunu anlama puanları ölçümler sonucu tespit edilmiştir. Üçüncü sınıf öğrencilerinin akıcı okuma ve okuduğunu anlama durumları Tablo 12'de verilmiştir.

Okuma hızı 1 dakikada doğru okunan kelime sayısını, okuma doğruluğu metinde doğru okunan kelime yüzdesini, prozodi puanı Çok Boyutlu Akıcılık Ölçeği'nden alınan puanı ve anlama puanı ise anlama sorularından alınan puanı göstermektedir.

Tablo 11

Üçüncü Sınıf Öğrencilerinin Akıcı Okuma ve Okuduğunu Anlama Durumları

Öğrenci Kodu	Okuma Hızı (kelime)	Okuma Doğruluğu (%)	Prozodi Puanı	Anlama Puanı	Öğrenci Kodu	Okuma Hızı (kelime)	Okuma Doğruluğu (%)	Prozodi Puanı	Anlama Puanı
Ö1.	78	%96,9	16	9	Ö52.	69	%97,4	11	6
Ö2.	119	%98,4	12	5	Ö53.	129	%99,4	16	8
Ö3.	113	%94,3	15	3	Ö54.	79	%86,5	11	7
Ö4.	83	%96,9	16	6	Ö55.	120	%96,2	16	7
Ö5.	99	%96,9	16	9	Ö56.	84	%99,4	12	7
Ö6.	45	%88	4	6	Ö57.	69	%96,3	12	3
Ö7.	99	%100	16	9	Ö58.	70	%93,8	12	9
Ö8.	74	%97,4	12	7	Ö59.	81	%97,3	11	9
Ö9.	87	%90,2	12	9	Ö60.	65	%89,5	7	4
Ö10.	96	%95,3	14	7	Ö61.	71	%97,4	11	7
Ö11.	85	%90,7	8	12	Ö62.	131	%97,9	16	10
Ö12.	73	%95,9	10	12	Ö63.	97	%96,3	16	9
Ö13.	29	%78	4	0	Ö64.	118	%94,8	16	7
Ö14.	101	95,3	14	7	Ö65.	140	%98,4	16	11
Ö15.	137	%97,4	13	3	Ö66.	65	%97,4	9	8
Ö16.	82	%96,3	12	8	Ö67.	72	%96,3	7	9
Ö17.	57	%95,6	8	9	Ö68.	99	%95,2	16	11
Ö18.	106	%98,4	11	3	Ö69.	44	%91,7	4	1
Ö19.	71	%96,9	12	10	Ö70.	76	%94,8	15	4
Ö20.	118	%100	16	6	Ö71.	31	%95,5	4	3
Ö21.	34	%87	4	9	Ö72.	80	%98,4	14	8
Ö22.	32	%64	4	1	Ö73.	46	%95,9	4	2
Ö23.	105	%94,8	15	7	Ö74.	82	%96,3	13	5
Ö24.	69	%98,4	8	7	Ö75.	51	%96,9	7	5
Ö25.	109	%98,9	15	4	Ö76.	48	%96,8	6	8

Ö26.	106	%98,9	16	8	Ö77.	112	%95,3	16	9
Ö27.	24	%77,5	4	3	Ö78.	114	%95,9	15	7
Ö28.	104	%94,8	15	11	Ö79.	100	%96,3	16	12
Ö29.	35	%96,3	5	3	Ö80.	61	%84,2	7	5
Ö30.	86	%92,7	10	9	Ö81.	112	%93,8	16	5
Ö31.	97	97,9	12	3	Ö82.	34	%57	4	5
Ö32.	62	94,3	7	7	Ö83.	45	%83	7	7
Ö33.	78	92,2	13	7	Ö84.	107	%96,8	15	10
Ö34.	129	97,9	16	6	Ö85.	78	%94,3	14	7
Ö35.	57	96,3	4	7	Ö86.	44	%89,1	4	3
Ö36.	76	92,7	15	6	Ö87.	69	%96,7	12	5
Ö37.	112	96,9	16	8	Ö88.	60	%86,3	10	5
Ö38.	78	97,9	12	4	Ö89.	59	%88,4	6	10
Ö39.	60	82,4	10	5	Ö90.	82	%95,02	13	8
Ö40.	64	91,2	5	9	Ö91.	129	%95,9	16	8
Ö41.	94	93,8	14	6	Ö92.	99	%97,9	15	8
Ö42.	93	97,9	16	6	Ö93.	99	%98,9	14	7
Ö43.	82	93,2	12	3	Ö94.	76	%93,8	7	7
Ö44.	53	95,9	4	6	Ö95.	82	%95,9	11	9
Ö45.	114	97,4	16	8	Ö96.	51	%95,9	4	7
Ö46.	66	94,8	16	9	Ö97.	83	%95,8	12	0
Ö47.	97	89,6	16	3	Ö98.	71	%86,5	12	7
Ö48.	89	96,8	16	3	Ö99.	81	%93,8	11	7
Ö49.	83	93,8	12	9	Ö100.	95	%94,3	15	9
Ö50.	46	82,1	7	2	Ö101.	114	%97,9	16	8
Ö51.	35	83,5	4	1					

Üçüncü sınıf öğrencilerinin akıcı okuma ve okuduğunu anlama durumlarının düzeylere göre dağılımı Tablo 12'de verilmiştir.

Tablo 12

Üçüncü Sınıf Öğrencilerinin Akıcı Okuma ve Okuduğunu Anlama Durumlarının Düzeylere Göre Dağılımı

Akıcı Okuma ve Okuduğunu	Düzy	f	%
Anlama Becerileri			
Okuma Doğruluğu	Endişe düzeyi	22	%21.78
	Öğretimsel ve Bağımsız düzey	79	%78.22
Okuma Hızı	Beklenen düzeyde	80	%79.21
	Beklenen düzeyin altında	21	%20.79
Prozodi	Beklenen düzeyde	75	%74.26
	Beklenen düzeyin altında	26	%25.74
Anlama Puanı	Beklenen düzeyde	60	%59.41
	Beklenen düzeyin altında	41	%40.59
Akıcı Okuma	Akıcı Olan Okur	66	%65.35
	Akıcı Olmayan Okur	35	%34.65
Papağan Okur		22	

Üçüncü sınıflardan çalışmaya katılan 101 öğrenci bulunmaktadır. 3. sınıf öğrencilerinin sırasıyla akıcı okuma beceri düzeyleri ve okuduğunu anlama düzeylerinin şu şekilde olduğu görülmüştür:

Üçüncü sınıf öğrencilerinin sınıf öğrencilerinin metindeki okuma doğruluğunun öğretimsel ve bağımsız düzeylerde olması (%92 ve üzeri) gerektiği görülmektedir. Çalışmaya katılan 101 üçüncü sınıf öğrencisinden 79'u (%78.22) öğretimsel ve bağımsız düzeylerde yani %92'den yüksek oranda okuma doğruluğuna sahipken 22 öğrenci (%21.78) %92'den düşük doğru okuma oranına sahiptir. Öğrencilerin büyük bir kısmının öğretimsel ve bağımsız düzeylerde olduğu görülmektedir. Ö6, Ö9, Ö11, Ö13, Ö21, Ö22, Ö27, Ö39, Ö40, Ö47, Ö50, Ö51, Ö54, Ö60, Ö69, Ö80, Ö82, Ö83, Ö86, Ö88, Ö89, Ö98 endişe düzeyindeki öğrencilerdir.

Doğruluk oranı %100 olan ve hiç hata yapmadan bütün metni okuyan yani bağımsız düzeyde olan iki öğrenci (Ö7, Ö20) bulunmaktadır. Doğruluk oranı en düşük olan öğrenci

Ö82'dir ve metnin %57'sini doğru okuyabilmiştir. Üçüncü sınıf öğrencilerinin okuma doğruluğu ortalaması: 93.61'dir.

Üçüncü sınıf öğrencilerinin okuma hızları incelendiğinde öğrencilerin bir dakikada doğru okuması gereken kelime sayısı en az 64 olarak belirlenmiştir. 101 üçüncü sınıf öğrencisinden 76'sı (%75.25) beklenen düzeyde ve daha üstünde iken 25 öğrenci (%25.75) beklenen düzeyin altında kelime okuma hızı performansı göstermiştir. Öğrencilerin büyük bir kısmının okuma hızı beklenen düzeyin üstündedir. Ö6, Ö13, Ö17, Ö21, Ö22, Ö27, Ö29, Ö32, Ö35, Ö39, Ö44, Ö50, Ö51, Ö69, Ö71, Ö73, Ö75, Ö76, Ö80, Ö82, Ö83, Ö86, Ö88, Ö89, Ö96 sınırın altında kalan öğrencilerdir. Bir dakikada en çok doğru kelimeyi 140 kelimeyle Ö65 okumuştur. En az doğru kelime okuma hızı ise 24 kelimeyle Ö27 kodlu öğrenciye aittir. Üçüncü sınıf öğrencilerinin okuma hız ortalaması: 81.13 kelimedir.

Çok Boyutlu Akıcılık Ölçeği'nden alınan 8 altındaki puanlar akıcılık sorununa işaret eder. 101 üçüncü sınıf öğrencisinden 75'i (%74.26) ölçekten 8 ve üstü puan alırken 26 öğrenci (%25.74) ise 8 puanın altında kalmıştır. Öğrencilerin büyük çoğunluğu ölçekten beklenen puanın üstünde almıştır. Ö6, Ö13, Ö21, Ö22, Ö27, Ö29, Ö32, Ö35, Ö40, Ö44, Ö50, Ö51, Ö60, Ö67, Ö69, Ö71, Ö73, Ö75, Ö76, Ö80, Ö82, Ö83, Ö86, Ö89, Ö94, Ö96 kodlu öğrenciler Çok Boyutlu Akıcılık Ölçeği'nden 8'den düşük puan alan öğrencilerdir. Çok Boyutlu Akıcılık Ölçeği'nden en yüksek puan olan 16 puanı alan 24 öğrenci bulunmaktadır. 13 öğrenci ise () ölçekten en düşük puan olan 4 puan almıştır. Üçüncü sınıf öğrencilerinin Çok Boyutlu Akıcılık Ölçeği'nden aldıkları puanların ortalaması 11,38'dir.

Doğruluk, hız ve prozodi bakımından sınırın üstünde performans gösteren ve akıcı okur olarak adlandırılacak öğrenci sayısı 67'dir. Bu oran tüm öğrencilerin %66.34'ünü oluşturmaktadır. Akıcı olmayan öğrenci sayısı ise 34 olarak tespit edilmiştir. Bu oran tüm öğrencilerin %33.66'sını oluşturmaktadır. Öğrencilerin yarısından fazlası akıcı okurdur. Doğruluk, hız ve prozodi bakımından beklenen ve beklenenin üstünde performans gösteren ve akıcı okur olarak adlandırılacak öğrenciler şunlardır: Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö7, Ö8, Ö10, Ö12, Ö14, Ö15, Ö16, Ö18, Ö19, Ö20, Ö23, Ö24, Ö25, Ö26, Ö28, Ö30, Ö31, Ö33, Ö34, Ö36, Ö37, Ö38, Ö41, Ö42, Ö43, Ö45, Ö46, Ö48, Ö49, Ö52, Ö53, Ö55, Ö56, Ö57, Ö58, Ö59, Ö61,

Ö62, Ö63, Ö64, Ö65, Ö66, Ö68, Ö70, Ö72, Ö74, Ö77, Ö78, Ö79, Ö81, Ö84, Ö85, Ö87, Ö90, Ö91, Ö92, Ö93, Ö95, Ö97, Ö99, Ö100, Ö101.

Okuduğunu anlama testlerinden 7 puan ve altı alan öğrenciler okuduğunu anlama konusunda başarısız kabul edilecektir. 60 öğrenci (%59.41) 7 puan ve üstü alırken 41 öğrenci (%40.59) 7 puandan düşük puan almıştır.

Ö1, Ö5, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö14, Ö16, Ö17, Ö19, Ö21, Ö23, Ö24, Ö26, Ö28, Ö30, Ö32, Ö33, Ö35, Ö37, Ö40, Ö45, Ö46, Ö49, Ö53, Ö54, Ö55, Ö56, Ö58, Ö59, Ö61, Ö62, Ö63, Ö64, Ö65, Ö66, Ö67, Ö68, Ö72, Ö76, Ö77, Ö78, Ö79, Ö83, Ö84, Ö85, Ö89, Ö90, Ö91, Ö92, Ö93, Ö94, Ö95, Ö97, Ö98, Ö99, Ö100, Ö101 okuduğunu anlamada 7 ve üstü puan alan öğrencilerdir. Üç öğrenci (Ö11, Ö12, Ö79) okuduğunu anlama sorularından 12 puan alarak üçüncü sınıflar arasında en yüksek puanı alan öğrenciler olmuşlardır. İki öğrenci ise okuduğunu anlama testinden 0 puan almış yani soruların hiçbirine doğru ya da kısmen doğru cevap verememiştir. Üçüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama testinden aldıkları puanların ortalaması 6,56'dır.

2.1. Üçüncü Sınıfa Giden Akıcı Okurların İçindeki Papağan Okurların Oranına

Yönelik Bulgular ve Yorumlar

Akıcı okur olan fakat anlama sorularında başarısız olan, metnin büyük bir bölümünü ya da tamamını anlayamayan öğrenciler papağan okur olarak tanımlanmaktadır. Bu öğrenciler doğruluk, hız ve prozodi açısından kendilerinden beklenen düzeyde ya da beklenen düzeyin üstünde performans göstermesine rağmen okudukları metinle ilgili kendilerine yönlendirilen anlama sorularında beklenen düzeyin altında performans göstermektedirler. Akıcı okurlar içinde papağan okur olarak tespit edilen öğrenciler Tablo 13'te gösterilmiştir.

Tablo 13

Üçüncü Sınıf Öğrencilerinin Papağan Okurluk Durumları

Öğrenci Kodu	Okuma Hızı (kelime)	Okuma Doğruluğu (%)	Prozodi Puanı	Anlama Puanı
Ö2.	118	%98,4	15	5
Ö3.	113	%94,3	15	3
Ö4.	84	%96,9	16	6
Ö15.	137	%97,4	13	3
Ö18.	108	%98,4	11	3
Ö20.	118	%100	16	6
Ö25.	107	%98,9	15	4
Ö31.	96	%97,9	12	3
Ö34.	129	%97,9	16	6
Ö36.	799	%92,7	15	6
Ö38.	75	%97,9	12	4
Ö41.	99	%93,8	14	6
Ö42.	91	%97,9	16	6
Ö43.	88	%93,2	12	3
Ö48.	91	%96,8	16	3
Ö52.	69	%97,4	11	6
Ö57.	74	%96,3	12	3
Ö70.	76	%94,8	15	4
Ö74.	82	%96,3	13	5
Ö81.	117	%93,8	16	5
Ö87.	79	%96,7	12	5
Ö97.	83	%95,8	12	0

Üçüncü sınıf öğrencilerinden 67'sinin akıcı okur olduğu, bu 67 akıcı okur öğrenciden ise 22'sinin papağan okur olduğu görülmektedir. Papağan okur olan bu 22 öğrenci doğru, hızlı ve prozodik okuma yaptıkları hâlde okuduğunu anlama sorularında başarısız olmuşlardır. Papağan okur olarak tespit edilen öğrencilerin akıcı okur olan öğrencilere oranı %32.84 iken tüm öğrencilere oranı %21.78'dir.

Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Akıcı Okuma ve Okuduğunu Anlama Durumlarına Yönelik Bulgular ve Yorumlar

Öğrencilerin doğruluk, hız ve prozodi puanlarından hareketle akıcı okuma durumları ve buna ek olarak okuduğunu anlama puanları ölçümler sonucu tespit edilmiştir. İkinci sınıf öğrencilerinin akıcı okuma ve okuduğunu anlama durumları Tablo 14'te verilmiştir.

Okuma hızı 1 dakikada doğru okunan kelime sayısını, okuma doğruluğu metinde doğru okunan kelime yüzdesini, prozodi puanı ölçekten alınan puanı ve anlama puanı ise anlama sorularından alınan puanı göstermektedir.

Tablo 14

Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Akıcı Okuma ve Okuduğunu Anlama Durumları

Öğrenci Kodu	Okuma Hızı (kelime)	Okuma Doğruluğu (%)	Prozodi Puanı	Anlama Puanı	Öğrenci Kodu	Okuma Hızı (kelime)	Okuma Doğruluğu (%)	Prozodi Puanı	Anlama Puanı
Ö1.	88	%95,8	11	6	Ö53.	110	%92,7	16	7
Ö2.	83	%98,25	11	9	Ö54.	89	%98,9	13	0
Ö3.	91	%97,9	11	4	Ö55.	91	%96	12	7
Ö4.	74	%97,5	6	10	Ö56.	74	%94	12	6
Ö5.	67	%97,5	9	2	Ö57.	111	%100	16	6

Ö6.	71	%97,5	4	7	Ö58.	77	%96,8	12	3
Ö7.	79	%96,8	10	2	Ö59.	43	%90,2	4	7
Ö8.	33	%79,5	4	6	Ö60.	94	%98,6	12	3
Ö9.	57	%94,05	5	7	Ö61.	79	%95	12	6
Ö10.	62	%97,5	7	8	Ö62.	67	%99,6	14	2
Ö11.	69	%95,8	12	3	Ö63.	95	%98,9	16	8
Ö12.	47	%97,2	4	7	Ö64.	90	%98,25	16	2
Ö13.	65	%89,7	11	6	Ö65.	53	%83	5	0
Ö14.	76	%99,6	14	8	Ö66.	108	%99,3	16	0
Ö15.	62	%98,6	7	7	Ö67.	87	%96,5	16	5
Ö16.	59	%93,3	8	12	Ö68.	60	%96,5	7	9
Ö17.	71	%59,6	10	8	Ö69.	66	%88,1	11	12
Ö18.	67	%94,7	12	10	Ö70.	77	%99,3	14	3
Ö19.	103	%97,9	16	4	Ö71.	41	%89,8	4	6
Ö20.	63	%93,7	6	6	Ö72.	107	%97,5	15	4
Ö21.	53	%90,1	6	5	Ö73.	79	%96,8	13	9
Ö22.	75	%96,8	16	3	Ö74.	70	%98,6	6	8
Ö23.	56	%95,1	4	5	Ö75.	84	%99,6	15	9
Ö24.	89	%100	13	4	Ö76.	82	%99,3	16	9
Ö25.	82	%89,8	11	4	Ö77.	75	%97,2	11	6
Ö26.	81	%95,4	7	2	Ö78.	62	%92,6	4	11
Ö27.	72	%96,1	9	0	Ö79.	73	%96,4	9	7
Ö28.	49	%86,9	4	1	Ö80.	90	%97,2	9	4
Ö29.	57	%71,6	6	3	Ö81.	63	%97,9	9	4
Ö30.	45	%83,7	5	7	Ö82.	69	%94,3	8	11
Ö31.	80	%94,7	13	5	Ö83.	74	%98,2	15	10
Ö32.	103	%98,25	15	3	Ö84.	108	%99,6	16	9

Ö33.	85	%98,23	11	4	Ö85.	89	%96,5	14	11
Ö34.	78	%96,1	12	8	Ö86.	83	%93,2	13	11
Ö35.	90	%98	12	11	Ö87.	113	%98,6	15	9
Ö36.	115	%98,25	15	10	Ö88.	114	%95,8	12	11
Ö37.	93	%98,25	16	0	Ö89.	86	%99,6	15	8
Ö38.	106	%94,4	15	9	Ö90.	79	%96	15	6
Ö39.	92	%96,5	14	6	Ö91.	101	%97,5	15	8
Ö40.	73	%90,9	8	3	Ö92.	73	%95,4	16	7
Ö41.	92	%100	15	5	Ö93.	96	%96,1	5	0
Ö42.	84	%98,4	13	4	Ö94.	39	%75,8	4	3
Ö43.	82	%95,1	11	3	Ö95.	85	%98,25	15	5
Ö44.	69	%98,4	10	6	Ö96.	92	%98,6	16	10
Ö45.	94	%93,3	15	4	Ö97.	66	%97,2	9	5
Ö46.	95	%94,7	15	8	Ö98.	76	%98,5	9	3
Ö47.	107	%98,9	15	5	Ö99.	64	%98,6	7	7
Ö48.	113	%99,6	16	5	Ö100.	56	%97,87	4	12
Ö49.	109	%96,4	15	4	Ö101.	85	%95,7	16	9
Ö50.	89	%99,6	14	7	Ö102.	77	%98,25	12	11
Ö51.	76	%94	16	5	Ö103.	95	%96,01	12	8
Ö52.	57	%96,4	10	5	Ö104.	100	%97	16	0

Dördüncü sınıf öğrencilerinin akıcı okuma ve okuduğunu anlama durumlarının düzeylere göre dağılımı Tablo 15'te verilmiştir.

Tablo 15

Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Akıcı Okuma ve Okuduğunu Anlama Durumlarının Düzeylere Göre Dağılımı

Akıcı Okuma ve Okuduğunu	Düzyey	f	%
Anlama Becerileri			
Okuma Doğruluğu	Endiğe düzeyi	14	%13.46
	Öğretimsel ve Bağımsız düzey	90	%86.54
Okuma Hızı	Beklenen düzeyde	70	%72.80
	Beklenen düzeyin altında	34	%35.36
Prozodi	Beklenen düzeyde	80	%76.92
	Beklenen düzeyin altında	24	%23.08
Anlama Puanı	Beklenen düzeyde	46	%44.23
	Beklenen düzeyin altında	58	%55.77
Akıcı Okuma	Akıcı Olan Okur	64	%61.54
	Akıcı Olmayan Okur	40	%38.46
Papağan Okur		37	

Dördüncü sınıfta çalışmaya katılan 104 öğrenci bulunmaktadır. 4. sınıf öğrencilerinin sırasıyla akıcı okuma beceri düzeyleri ve okuduğunu anlama düzeylerinin şu şekilde olduğu görülmüştür:

Dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma doğrulukları incelendiğinde öğrencilerin metindeki okuma doğruluğunun öğretimsel ve bağımsız düzeylerde olması (%92 ve üzeri) olması gerektiği görülmektedir. Çalışmaya katılan 104 dördüncü sınıf öğrencisinden 90'ı (%86.54) öğretimsel ve bağımsız düzeylerde yani %92'den yüksek oranda okuma doğruluğuna sahipken 14 öğrenci (%13.46) %92'den düşük doğru okuma oranına sahiptir. Öğrencilerin büyük bir kısmının öğretimsel ve bağımsız düzeylerde olduğu görülmektedir. Ö8, Ö13, Ö17, Ö21, Ö25, Ö28, Ö29, Ö30, Ö40, Ö59, Ö65, Ö69, Ö71, Ö94 endiğe düzeyindeki öğrencilerdir. Doğruluk oranı %100 olan ve hiç hata yapmadan bütün metni okuyan yani bağımsız düzeyde olan üç öğrenci (Ö24, Ö41, Ö58) bulunmaktadır. Doğruluk oranı en düşük olan öğrenci Ö29'dur ve metnin %71'ini doğru okuyabilmiştir. Dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma doğruluğu ortalaması 95,18 olarak hesaplanmıştır.

Dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma hızları incelendiğinde öğrencilerin bir dakikada doğru okuması gereken kelime sayısı en az 72 olarak belirlenmiştir. 104 dördüncü sınıf öğrencisinden 70'i (%72.80) beklenen düzeyde ve daha üstünde iken 34'ü (%35.36) beklenen düzeyin altında kelime okuma hızı performansı göstermiştir. Öğrencilerin büyük bir kısmının okuma hızı beklenen düzeyin üstündedir. Ö5, Ö6, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö15, Ö16, Ö17, Ö18, Ö20, Ö21, Ö23, Ö28, Ö29, Ö30, Ö44, Ö52, Ö59, Ö62, Ö65, Ö66, Ö69, Ö71, Ö74, Ö78, Ö81, Ö82, Ö94, Ö97, Ö99, Ö100 sınırın altında kalan öğrencilerdir. Bir dakikada en çok doğru kelimeyi 118 kelimeyle Ö57 okumuştur. En az doğru kelime okuma hızı ise 42 kelimeyle Ö8 ve Ö94'e aittir. Dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma hız ortalaması: 79,11kelimedir.

Çok Boyutlu Akıcılık Ölçeği'nden alınan 8 altındaki puanlar akıcılık sorununa işaret eder. 106 ikinci sınıf öğrencisinden 80'nin (%76.92) ölçekten 8 ve üstü puan alırken 24 öğrenci (%23.08) ise 8 puanın altında kalmıştır. Öğrencilerin büyük çoğunluğu ölçekten beklenen puanın üstünde almıştır. Ö4, Ö6, Ö8, Ö9, Ö10, Ö12, Ö15, Ö20, Ö21, Ö23, Ö26, Ö28, Ö29, Ö30, Ö59, Ö65, Ö66, Ö74, Ö78, Ö93, Ö94, Ö99, Ö100 kodlu öğrenciler Çok Boyutlu Akıcılık Ölçeği'nden 8 ve üstü puan alarak prozodide başarılı olan öğrencilerdir. Çok Boyutlu Akıcılık Ölçeği'nden en yüksek puan olan 16 puanı alan 17 öğrenci (bulunmaktadır. 10 öğrenci ise ölçekten en düşük puan olan 4 puan almıştır. Dördüncü sınıf öğrencilerinin Çok Boyutlu Akıcılık Ölçeği'nden aldıkları puanların ortalaması 11,20'dir.

Doğruluk, hız ve prozodi bakımından sınırın üstünde performans gösteren ve akıcı okur olarak adlandırılabilir öğrenci sayısı 63'tür. Bu oran tüm öğrencilerin %60.58'ini oluşturmaktadır. Öğrencilerin yarısından fazlası akıcı okurdur. Akıcı olmayan 41 öğrenci bulunmaktadır. Bu öğrenciler tüm öğrencilerin %39.42'sini oluşturmaktadır.

Doğruluk, hız ve prozodi bakımından beklenen ve beklenenin üstünde performans gösteren ve akıcı okur olarak adlandırılabilir öğrenciler şunlardır: Ö1, Ö2, Ö3, Ö7, Ö14, Ö19, Ö22, Ö24, Ö27, Ö31, Ö32, Ö33, Ö34, Ö35, Ö36, Ö37, Ö38, Ö39, Ö41, Ö42, Ö43, Ö45, Ö47, Ö48, Ö49, Ö50, Ö51, Ö53, Ö54, Ö55, Ö56, Ö57, Ö60, Ö61, Ö63, Ö64, Ö67, Ö68, Ö70,

Ö72, Ö73, Ö75, Ö76, Ö77, Ö79, Ö80, Ö83, Ö84, Ö85, Ö86, Ö87, Ö88, Ö89, Ö90, Ö91, Ö92, Ö95, Ö96, Ö98, Ö101, Ö102, Ö103, Ö104

Okuduğunu anlama testlerinden 7 puan ve altı alan öğrenciler okuduğunu anlama konusunda başarısız kabul edilecektir. 46 öğrenci (%44.23) 7 puan ve üstü alırken 58 öğrenci (%55.77) 7 puandan düşük puan almıştır. Öğrencilerin yarısından fazlası okuduğunu anlama sorularında beklenen düzeyin altında performans göstermiştir.

Ö2, Ö4, Ö6, Ö9, Ö10, Ö12, Ö14, Ö15, Ö16, Ö17, Ö18, Ö30, Ö34, Ö35, Ö36, Ö38, Ö46, Ö50, Ö53, Ö55, Ö59, Ö63, Ö66, Ö69, Ö73, Ö74, Ö75, Ö76, Ö78, Ö79, Ö82, Ö83, Ö84, Ö85, Ö86, Ö87, Ö88, Ö89, Ö91, Ö92, Ö96, Ö99, Ö100, Ö101, Ö102, Ö103 kodlu öğrenciler okuduğunu anlamada 7 ve üstü puan alan öğrencilerdir. Ö16, Ö69 ve Ö100 okuduğunu anlama sorularından 12 puan alarak en yüksek puanı alan öğrenci olmuştur. Yedi öğrenci ise okuduğunu anlama testinden 0 puan almış yani soruların hiçbirine doğru ya da kısmen doğru cevap verememiştir. Dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama testinden aldıkları puanların ortalaması 5,99'dur.

2.2. Dördüncü Sınıfa Giden Akıcı Okurların İçindeki Papağan Okurların Oranına

Yönelik Bulgular ve Yorumlar

Akıcı okur olan fakat anlama sorularında başarısız olan, metnin büyük bir bölümünü ya da tamamını anlayamayan öğrenciler papağan okur olarak tanımlanmaktadır. Bu öğrenciler doğruluk, hız ve prozodi açısından kendilerinden beklenen düzeyde ya da beklenen düzeyin üstünde performans göstermesine rağmen okudukları metinle ilgili kendilerine yönlendirilen anlama sorularında beklenen düzeyin altında performans göstermektedirler. Akıcı okurlar içinde papağan okur olarak tespit edilen öğrenciler Tablo 16'da gösterilmiştir.

Tablo 16

Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Papağan Okurluk Durumları

Öğrenci Kodu	Okuma Hızı (kelime)	Okuma Doğruluğu (%)	Prozodi Puanı	Anlama Puanı
Ö1	90	%95,8	11	6
Ö3	88	%97,9	11	4
Ö7	78	%96,8	10	2
Ö11	74	%95,8	12	3
Ö19	100	%97,9	16	4
Ö22	79	%96,8	16	3
Ö24	86	%100	13	4
Ö27	72	%96,1	9	0
Ö31	82	%94,7	13	5
Ö32	101	%98,25	15	3
Ö33	86	%98,23	11	4
Ö37	92	%98,25	16	0
Ö39	92	%96,5	14	6
Ö41	89	%100	15	5
Ö42	84	%98,4	13	4
Ö43	81	%95,1	11	3
Ö45	98	%93,3	15	4
Ö47	104	%98,9	15	5
Ö48	110	%99,6	16	5
Ö49	113	%96,4	15	4

Ö51	78	%94	16	5
Ö54	88	%98,9	13	0
Ö56	77	%94	12	6
Ö57	118	%100	16	6
Ö58	75	%96,8	12	3
Ö60	93	%98,6	12	3
Ö61	81	%95	12	6
Ö64	88	%98,25	16	2
Ö67	88	%96,5	16	5
Ö70	74	%99,3	14	3
Ö72	109	%97,5	15	4
Ö77	74	%97,2	11	6
Ö80	87	%97,2	9	4
Ö83	74	%98,2	15	10
Ö90	90	%96	15	6
Ö95	86	%98,25	15	5
Ö98	75	%98,5	9	3
Ö104	97	%97	16	0

Dördüncü sınıf öğrencilerinden 64'ünün akıcı okur olduğu, bu 64 akıcı okur öğrenciden ise 37'sinin papağan okur olduğu görülmektedir. Papağan okur olan bu 37 öğrenci doğru, hızlı ve prozodik okuma yaptıkları hâlde okuduğunu anlama sorularında başarısız olmuşlardır. Papağan okur olarak tespit edilen öğrencilerin akıcı okur olan öğrencilere oranı %58.60 iken tüm öğrencilere oranı %34.62'dir.

Akıcı Okurların ve Papağan Okurların Sınıf Düzeylerine Göre Dağılımlarına Yönelik Bulgular ve Yorumlar

Tablo 17’de çalışma grubuna dahil edilen sınıf seviyelerindeki akıcı okurluk ve papağan okurluk durumları verilmiştir.

Tablo 17

Papağan Okurluk Durumlarının Sınıf Seviyesine Göre Dağılımı

Sınıf Seviyesi	Öğrenci Sayısı	Akıcı Okur Sayısı	Papağan Okur Sayısı	Akıcı Okur İçinde Papağan Okur Oranı
2	106	62	50	80,64%
3	101	67	22	32.84%
4	104	64	37	57.81%

İkinci sınıflarda 62, üçüncü sınıflarda 67, dördüncü sınıflarda ise 63 akıcı okur öğrenci tespit edilmiştir. Tüm sınıf düzeylerinde öğrencilerin yarısından fazlasının akıcı okur olduğu görülmektedir. Tablo 17’de de görüldüğü gibi papağan okur öğrencilerin her sınıf düzeyinde oranları değişmekle birlikte her sınıfta akıcı okurların en az %32.84’ünün papağan okur olduğu görülmektedir. Papağan okurlara en çok (%80.64) ikinci sınıfta rastlanırken en az üçüncü (%32.84) sınıfta rastlandığı görülmektedir.

Bölüm 5

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Sonuç

Bu çalışmada ilkokul iki, üç ve dördüncü sınıf öğrencilerinin akıcı okuma durumları (okuma doğruluk, hız ve prozodileri) ile okuduğunu anlama durumları incelenmiştir. İncelemeler doğrultusunda ilkokul düzeyinde papağan okurluk durumu tespit edilmeye çalışılmıştır.

İkinci Sınıf Öğrencilerinin Akıcı Okuma ve Papağan Okurluk Durumlarına Yönelik

Sonuç

İkinci sınıf öğrencilerinden 106 öğrenci çalışmaya gönüllü olarak katılmıştır. İkinci sınıf öğrencilerinin metindeki okuma doğruluğunun öğretimsel ve bağımsız düzeylerde olması (%92 ve üzeri) beklenmektedir. Çalışmaya katılan 106 ikinci sınıf öğrencisinden 86'sı (%81.13) öğretimsel ve bağımsız düzeylerde yani %92'den yüksek oranda okuma doğruluğuna sahipken 20 öğrenci (%18.87) %92'den düşük doğru okuma oranına sahiptir. 20 öğrenci, kendilerinden beklenen düzeyin altında performans sergilemiştir.

İkinci sınıf öğrencilerinin okuma hızları incelendiğinde öğrencilerin bir dakikada doğru okuması gereken kelime sayısı en az 56 olarak belirlenmiştir. 106 ikinci sınıf öğrencisinden 89'u (%83.96) beklenen düzeyde ve daha üstünde iken 17'si (%16.04) beklenen düzeyin altında kelime okuma hızı performansı göstermiştir.

Çok Boyutlu Akıcılık Ölçeği'nden alınan 8 altındaki puanlar akıcılık sorununa işaret etmektedir. 106 ikinci sınıf öğrencisinden 70'i (%66.04) ölçekten 8 ve üstü puan alırken 36 öğrenci (%33.96) ise 8 puanın altında kalmıştır.

Doğruluk, hız ve prozodi bakımından sınırın üstünde performans gösteren ve akıcı okur olarak adlandırılacak öğrenci sayısı 62'dir. Bu oran tüm öğrencilerin %58'ini oluşturmaktadır. Öğrencilerin yarısından fazlası akıcı okurdur.

Okuduğunu anlama testlerinden 7 puan ve altı alan öğrenciler okuduğunu anlama konusunda başarısız kabul edilmektedir. 17 öğrenci (%16.04) 7 puan ve üstü alırken 89 öğrenci (%83.96) 7 puandan düşük puan almıştır. Öğrencilerin çok büyük bir kısmı okuduğunu anlamada beklenen düzeye ulaşamamıştır.

İkinci sınıf öğrencilerinden 62'sinin akıcı okur olduğu, bu 62 akıcı okur öğrenciden ise 50'sinin papağan okur olduğu görülmektedir. Papağan okur olarak tespit edilen öğrencilerin akıcı okur olan öğrencilere oranı %80.64 iken tüm öğrencilere oranı %47.16'dır.

Üçüncü Sınıf Öğrencilerinin Akıcı Okuma ve Papağan Okurluk Durumlarına Yönelik

Sonuç

Üçüncü sınıflardan çalışmaya katılan 101 öğrenci bulunmaktadır. Üçüncü sınıf öğrencilerinin sınıf öğrencilerinin metindeki okuma doğruluğunun öğretimsel ve bağımsız düzeylerde olması (%92 ve üzeri) gerektiği görülmektedir. Çalışmaya katılan 101 üçüncü sınıf öğrencisinden 79'u (%78.22) öğretimsel ve bağımsız düzeylerde yani %92'den yüksek oranda okuma doğruluğuna sahipken 22 öğrenci (%21.78) %92'den düşük doğru okuma oranına sahiptir.

Üçüncü sınıf öğrencilerinin okuma hızları incelendiğinde öğrencilerin bir dakikada doğru okuması gereken kelime sayısı en az 64 olarak belirlenmiştir. 101 üçüncü sınıf öğrencisinden 76'sı (%75.25) beklenen düzeyde ve daha üstünde iken 25 öğrenci (%25.75) beklenen düzeyin altında kelime okuma hızı performansı göstermiştir.

Çok Boyutlu Akıcılık Ölçeği'nden alınan 8 altındaki puanlar akıcılık sorununa işaret eder. 101 üçüncü sınıf öğrencisinden 75'i (%74.26) ölçekten 8 ve üstü puan alırken 26 öğrenci (%25.74) ise 8 puanın altında kalmıştır.

Doğruluk, hız ve prozodi bakımından sınırın üstünde performans gösteren ve akıcı okur olarak adlandırılacak öğrenci sayısı 67'dir. Bu oran tüm öğrencilerin %66.34'ünü oluşturmaktadır. Akıcı olmayan öğrenci sayısı ise 34 olarak tespit edilmiştir. Bu oran tüm öğrencilerin %33.66'sını oluşturmaktadır. Öğrencilerin yarısından fazlası akıcı okurdur.

Okuduğunu anlama testlerinden 7 puan ve altı alan öğrenciler okuduğunu anlama konusunda başarısız kabul edilecektir. 60 öğrenci (%59.41) 7 puan ve üstü alırken 41 öğrenci (%40.59) 7 puandan düşük puan almıştır.

Üçüncü sınıf öğrencilerinden 67'sinin akıcı okur olduğu, bu 67 akıcı okur öğrenciden ise 22'sinin papağan okur olduğu görülmektedir. Papağan okur olarak tespit edilen öğrencilerin akıcı okur olan öğrencilere oranı %32.84 iken tüm öğrencilere oranı %21.78'dir.

Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Akıcı Okuma ve Papağan Okurluk Durumlarına Yönelik Sonuç

Dördüncü sınıfta çalışmaya katılan 104 öğrenci bulunmaktadır. Dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma doğrulukları incelendiğinde öğrencilerin metindeki okuma doğruluğunun öğretimsel ve bağımsız düzeylerde olması (%92 ve üzeri) olması gerektiği görülmektedir. Çalışmaya katılan 104 dördüncü sınıf öğrencisinden 90'ı (%86.54) öğretimsel ve bağımsız düzeylerde yani %92'den yüksek oranda okuma doğruluğuna sahipken 14 öğrenci (%13.46) %92'den düşük doğru okuma oranına sahiptir.

Dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma hızları incelendiğinde öğrencilerin bir dakikada doğru okuması gereken kelime sayısı en az 72 olarak belirlenmiştir. 104 dördüncü sınıf öğrencisinden 70'i (%72.80) beklenen düzeyde ve daha üstünde iken 34'ü (%35.36) beklenen düzeyin altında kelime okuma hızı performansı göstermiştir.

Çok Boyutlu Akıcılık Ölçeği'nden alınan 8 altındaki puanlar akıcılık sorununa işaret eder. 106 ikinci sınıf öğrencisinden 80'i (%76.92) ölçekten 8 ve üstü puan alırken 24 öğrenci (%23.08) ise 8 puanın altında kalmıştır. Öğrencilerin büyük çoğunluğu ölçekten beklenen puanın üstünde almıştır.

Doğruluk, hız ve prozodi bakımından sınırın üstünde performans gösteren ve akıcı okur olarak adlandırılabilir öğrenci sayısı 63'tür. Bu oran tüm öğrencilerin %60.58'ini oluşturmaktadır. Öğrencilerin yarısından fazlası akıcı okurdur. Akıcı olmayan 41 öğrenci bulunmaktadır. Bu öğrenciler tüm öğrencilerin %39.42'sini oluşturmaktadır.

Okuduğunu anlama testlerinden 7 puan ve altı alan öğrenciler okuduğunu anlama konusunda başarısız kabul edilecektir. 46 öğrenci (%44.23) 7 puan ve üstü alırken 58 öğrenci (%55.77) 7 puandan düşük puan almıştır. Öğrencilerin yarısından fazlası okuduğunu anlama sorularında beklenen düzeyin altında performans göstermiştir.

Dördüncü sınıf öğrencilerinden 62'sinin akıcı okur olduğu, bu 62 akıcı okur öğrenciden ise 36'sının papağan okur olduğu görülmektedir. Papağan okur olarak tespit edilen öğrencilerin akıcı okur olan öğrencilere oranı %58.60 iken tüm öğrencilere oranı %34.62'dir.

Akıcı Okurların ve Papağan Okurların Sınıf Düzeylerine Göre Dağılımlarına Yönelik

Sonuç

Çalışmada ikinci sınıflarda 62, üçüncü sınıflarda 67, dördüncü sınıflarda ise 63 akıcı okur öğrenci tespit edilmiştir. Akıcı okur olan öğrenci sayılarının tüm sınıf seviyelerinde birbirine oldukça yakın olduğu görülmektedir.

İkinci sınıfta 62 akıcı okur olan öğrenciden 50'sinin, üçüncü sınıfta 67 akıcı okur olan öğrenciden 22'sinin, dördüncü sınıfta ise 63 akıcı okur olan öğrenciden 36'sının papağan okur öğrenci olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Papağan okur öğrencilerin her sınıf düzeyinde oranlarının değişmekle birlikte her sınıfta var olduğu görülmektedir. Her sınıf düzeyinde akıcı okurların en az %33'ünün papağan okur olduğu tespit edilmiştir. Papağan okurlara en çok (%80.64) ikinci sınıfta rastlanırken en az üçüncü (%33.33) sınıfta rastlandığı görülmektedir. Akıcı okurlar içinde papağan okurların sayısı, sınıf seviyesi arttıkça doğrusal biçimde azalmamıştır. Üçüncü sınıfta papağan okur öğrenci sayısının azaldığı gözlemlenirken dördüncü sınıfta papağan okur olan öğrenciler ikinci sınıftaki öğrencilere göre sayıca daha az iken üçüncü sınıflara göre sayıca daha fazladır. Doğrusal bir azalma görülmemiştir.

Tartışma

Nitelikli bir okumanın temel bileşeni olan akıcı okuma; metni konuşma hızıyla, doğru ve prozodik biçimde okumaktır (Allington, 1983; Baştuğ ve Akyol, 2012; National Institute of Child

Health and Human Development, 2000). Doğru, hızlı ve prozodik okuduğu hâlde okuduğunu anlama konusunda başarısız olan öğrencilerin varlığı literatürde yapılan çalışmalarla ortaya konmuştur. Samuels (2006) kod çözme becerisi yeterli düzeyde gelişen ancak çözümlediklerini anlamayan öğrenciler olduğunu bildirmiştir. Schwanenflugel ve Ruston (2008) da bazı öğrencilerin kelimeleri okuyabildiği hâlde okuduklarını anlamadıklarını belirtmektedir. Bu durum literatürde papağan okurluk olarak adlandırılmaktadır. Akıcı okuyan fakat okuduğunu anlamayan öğrenciler, papağan okurdur.

Türkiye’de, Suriyeli öğrencilerin metni çok güzel okuduğu fakat okuduğunu anlamadığına dair öğretmen görüşleri bulunmaktadır (Agcadağ Çelik, 2019; Cülha ve Demirtaş, 2020; Ertekin Yıldız, 2019). Belirtilen örneklerde Suriyeli öğrenciler Türkçenin kod çözme becerisini edinmişlerdir. Fakat Türkçeyi yeterli düzeyde bilmediklerinden ötürü anlama problemi yaşamaktadırlar. Öğrencinin hedef dili yeterince bilmemesi, okuduğunu anlama problemine yol açmaktadır. İbrahim (2012) de Benue State Müslümanları’nın Kur’an-ı Kerim eğitimi alırken ilk aşamalarda Kur’an’ın anlamı ve yorumunu bilmeden papağan okur olarak seslendirdiklerini belirtmiştir. Buradaki papağan okurluk bireyin bilmediği yabancı bir dilde sesletim yapmasından kaynaklıdır. Problem hedef dile ait bilginin eksikliğinden kaynaklanmaktadır. Ana dilde yapılan okuduğunu anlamada ise durum daha farklıdır. Çünkü birey ana dilinin kurallarını, yapısını, dildeki kelime ve kelime gruplarının anlamlarını bilmektedir.

Türkiye’de ana dili Türkçe olan papağan okurların tespit edilmesine ve akıcı okurlar içindeki yerlerinin belirlenmesine yönelik yürütülmüş bir çalışma bulunmamaktadır. Papağan okurluğun ele alındığı tek çalışma Öksüz (2023)’e aittir. Öksüz (2023) doktora tezinde ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin papağan okuyucuları hızlı isimlendirme, sözel çalışma belleği ve dikkat becerileri bakımlarından değerlendirerek karşılıklı öğretim yaklaşımının papağan okuyucuların okuduğunu anlama becerilerini geliştirmedeki etkisini incelemiştir. Çalışmadan hareketle papağan okuyucuların hızlı isimlendirme, sözel çalışma belleği ve dikkat becerisinde güçlük yaşadığını tespit etmiştir. Fakat yürütülmüş olan bu çalışmada papağan okuyucular, okumanın yalnızca okuma doğruluğu ve okuduğunu anlama boyutu ele alınarak tespit

edilmiştir. Okuma hızı ve prozodi, bu çalışmada papağan okurluğun tespit edilmesinde kullanılmayan ve göz ardı edilen ama akıcı okumanın temelinde olan boyutlarıdır.

Ramcharan-Crowley (1961), Creole kültüründe papağan okuma alışkanlığı olan öğrencilerin olduğunu belirtmiş fakat bu konuda başka herhangi bir bilgi vermemiştir. DeJournett (2017) tarafından yayımlanan doktora tezinde Tennesse okul bölgesinde ilkökul düzeyindeki tüm sınıflarda papağan okurların tespiti amaçlanmıştır. Tüm öğrencilerin %2.5'inin papağan okur olduğu sonucuna erişilmiştir. Buly ve Valencia ise çalışma grubundaki öğrencilerin %18'inin papağan okur olduğu fakat bu öğrencilerin %60'ının hedef dili ikinci dil olarak öğrenen bireyler, %40'ının hedef dili ana dili olan bireyler olduğunu belirtmektedir. Leach ve diğerlerinin yürüttüğü çalışmada (2003) dördüncü sınıf öğrencilerinin üçte birinin kelimeleri doğru çözümlemesine rağmen anlamada başarısız olduğu ortaya çıkmıştır. Yani öğrencilerin üçte biri papağan okur durumdadırlar. Applegate ve diğerlerinin (2009) yaptığı çalışmada akıcı okur olan öğrencilerden üçte birinin hız, doğruluk ve prozodi açısından güçlü okuyucular olmasına rağmen anlama bakımından düşük yeterliğe sahip oldukları sonucu ortaya çıkmıştır. Akıcı ve güçlü olarak tasnif ettikleri öğrencilerin üçte biri kendi düzeylerinde anlama bakımından zorlanmaktadırlar. Cartwright (2010) ise yapılan çeşitli araştırmalarda papağan okurların tüm okuma güçlüğü çeken öğrencilerin üçte birini oluşturduğunu tahmin ettiğini belirtmektedir. Yürüttüğümüz bu çalışmada ise her sınıf düzeyinde akıcı okurların en az %33'ünün papağan okur olduğu tespit edilmiştir.

DeJournett (2017) tarafından yayımlanan çalışmada papağan okurların oranları sınıf seviyesine göre farklılık göstermiş ve papağan okurların en çok birinci sınıf öğrencileri arasında görüldüğü tespit edilmiştir. Ayrıca papağan okurluk oranlarının, sınıf seviyesi arttıkça özellikle üçüncü ve dördüncü sınıflarda azaldığı görülmüştür. (Leach ve diğerleri, 2003 ile Meisinger ve diğerleri, 2009) ise papağan okurluğun ileriki yıllarda ortaya çıkan bir durum olduğunu savunmaktadırlar. Yaptığımız çalışmada papağan okurluğun en çok ikinci sınıflar arasında yaygın olduğu görülmektedir. Çalışmada akıcı okur olan öğrenci sayılarının tüm sınıf seviyelerinde birbirine oldukça yakın olduğu tespit edilmiştir. Fakat akıcı okurlar içinde papağan okurların sayısı, sınıf seviyesi arttıkça doğrusal biçimde azalmamıştır. İkinci sınıfta

50, üçüncü sınıfta 22, dördüncü sınıfta 37 öğrencinin papağan okur olduğu tespit edilmiştir. Üçüncü sınıfta papağan okur öğrenci sayısının azaldığı gözlemlenirken dördüncü sınıfta papağan okur olan öğrenciler ikinci sınıftaki öğrencilere göre sayıca daha az iken üçüncü sınıflara göre sayıca daha fazladır. Doğrusal bir azalma görülmemiştir. Sınıfların öğrenci başarılarına göre oluşturulması, sınıf öğretmenlerinin okuduğunu anlamaya daha fazla zaman ayırarak okuduğunu anlamayı destekleyen etkinlikler yaptırması, çalışmaya katılacak öğrencilere öğretmenler tarafından müdahale edilerek öğretmenlerin çalışmaya yanlı olarak öğrenci dahil etmesi gibi durumlar bu durumun sebebi olabilmektedir.

Yurt dışında yapılan çalışmaların büyük bir çoğunluğu İngilizce dilini konuşan öğrencilerle yürütülmüş olan çalışmalardır. İngilizce ile Türkçe dil yapısı olarak birbirinden farklılık göstermektedir. Bu durum da okuma ve okuduğunu anlama süreçlerini farklı etkilemektedir. Türkçenin dil yapısı incelendiğinde fonetik alfabeyle sahip bir dil olduğu görülmektedir. Fonetik alfabelerde harf ve ses arasında birebir eşleşme durumu görülmekteyken fonetik olmayan alfabelerde ise harf ve ses arasında birebir eşleşme durumu görülmemektedir. İngilizce, Arapça, İbranice fonetik olmayan alfabeyle sahip dillere örnek iken (Katz ve Frost, 1992) Sırp-Hırvatça, Fince, Galce, İspanyolca, Felemenkçe, Türkçe ve Almanca gibi yazı sistemleri fonetik olan alfabelere örnektir ve İngilizce ve Fransızca gibi yazı sistemlerine göre daha düzenli ses sembolü karşılıklarına sahiptir (Ellis ve diğerleri, 2004). Yapılan çalışmalar fonetik alfabeyle sahip dillerde okumanın daha hızlı gerçekleştiğini göstermektedir (Defior, 2004; Dehaene, 2017; Ellis ve diğerleri, 2004; Hengeveld ve Leufkens, 2018; Katz ve Frost, 1992; Seymour ve diğerleri, 2003). Öney ve Goldman (1984) tarafından yapılan çalışmada da Türk ve Amerikan çocuklarının birinci ve üçüncü sınıflardaki yapay kelimeleri okuma becerilerinin karşılaştırılması sonucunda Türk çocukların birinci sınıfta Amerikan çocuklara göre daha doğru ve daha hızlı oldukları görülmüştür.

İngilizce'de öğrenci duyduğu bir kelimeyi yazıya dökmek istediği zaman duyduğu şekilde yazıya dökmemektedir. Ya da yazılı biçimiyle karşılaştığı kelimeyi seslendirmek istediğinde yazıldığı biçimde sesletim yapamamaktadır. Çünkü harf ve ses mütakabiliyeti bu

dilde düşüktür. Bu da özellikle okumayı yeni öğrenen öğrencilere ek bir bilişsel yük getirecektir. Fakat İtalyanca, Türkçe gibi dillerde böyle bir zorluk görülmez. Çünkü her harf tek bir sesbirime karşılık gelmektedir. Öğrenci çok büyük oranda kelimeleri duyduğu şekliyle yazabilir ve yazılı hâlini de gördüğü gibi seslendirebilir. Türkçe’de okuyazar bir öğrenci ilk kez karşılaştığı bir kelimeyi çok rahat bir şekilde doğru seslendirebilir ya da yazabilir. İngilizce’de okuyazar bir öğrencinin ilk kez karşılaştığı bir kelimeyi okuması ya da yazması Türkçe kadar kolay olmamaktadır. Öğrenci bu kelimeyi kısmen doğru yazabilir ya da okuyabilir. Bu durum fonetik alfabeyle sahip dillerde neden daha kısa sürede okuma ve yazmanın öğretildiğinin en temel örneği olmaktadır. Seymour ve diğerleri (2003) yürüttükleri çalışmada fonetik alfabeyle sahip olan dillerde ilköğretim birinci sınıfın sonunda okuma doğruluğunun %90 ve üzeri, daha az fonetik alfabeyle sahip dillerde ise %70 ve üzeri olduğunun fakat İngilizcenin dil yapısından dolayı öğrencilerin belirtilen seviyelere iki yıllık öğretimden sonra dahi ulaşamadıklarını belirtmişlerdir. Fonetik olmayan alfabeyle sahip dillerde okuma yazmayı öğrenen öğrenciler yazım ve ses ilişkisi için daha fazla çaba sarf etmektedirler. Bu da yavaş ama daha sağlam bir okuma-yazma öğrenimi sürecini ortaya çıkarmaktadır.

Fonetik alfabeyle sahip dillerde hızlı ve doğru biçimde gerçekleştiği belirtilen okuma aslında sadece kod çözme işlemidir. Wolf (2017) deşifre etmek ile anlamının aynı olmadığını, deşifre eden öğrencinin okuduğunu anlamış olmayacağını belirtmektedir. Oakhill ve diğerleri (2005) de okumanın hem kod çözme hem de anlama bileşenlerinin gerçekleşmesine bağlı olduğu, biri gerçekleşmeden diğerinin okumayı tek başına sağlayamayacağını söylemektedirler. Bu nedenle fonetik alfabeyle sahip olan ve hızlı biçimde okuma ve yazmanın öğrenilebileceği dillerde papağan okurluk riskinin de artması beklenen bir durum olacaktır. Türkiyede de öğrenciler fonetik alfabeyle sahip bir dilde okuma yazmayı öğreniyorlar. Yaptığımız çalışmada da akıcı okur olan ikinci sınıf öğrencilerinin %80.64’ünün papağan okur olarak çıkmasının nedenlerinden biri olarak gösterilebilir.

Okuma ve yazma becerisi okulda, planlı ve programlı bir eğitim-öğretim süreci sayesinde kazandırılmaktadır. Öğrencilerin 1.sınıfa başlamasıyla birlikte ilk okuma-yazma

süreci de başlamaktadır. Birinci sınıfa gelen öğrenciden bir eğitim-öğretim dönemi içerisinde formal eğitimle okuma ve yazmayı öğrenmesi beklenmektedir. Ülkemizde 2005 yılından beri ilk okuma-yazmada Ses Temelli Cümle Yöntemi kullanılmaktadır. Bilir (2005) bu yöntem ile öğrencilerin 5-6 ay gibi kısa bir sürede okumayı öğrenebildiklerini belirtmiştir. Hatta bu süre daha da kısalabilmektedir. Çünkü ilkokul birinci sınıf ders kitapları; birinci sınıfın ilk döneminde öğrencilerin okuma yazmayı öğrenmesine yönelik, ikinci döneminde ise öğrencilerin metinleri okuyabilmesine yönelik oluşturulan içerikler ile şekillendirilmiştir. Yani öğrenciden ikinci döneme geçtiğinde metin okuyabiliyor olması beklenmektedir.

Ses Temelli Cümle Yöntemi okuma öğretiminin oldukça hızlı olmasını sağlamaktadır. Fakat bu yöntem okumayı öğrenme hızını artırdığı görülmekteyken okuduğunu anlama boyutunu geri planda bıraktığı için eleştirilmektedir (Calp,2002; Karadağ ve Gültekin, 2007; Koç,2012). Çünkü bu yöntemde çocuklar kelimeleri okuyor gibi görünse de aslında bunun bir okuma değil seslendirme olduğu ortaya çıkmıştır. Yapılan işlem kod çözmedir. Anlamalı bir okuma işlemi bu kadar kısa bir sürede gerçekleşmemektedir. Öğrenciler mekanik bir okuma yapmaktadırlar (Tosunoğlu ve diğerleri, 2008). Özcan ve Özcan (2016) tarafından yürütülen çalışmada da öğretmenlerin okuma yazma öğretim yöntemini okuduğunu anlamayan öğrencilerin ortaya çıkmasına sebep olduğu için eleştirdiği görülmektedir. Öğretmenler okuyan fakat okuduğunu anlamayan öğrenciler bulunduğu, bunun nedeninin de ilk okuma yazma öğretim yöntemi olduğu görüşündedirler. Bu denli hızlı gerçekleşen bir okuma-yazma süreci öğrencilerin kelime tanıma, anlamlandırma gibi becerilerinin gelişimini olumsuz etkileyebilmektedir. Torgesen (2004), anaokulundan üçüncü sınıfa kadar temel sınıf eğitiminin, kelime düzeyindeki beceriler (fonemik farkındalık, kod çözme vb.) ve okuduğunu anlama üzerinde dengeli bir vurgu yapılarak ustaca verilmesini görüşündedir. Özcan ve Özcan (2016) tarafından yapılan çalışmada birinci sınıf öğretmenlerinin ilk okuma ve yazma sürecinin daha uzun zamana yayılması görüşünde oldukları ortaya çıkmıştır. Avcı ve Şahin'in (2016) yürüttükleri çalışmada öğretmenler öğretim programında belirtilen saatler ile sınıfta uygulamayı gerçekleştirirken geçen zamanın uyuşmadığını, Türkçe ders saatinin okuma ve yazma faaliyeti

için yetersiz olduğunu söylemişlerdir. Gönülal ve Aslan (2023) tarafından yürütülen çalışmada da programda ses öğretimi için verilen süreyi yeterli bulmayan öğretmenlerin olduğu ortaya çıkmıştır. Özcan ve Özcan (2016) öğretmenlerin, öğrencilerin bu yöntemde harf-ses bağlantılarını kurarak hece oluşturmaya başlamada güçlük çektiklerini vurgulamaktadırlar. Ayrıca yine aynı çalışmada okuma yönteminin okuduğunu anlamayan öğrenciler yetiştirdiği görüşünde olan öğretmenlerin olduğu tespit edilmiştir. Karadağ ve Gültekin'in (2007) yürüttükleri çalışmada öğretmenlerin bu yöntemin okuma ve algılamayı yavaşlattığı, harf-hece-sözcük arasında ezberleme yoluyla ilişki kurmaya neden olduğu için etkili olmadığı görüşünde olduğu ortaya çıkmıştır. Tosunoğlu ve diğerleri (2008) tarafından yürütülen araştırmada da öğrencilerin bu yöntemle okuma hızlarının düşük olduğu, heceleyerek okuma gerçekleştirdikleri tespit edilmiştir. Buna ek olarak öğrencinin zihni harfe yönlendirildiğinden dolayı öğrenci bütünü kaçırarak küçük parçalar üzerine odaklanmaktadır (Tok ve diğerleri, 2008). Küçük parçalar üzerine odaklanmak da otomatikleşmenin gerçekleşmesini engelleyerek okunan metnin anlaşılmasına neden olmaktadır. Küçük parçalar üzerine odaklanmanın doğurduğu bir olumsuz sonuç da görme alanında daralmanın meydana gelmesidir (Çelenk, 1992).

Bu kadar kısa sürede yapılan okuma öğretimi aslında öğrenciye harfleri hızlı ve doğru biçimde seslendirme becerisini kazandırmaktadır. Fonetik olmayan alfabelere sahip olan, kelimelerin yazılış ve okunuşu farklılık gösteren ve bir sesin birden çok harfle ifade edilebildiği dillerde ses yöntemini benimsemek zorunluluk olabilir fakat Türkçe yazıldığı gibi okunan bir dil olduğu için Türkçenin dil yapısı bu yöntem ile uygunluk göstermemektedir (Bilir, 2005). Bu kadar kısa sürede gerçekleşen okuma öğretiminde öğrenciler yalnızca doğru, hızlı ve prozodik biçimde kod çözmeyi öğrenmektedir. Anlamanın gerçekleşmediği, sesletimin ön planda olduğu bu durumda öğrencilerin büyük bir kısmının papağan okur olarak karşımıza çıkması beklenen bir sonuçtur.

Fonetik olmayan alfabelere sahip olan, kelimelerin yazılış ve okunuşu farklılık gösteren ve bir sesin birden çok harfle ifade edilebildiği dillerde ses yöntemini benimsemek zorunluluk

olabilir fakat Türkçe yazıldığı gibi okunan bir dil olduğu için Türkçenin dil yapısı bu yöntem ile uygunluk göstermemektedir (Bilir, 2005).

Tüm bu çalışmalar, sınıflarda akıcı okuyan fakat okuduğunu anlamayan öğrencilerin olduğunu göstermektedir. Temel amacı anlama olan okuma eyleminin nihai hedefine ulaşmasındaki engellerden bir tanesi de papağan okurluk olarak bu çalışmanın sonunda ortaya konmuştur.

Öneriler

Çalışmada elde edilen sonuçlardan hareketle ilkokul düzeyinde papağan okurluğun oldukça yaygın olduğu görülmektedir. Çalışmadan ve çalışma sonuçlarından hareketle şu önerilerde bulunulabilir:

1. Bireylerin yaşantısında oldukça önemli olan anlama becerisinin önünde bir engel olarak duran papağan okurluk ile ilgili daha fazla çalışma yapılabilir.
2. Papağan okurluğun sebeplerinin tespit edilmesine yönelik çalışmalar yapılabilir.
3. Papağan okurluğu önleyici ya da azaltıcı çalışmaların neler olduğunun belirlenerek bu çalışmaların okullarda yaygınlaştırılması sağlanabilir.
4. Sınıf ve Türkçe öğretmenleri hizmetiçi eğitimle papağan okurluk konusunda bilgilendirilebilir, öğretmenlerin sınıflarındaki papağan okur olan öğrencileri fark edebilmesi sağlanabilir.
5. Papağan okur olan öğrenciler için ek eğitimlerle okuduğunu anlamaya yönelik çalışmalar yapılabilir.
6. İlk okuma yazma yöntemi program geliştiriciler tarafından tekrardan gözden geçirilebilir, programın Türkçenin dil yapısına uygun olup olmama durumu değerlendirilebilir.
7. Papağan okurluk çalışmaları farklı metin türleriyle ve farklı sınıf düzeylerinde tekrarlanabilir.

8. Farklı ve daha gelişmiş ölçme araçlarıyla da papağan okurluk çalışmaları gerçekleştirilebilir.
9. Öğrencilerin papağan okurluk durumu boylamsal çalışmalarla incelenerek sınıf seviyesi ile papağan okurluk arasında bir ilişki olup olmadığı araştırılabilir.

Kaynaklar

(<https://sozluk.gov.tr/>)

- Abdullah, M. S. H. B. (2006). *Prior knowledge in reading and comprehension* (Doctoral dissertation). Faculty of Languages Universiti Pendidikan Sultan Idris, Malezya.
- Agcadağ Çelik, İ. (2019). Sınıf öğretmenleri gözünden Suriyeli mülteci çocuklar. *Journal of International Social Research*, 12(66), 662-680.
- Aktürk, Y., & Taş, A. M. (2011). İlk okuma-yazma öğretiminde “ses temelli cümle yöntemi”nin uygulanmasına ilişkin öğretmen görüşleri (Şanlıurfa/Viranşehir örneği). *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(1), 27-36.
- Akyol, H. (2020a). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Akyol, H. (2020c). *Programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Akyol, H., & Temur, T. (2006). İlköğretim 3. sınıf öğrencilerinin okuma düzeyleri ve sesli okuma hataları. *Ekev Akademi Dergisi*, 29, 259-274.
- Akyol, H., Yıldırım, K., Ateş, S., Çetinkaya, F., & Rasinski, T. (2014). *Okumayı değerlendirme öğretmenler için kolay ve pratik bir yol*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Akyol, M. (2020b). *Okuma sürecinde prozodik ve anlam üniteleri ile okuma etkinliklerinin akıcı okuma ve anlama becerilerine etkisi* (Doktora Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Alexander, A. P. (2005). The path to competence: A lifespan developmental perspective on reading. *Journal of Literacy Research*, 37(4), 413-436.
DOI:10.1207/s15548430jlr3704_1
- Allington, R. L. (1983). Fluency: The neglected reading goal. *The Reading Teacher*, 36(6), 556-561.

- Altun, T., Ekiz, D., & Odabaşı, M. (2011). Sınıf öğretmenlerinin sınıflarında karşılaştıkları okuma güçlüklerine ilişkin nitel bir araştırma, *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17, 80-101.
- American Psychological Association. (2019). *Publication manual of the American Psychological Association* (7th ed.).
- Anderson, R. (2008). Implications of the information and knowledge society for education. In Voogt, J., & Knezek, G. (Eds.), *International handbook of information technology in primary and secondary education* (pp 5-22). Springer.
- Applegate, M. D., Applegate, A. J., & Modla, V. B. (2009). "She's my best reader; she just can't comprehend": studying the relationship between fluency and comprehension. *The Reading Teacher*, 62(6), 512–521. <https://doi.org/10.1598/rt.62.6.5>
- Arıcı, A. F. (2018). *Okuma eğitimi*. Pegem Akademi.
- Armstrong, T. (2011). Going beyond parroting: testing 4 competencies using criterion referenced testing in oral english classes. *Josai Üniversitesi Dil Eğitimi Merkezi Araştırma Yıllık Raporu*, 5, 1-6.
- Arslan, F. (2023). *Türkçe öğrenen yabancıların akıcı okuma becerilerinin gelişiminde akıcılık geliştirme dersinin etkisi*. (Doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Arslan, M. (2006). Ses temelli cümle yöntemi ve uygulanması. *İlköğretim Eğitimci Dergisi*, 4, 25-31.
- Aşlıyan, R., & Günel, K. (2008). Türkçe metinler için hece tabanlı konuşma sentezleme sistemi. *Akademik Bilişim Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi*, 31-38, 2007.
- Atalmış, H. (2021). Tarama araştırmaları. S. Şen & İ. Yıldırım (Ed.), *Eğitimde araştırma yöntemleri* içinde. Nobel Akademi Yayıncılık.

- Ateş, M. (2008). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyleri ile Türkçe dersine karşı tutumları ve akademik başarıları arasındaki ilişki* (Doktora tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Ateşman E. (1997): Türkçede okunabilirliğin ölçülmesi. *Dil Dergisi*, 58, 71-74.
- Avcı, Y. E., & Şahin, M. (2016). Ses temelli okuma-yazma öğretiminde sınıf öğretmenlerinin karşılaştığı sorunların incelenmesi. *Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(6-7), 59-79.
- Ayar, H. (2021). Ses esaslı okuma yazma öğretimi yöntemi ile Kur'an öğretiminin imkânı: ses temelli elifbâ örneği. *Cumhuriyet İlahiyat Dergisi*, 25(2), 561-582.
- Aytaç, A. (2017). Prozodi ile okuduğunu anlama arasındaki ilişki. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 5(2), 102-113.
- Aytaç, G. (2005). Okuma eğitimi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(4), 461-470.
- Babayiğit, S., & Stainthorp, R. (2011). Modeling the relationships between cognitive linguistic skills and literacy skills: New insights from a transparent orthography. *Journal of Educational Psychology*, 103(1), 169-189. <https://psycnet.apa.org/fulltext/2011-02912-004.html>
- Baddeley, A. D., Thomson, N., & Buchanan, M. (1975). Word length and the structure of short-term memory. *Journal of verbal learning and verbal behavior*, 14(6), 575-589. [https://doi.org/10.1016/S0022-5371\(75\)80045-4](https://doi.org/10.1016/S0022-5371(75)80045-4)
- Baker, L., & Brown, A. L. (1982). Metacognitive skills and reading. In P.D. Pearson (Ed.), *Handbook of reading research* (pp. 353-394). Long Press.
- Balcı, A. (2013). *Okuma ve anlama eğitimi*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Baş, B. (2018). Türkçe dersi öğretim programlarında ilk okuma ve yazma öğretimi yöntemleri. B. Onan & M. O. Kan (Ed.), *İlk okuma yazma ve Türkçe öğretimi içinde* (s.). Nobel Yayınevi.

- Baş, B., & İnan Yıldız, F. (2015). 2. sınıf Türkçe ders kitabındaki metinlerin okunabilirlik açısından incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 52-61. <https://doi.org/10.17860/efd.28285>
- Başaran, M. (2013). 4. sınıf öğrencilerinin üstbilişsel okuma stratejilerini kullanma durumları ve bu stratejilerle okuduğunu anlama arasındaki ilişki. *Turkish Studies*, 8(8), 225-240.
- Baştuğ, M. (2012). *İlköğretim birinci kademe öğrencilerinin akıcı okuma becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* (Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Baştuğ, M., & Akyol, H. (2012). The level of prediction of reading comprehension by fluent reading skills. *Journal of Theoretical Educational Science*, 5(4), 394-411.
- Baştuğ, M., & Demirtaş Şenel, G. (2022). *Her ses/harf için özel uygulamalı – ilk okuma ve yazma öğretimi el kitabı*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Baştuğ, M., & Keskin, H. K. (2012). Okuma becerilerinin okuma ortamı açısından karşılaştırılması: ekran mı kâğıt mı?. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(3), 73-83.
- Baydık, B. (2002). *Okuma güçlüğü olan ve olmayan öğrencilerin sözcük okuma becerilerinin karşılaştırılması* (Doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Baydık, B. (2011). Okuma güçlüğü olan öğrencilerin üstbilişsel okuma stratejilerini kullanımı ve öğretmenlerinin okuduğunu anlama öğretim uygulamalarının incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 36(162), 301-319.
- Baydık, B., & Seçkin, Ş. (2012, June). An examination of reading skills of students with reading difficulties in informative and narrative texts. Paper presented at the *International Journal of Arts & Sciences (IJAS) Conference for Academic Disciplines*, Florence, Italy.
- Bedwell, F. (2013). *A study of the background scenes in the life of John Milton* (Doctoral dissertation). the Faculty of the Department of English Indiana State Teachers College, Amerika Birleşik Devletleri.

- Bektaş, S. (2017). *Cognitive and linguistic components of reading acquisition in Turkish: Evidence from second and fourth graders* (Yüksek Lisans Tezi). Boğaziçi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Beşler, D., & Demir, F. M. (2023). *İlkokul Türkçe ders kitabı 1. sınıf*. İlke Yayınları.
- Bezirci, B., & Yılmaz, A. E. (2010). Metinlerin okunabilirliğinin ölçülmesi üzerine bir yazılım kütüphanesi ve Türkçe için yeni bir okunabilirlik ölçütü. *Dokuz Eylül Üniversitesi Mühendislik Fakültesi Fen ve Mühendislik Dergisi*, 12(3), 49-62.
- Bıyık, M., & Erdoğan, T. (2019). Okumayı etkileyen etmenler ve hazırlık çalışmaları. E. Ünal & F. S. Kırmızı (Ed.), *İlk okuma yazma öğretimi içinde* (ss. 109-151). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Bilir, A. (2005). İlköğretim birinci sınıf öğrencilerinin özellikleri ve ilk okuma yazma öğretimi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38, 87-100.
- bin Ahmad, Z. A. (1928). Jawi spelling. *Journal of the Malayan Branch of the Royal Asiatic Society*, 6[2 (103)], 81-104.
- Binbaşıoğlu, C. (1999). İlkokuma ve yazma öğretiminin ve alfabe kitaplarının tarihsel gelişimi. *Eğitim ve Bilim*, 24(114), 8-34.
- Blachowicz, C., & Ogle, D. (2017). *Reading comprehension: Strategies for independent learners*. Guilford Publications.
- Breznitz, Z. (1987). Increasing first graders' reading accuracy and comprehension by accelerating their reading rates. *Journal of Educational Psychology*, 79(3), 236. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.79.3.236>
- Breznitz, Z., & Share, D. L. (1992). Effects of accelerated reading rate on memory for text. *Journal of Educational Psychology*, 84(2), 193–199. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.84.2.193>
- Brown, E. G. (1934). *Milton's blindness*. Columbia Press.

- Bruning, R. H., Schraw, G. J., & Norby, M. M. (2014). *Bilişsel psikoloji ve öğretim*. (Z. N. Ersözlü & R. Ülker, Çev.). Nobel Akademi Yayıncılık.
- Bulut, P., & Kuşdemir, Y. (2017). İlkokul öğrencilerinde görülen sesli okuma hatalarının öğretmen gözlemleri ışığında değerlendirilmesi. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 5 (1), 1-14. <https://dergipark.org.tr/en/pub/oyea/issue/30325/322671>
- Buly, M. R., & Valencia, S. W. (2002). Below the bar: Profiles of students who fail state reading assessments. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 24(3), 219-239. <https://doi.org/10.3102/01623737024003219>
- Caldwell, J. S. (2008). *Reading assessment a primer for teachers and coaches*. The Guilford Press.
- Calp, M. (2002). *İlk okuma yazma öğretimi*. Eğitim Kitabevi.
- Can, D. T. (2014). Foucauldian panopticism: the attitudes of pre-service english teachers in elt department towards learner-centered and teacher-centered approach. *International Journal of Arts & Sciences*, 7(2), 305-329.
- Carlisle, J. F. (2003). Morphology matters in learning to read: A commentary. *Reading Psychology*, 24(3-4), 291-322. <https://doi.org/10.1080/02702710390227369>
- Cartwright, K. B. (2010). *Word callers*. NH: Heinemann.
- Clay, M.M. 2000, *Running records: For classroom teachers*. Heinemann, Auckland.
- Clifford, G. J. (1987). *A sisyphian task: historical perspectives on the relationship between writing and reading instruction*. Technical Report No. 7.
- Cowey, S. (2007). İlk yılında bir öğretmen, edebiyata dayalı bir dil programı uyguluyor. İçinde (Çev. Ed. S. Durmuş) *Oluşturmacılık teori, perspektifler ve uygulama*. Nobel Akademi Yayıncılık.

- Cülha, A., & Demirtaş, H. (2020). Dezavantajlı bir grup olarak geçici koruma statüsündeki öğrencilerin eğitim öğretim hizmetlerinden yararlanma durumları. *Harran Maarif Dergisi*, 5(2), 46-75. <https://doi.org/10.22596/2020.0502.46.75>
- Çakıroğlu, O. (2015). İlkokul Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin okunabilirlik düzeylerinin öğrenme güçlüğü olan öğrenciler açısından değerlendirilmesi. *İlköğretim Online*, 14(2), 671-681.
- Çelenk, S. (1992). Farklı yöntemler açısından ilkokuma ve yazma öğretimi ve bir yöntem denemesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(8), 369-378.
- Çelenk, S. (2002). İlkokuma-yazma öğretiminde karşılaşılan sorunlara ilişkin öğretmen görüşleri. *İlköğretim Online*, 1(2), 40-47.
- Çelik, E. (2006). Sesli ve sessiz okuma ile içten okumanın karşılaştırılması. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (7), 18-30.
- Çeliktürk Sezgin, Z., & Akyol, H. (2015). Improving reading skills of fourth grade elementary student who has reading disability. *Turkish Journal of Education*, 4(2), 4-16. DOI: 10.19128/turje.181115
- Çetinkaya, F. Ç., Ateş, S., & Yıldırım, K. (2016). Prozodik okumanın aracılık etkisi: lise düzeyinde okuduğunu anlama ve akıcı okuma arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Electronic Turkish Studies*, 11(3), 809-820.
- Çifci, M. (2000). Sesli okuma. *Bilge Dergisi*, 24, 178-183.
- Davidson, H. P. (1934). A study of reversals in young children. *The Pedagogical Seminary and Journal of Genetic Psychology*, 45(2), 452-465. <https://doi.org/10.1080/08856559.1934.10533138>
- Dawood, Q. H. (2018). The effect of using porpe strategy on improving iraqi efl students' reading comprehension skills. *Journal of Education College Wasit University*, 1(32), 743-774. <https://doi.org/10.31185/eduj.Vol1.Iss32.616>

- Deeney, T. A. (2010). One-minute fluency measures: Mixed messages in assessment and Instruction. *Reading Teacher*, 63(6), 440-450.
- Defior, S. 2004. Phonological awareness and learning to read: a cross-linguistic perspective. In T. Nunes & P. Bryant, (Eds.) *Handbook of Children's Literacy*. 631–649. Springer.
- Dehaene, S. (2017). *Beyin nasıl okur?*. Alfa Basın Yayın Dağıtım.
- DeJournett, R. R. (2017). *Investigating the existence of word callers*. (Doctoral dissertation). University of Tennessee, Department of Theory and Practice in Teacher Education, Amerika Birleşik Devletleri.
- Demirtaş, T., & Süğümlü, Ü. (2013). Çocukluk Döneminde Okuma (8-14 Yaş). Alparslan Okur (Ed.), *Yaşam boyu okuma eğitimi içinde*. Pegem Akademi.
- Doğan, İ. (2000). Runik yazının gelişim coğrafyası ve yayılma sahası. *Türk Dili Araştırmaları Yıllığı-Bellekten*, 48(2000), 151-173.
- Dowhower, S. L. (1987). Effects of repeated reading on second-grade transitional readers' fluency and comprehension. *Reading Research Quarterly*, 22, 389-406. <https://doi.org/10.2307/747699>
- Duran, E., & Çoban, O. (2016). Ses temelli cümle yöntemine yönelik öğretmen görüşleri. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 1(3), 17-22.
- Durkan, E., & Özen, F. (2018). İlkokul dördüncü sınıflarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin Türkçe derslerinde öğrencilerinde üstbilişsel okuma stratejileri kullanmalarını sağlayan uygulamalarının değerlendirilmesi: Giresun ili örneği. *Turkish Studies*, 13(4), 519-550.
- Durukan, E. (2014). Metinlerin okunabilirlik düzeyleri ile öğrencilerin okuma becerileri arasındaki ilişki. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 2(3), 68-76. <https://doi.org/10.16916/aded.26659>
- Dymock, S. (1993). Reading but not understanding. *Journal of Reading*, 37(2), 86-91.

- Eason, S. H., Sabatini, J., Goldberg, L., Bruce, K., & Cutting, L. E. (2013). Examining the relationship between word reading efficiency and oral reading rate in predicting comprehension among different types of readers. *Scientific Studies of reading, 17*(3), 199-223. <https://doi.org/10.1080/10888438.2011.652722>
- Ellis, N. C., Natsume, M., Stavropoulou, K., Hoxhallari, L., van Daal, V. H. P., Polyzoe, N., et al. (2004). The effects of orthographic depth on learning to read alphabetic, syllabic, and logographic scripts. *Reading Research Quarterly, 39*, 438–468.
- Engin, G., & Uygun, S. (2011). Osmanlı'dan günümüze okuma yazma öğretimi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 21*(1), 197-216.
- Erdağı Toksun, S. (2018). Okuma tür, yöntem ve teknikleri. S. Alyılmaz & B. Ürün Karahan (Ed.), *Okuma eğitimi içinde*. Anı Yayıncılık.
- Erden, G., Kurdoğlu, F., & Uslu, R. (2002). İlköğretim okullarına devam eden Türk çocuklarının sınıf düzeylerine göre okuma hızı ve yazım hataları normlarının geliştirilmesi. *Türk Psikiyatri Dergisi, 13*(1), 5-13.
- Ersöz Ünal, A. (2006). Sanat eğitiminin otizmli çocukların duyuusal problemleri üzerine etkisinin incelenme (Yüksek lisans tezi). Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- Ertekin Yıldız, S. (2019). Suriyeli çocukların eğitimi konusunda nitel bir araştırma: sorunlar ve çözüm önerileri. *Middle East Journal of Refugee Studies, 4*(2), 5-32.
- Eskey, D., & Grabe, W. (1988). Interactive models for second language reading: Perspectives on instruction. In P. Carrell, J. Devine, and D. Eskey (Eds.), *Interactive approaches to second language reading* (pp. 223–238). Cambridge University Press.
- Fawson, P.C., Ludlow, B.C., Reutzel, D.R., Sudweeks, R., & Smith, J.A. (2006). Examining the reliability of running records: Attaining generalizable results. *The Journal of Educational Research, 100*(2), 113–126. <https://doi.org/10.3200/>
- Fischer, K. W., Bernstein, J. H., & Immordino-Yang, M. H. (Eds.). (2007). *Mind, brain, and education in reading disorders*. Cambridge University Press.

- Fraenkel, J., Wallen, N., & Hyun, H. (1993). *How to design and evaluate research in education*. McGraw-Hill Education.
- Frost, R. (2005). Orthographic Systems and Skilled Word Recognition Processes in Reading. In M. J. Snowling & C. Hulme (Eds.), *The science of reading: A handbook* (pp. 272–295). Blackwell Publishing. <https://doi.org/10.1002/9780470757642.ch15>
- Frost, R.; Katz, L., & Bentin, Shlomo (1987). Strategies for visual word recognition and orthographical depth: A multilingual comparison. *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*. 13 (1), 104–115. <https://doi.org/10.1037/0096-1523.13.1.104>
- Galuschka, K., Görgen, R., Kalmar, J., Haberstroh, S., Schmalz, X., & Schulte-Körne, G. (2020). Effectiveness of spelling interventions for learners with dyslexia: A meta-analysis and systematic review. *Educational Psychologist*, 55(1), 1-20. <https://doi.org/10.1080/00461520.2019.1659794>
- Gibson, S. (2008). Reading aloud: a useful learning tool?. *ELT journal*, 62(1), 29-36. <https://doi.org/10.1093/elt/ccm075>
- Godde, E., Bosse, M. L., & Bailly, G. (2020). A review of reading prosody acquisition and development. *Reading and Writing*, 33(2), 399-426.
- Good, R.H., Simmons, D.C., & Kame'enui, E.J. (2001). The importance and decision-making utility of a continuum of fluency-based indicators of foundational reading skills for third-grade high-stakes outcomes. *Scientific Studies of Reading*, 5, 257–288. https://doi.org/10.1207/S1532799XSSR0503_4
- Goodman, K. S. (1969). Analysis of reading miscues: Applied psycholinguistics. *Reading Research Quarterly*, 5, 9–30. <https://doi.org/10.2307/747158>
- Goodman, K.S. (1973). The 13th way to make learning to read difficult: A reaction to Gleitman and Rozin. *Reading Quarterly*, 8, 484-49.

- Goodman, Y. M. (1987). *Reading miscue inventory: Alternative procedures*. Richard C. Owen Publishers.
- Gough, P.B., & Tunmer, W.E. (1986). Decoding, reading and reading disability. *Remedial and Special Education, 7*, 6-10.
- Gökçe-Sarıpınar, E., & Erden, G. (2010). Okuma güçlüğünde akademik beceri ve duyuşal-motor işlevleri değerdendirme testlerinin kullanılabilirliği. *Türk Psikoloji Dergisi, 25(65)*, 56-66.
- Gönüal, H., & Aslan, M. (2023). Kırsalda görev yapan sınıf öğretmenlerinin ilk okuma-yazma öğretimine ilişkin görüşleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi, 11(2)*, 390-412. <https://doi.org/10.16916/aded.1211195>
- Grabe, W. (2008). *Reading in a second language moving from theory to practice*. Cambridge University Press.
- Grabe, W., & Stoller, F.L. (2002). *Teaching and researching reading*. Longman.
- Grigorenko, E. L., Klin, A., & Volkmar, F. (2003). Annotation: Hyperlexia: disability or superability?. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 44(8)*, 1079-1091.
- Groen, M. A., Veenendaal, N. J., & Verhoeven, L. (2019). The role of prosody in reading comprehension: Evidence from poor comprehenders. *Journal of Research in Reading, 42(1)*, 37-57. <https://doi.org/10.1111/1467-9817.12133>
- Gürbüz, S., & Şahin, F. (2014). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık, 271.
- Hamilton, C., & Shinn, M. R. (2003). Characteristics of word callers: An investigation of the accuracy of teachers' judgments of reading comprehension and oral reading skills. *School Psychology Review, 32(2)*, 228-240. <https://doi.org/10.1080/02796015.2003.12086195>

- Hart, B., & Risley, T. R. (2003). The early catastrophe: The 30 million word gap by age 3. *American Educator*, 27(1), 4-9.
- Hasbrouk, J.E., Ihnot, C., & Rogers, G.H. (1999). "Read Naturally": A strategy to increase oral reading fluency. *Reading Research and Instruction*, 39(1), 27-38.
<https://doi.org/10.1080/19388079909558310>
- Hengeveld, K., & Leufkens, S. (2018). Transparent and non-transparent languages. *Folia Linguistica*, 52(1), 139-175. <https://doi.org/10.1515/flin-2018-0003>
- Hocaoğlu, N., & Akkaş Baysal, E. (2019). Nicel araştırma modelleri- desenleri. G. Ocaklı (Ed.), *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri içinde*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Holopainen, L., Ahonen, T., & Lyytinen, H. (2001). Predicting delay in reading achievement in a highly transparent language. *Journal of learning disabilities*, 34(5), 401-413.
- Hook, P. E., & Jones, S. D. (2002). The importance of automaticity and fluency for efficient reading comprehension. *Perspectives*, 28(1), 9-14.
- Huang, L. (2010). Reading aloud in the foreign language teaching. *Asian Social Science*, 6(4), 148-150.
- Hudson, R. F., Lane, H. B., & Pullen, P. C. (2005). Reading fluency assessment and instruction: What, why, and how?. *The Reading Teacher*, 58(8), 702-714.
<https://doi.org/10.1598/RT.58.8.1>
- Huey (1908). *The psychology and pedagogy of reading*. The Macmillan Company.
- Huse, H. R. (1945). Reading and Understanding. *ETC: A Review of General Semantics*, 3(1), 35-40.
- Ibrahim, U. K. (2012) *Muslims in Benue State: A survey*. Nigeria Research network Background Paper, University of Oxford.
- Jensen, A.R. (1980). *Bias in mental testing*. Free Press.

- Juul, H., Poulsen, M., & Elbro, C. (2014). Separating speed from accuracy in beginning reading development. *Journal of Educational Psychology*, 106(4), 1096. <https://doi.org/10.1037/a0037100>
- Kantemir, E. (1997). *Yazılı ve sözlü anlatım*. Engin Yayınları.
- Kara, M. (2013). Zenica Üniversitesi Türkoloji bölümündeki Boşnak öğrencilerin Türkçe metin okumadaki sorunları. *Turkish Studies*, 8(4), 939-950.
- Karacan, E. (2000). Çocuklarda dil gelişimini etkileyen faktörler. *Sürekli Tıp Eğitimi Dergisi*, 9(7), 1-8.
- Karadağ, Ö. (2019). *Kelime öğretimi*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Karadağ, Ö., Keskin, H. K., & Arı, G. (2019). Hızlı otomatik isimlendirme ve okuduğunu anlama ilişkisinde okuma becerisinin aracılık etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 44(197), 353-366.
- Karadağ, R., & Gültekin, M. (2007). İlkokuma yazma öğretiminde çözümleme ve bireşim yöntemlerinin etkililiğine ilişkin öğretmen görüşleri. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 3(1), 102-121.
- Karadeniz, H. K. (2013). Otizmlili ve normal gelişim gösteren çocukların alıcı dil becerilerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi (Yüksek lisans tezi). Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.
- Karakuş Aktan, E. (2023). Ana dili olarak Türkçe öğretiminde okuma becerisinin Türkçe dersi öğretim programındaki yeri. Y. Ö Uğurelli, & B. Dedeoğlu Orhun (Ed.), *Türkçe Öğretiminde Okuma Eğitimi El Kitabı* içinde (s.79-108). Pegem Akademi Yayıncılık
- Karakuş Aktan, E., Aslan, C., & Yalçın, A. (2021). Okuma stratejisi eğitiminin matematik dersi problem çözme becerisine etkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 9(2), 381-394.
- Karaoğulları, N. (2016). *Okuma türlerinin anlamlandırma süreci bağlamında karşılaştırılması* (Yüksek lisans tezi), Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin.

- Karataş, Z. (2015). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. *Manevi Temelli Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 62-80.
- Karatay, H. (2018). *Okuma eğitimi*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Karatay, H. (2021). *Okuma eğitimi kuram ve uygulama*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Kardaş, M., & Kaya, M. (2020). *Okuma eğitimi*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Kargın, T., Güldenoğlu, B., & Ergül, C. (2017). Anasınıfı çocuklarının erken okuryazarlık beceri profili: Ankara örnekleme. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 18(01), 61-87.
- Kasten, W. C., & Yıldırım, K. (2013). *Okuma ve yazma eğitimi: tek başıma öğrenemem ki*. Pegem Akademi.
- Katz, L., & Frost, R. (1992). The reading process is different for different orthographies: The orthographic depth hypothesis. In *Advances in psychology* 94, 67-84. North-Holland. [https://doi.org/10.1016/S0166-4115\(08\)62789-2](https://doi.org/10.1016/S0166-4115(08)62789-2)
- Kavcar, C., Oğuzkan, F., & Hasırcı, S. (2021). *Türkçe öğretimi: Türkçe ve sınıf öğretmenleri için*. Anı Yayıncılık.
- Kaya, D. ve Yıldırım, K. (2016) Dördüncü sınıf öğrencilerin akıcı okumalarının basit ve çıkarımsal anlama düzeylerine göre değerlendirilmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 4(3), 416-430. <https://app.trdizin.gov.tr/makale/TWpBeE1UYzFOU09>
- Kaya, K. (2021). *Anlama eğitiminde konu ana fikir özetleme öğretiminin program ders kitabı ve öğretmen görüşleri çerçevesinde değerlendirilmesi* (Yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kazuhiro, E. (2020). Reinvestigation of reading aloud. *Tsukuba Gakuin Üniversitesi Dergisi*, 15, 149 – 160.
- Keskin. (2012). *Akıcı okuma yöntemlerinin okuma becerileri üzerindeki etkisi* (Doktora Tezi) Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Kınık, B., Okyay, Ö., & Aydoğan, Y. (2016). Analyzing the effects of environment education on language development on 24-36 month old children with parent involved. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(5), 2143-2456.
- Kim, Y. S., Wagner, R. K., & Foster, E. (2011). Relations among oral reading fluency, silent reading fluency, and reading comprehension: A latent variable study of first-grade readers. *Scientific Studies of Reading*, 15(4), 338-362. <https://doi.org/10.1080/10888438.2010.493964>
- Kintsch, W., & Kintsch, E. (2004). Comprehension. (Ed.), J. Gurhrie, A. Wigfield, k. C. Perencevich. In *Motivating reading comprehension*. Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Kintsch, W., & Rawson K. A. (2005). Comprehension. (Ed.), M. Snowling & C. Hulme. In *The Science of reading: A handbook*. Blackwell Publishing.
- Koç, R. (2012). Okuma yazma öğretimi yöntemleri ve "ses temelli cümle yöntemi" uygulaması. *Electronic Turkish Studies*, 7(4), 2259-2268.
- Korkmaz, Z. (2003). *Türkiye Türkçesi grameri (şekil bilgisi)*. TDK Yayınları.
- Kowal, S., O'connell, D., O'brien, E., & Bryant, E. (1975). Temporal aspects of reading aloud and speaking: Three experiments. *American Journal of Psychology*, 88, 549-569. <https://doi.org/10.2307/1421893>
- Kudret, Z. B., & Baydık, B. (2016). Başarılı ve başarısız dördüncü sınıf okuyucularının okuduğunu anlama ve özetleme becerileri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 17(03), 317-346. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.268558>
- Kuhn, M. R., Schwanenflugel, P. J., & Meisinger, E. B. (2010). Aligning theory and assessment of reading fluency: Automaticity, prosody, and definitions of fluency. *Reading Research Quarterly*, 45(2), 230-251. <https://doi.org/10.1598/RRQ.45.2.4>

- Kuperman, V., & Van Dyke, J. A. (2011). Effects of individual differences in verbal skills on eye-movement patterns during sentence reading. *Journal of Memory and Language*, 65, 42–73. <https://doi.org/10.1016/j.jml.2011.03.002>
- Kurnaz, H. (2018). *Bilgilendirici metinlerde okuduğunu anlamayı etkileyici faktörler* (Doktora Tezi). İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Kurudayıoğlu, M. (2011). Zihinsel ve fiziksel bir süreç olarak okuma. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(1), 15-29.
- Kurudayıoğlu, M., & Dölek O. (2018). Kelime öğretimi. B. Onan & M. O. Kan (Ed.), *İlk okuma yazma ve Türkçe öğretimi içinde*. (ss.273-376). Nobel Yayınevi.
- Kuruoğlu, G., & Şen, N. (2018). Okuma güçlüğü yaşayan ortaokul öğrencilerin yaptıkları okuma hatalarının incelenmesi. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 101-110.
- LaBerge, D., & Samuels, S. J. (1974). Toward a theory of automatic information processing in reading. *Cognitive Psychology*, 62, 293–323. [https://doi.org/10.1016/0010-0285\(74\)90015-2](https://doi.org/10.1016/0010-0285(74)90015-2)
- Leach, J. M., Scarborough, H. S., & Rescorla, L. (2003). Late-emerging reading disabilities. *Journal of Educational Psychology*, 95(2), 211. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.2.211>
- 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*, 5(2), 189-207. <https://doi.org/10.1037/0096-1523.5.2.189> (dergi adı ne?)
- Magwa, E. N. (2013). *The language-in-education policy: opportunities and challenges of implementation in a suburban school* (Doctoral dissertation). Witwatersrand Üniversitesi, Johannesburg.
- Manguel, A. (2010). *Okumanın tarihi* (F. Elioğlu, Çev.). Yapı Kredi Yayınları.

- Marjou, X. (2021). OTEANN: estimating the transparency of orthographies with an artificial neural network. In *Proceedings of the Third Workshop on Computational Typology and Multilingual NLP* (pp. 1–9). Association for Computational Linguistics
<https://doi.org/10.48550/arXiv.1912.13321>
- Mathson, D. V., Allington, R. L., & Solic, K. L. (2005). Hijacking fluency and instructionally informative assessments. In T. Rasinski, C. Blachowitz, & K. Lems (Eds.), *Fluency instruction: Research-based best practices* (pp. 106–119). New York: Guilford.
- McCormick, C., & Samuels, S. J. (1979). Word recognition by second graders: The unit of perception and interrelationships among accuracy, latency, and comprehension. *Journal of Reading Behavior*, 11(2), 107-118.
<https://doi.org/10.1080/1086296790954731>
- Meisinger, E. B., Bradley, B. A., Schwanenflugel, P. J., Kuhn, M. R., & Morris, R. D. (2009). Myth and reality of the word caller: The relation between teacher nominations and prevalence among elementary school children. *School Psychology Quarterly*, 24(3), 147. <https://doi.org/10.1037/a0017191>
- Melanlioğlu, D. (2013). Ortaokuldaki dinleme eğitiminin niteliğine ilişkin fenomografik bir araştırma. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 1(1), 34-44.
- Mendoza, K. M. M., & Cruz, R. A. O. D. (2024). Silent and oral reading methods on improving English reading comprehension among generation alpha pupils. *Journal of Childhood, Education & Society*, 5(1), 120-133.
- Meyer, M. S., & Felton, R. H. (1999). Repeated reading to enhance fluency: Old approaches and new directions. *Annals of Dyslexia*, 49, 283-306.
- Miles, E. (2000). Dyslexia may show a different face in different languages. *Dyslexia*, 6(3), 193-201. [https://doi.org/10.1002/1099-0909\(200007/09\)6:3<193::AID-DYS170>3.0.CO;2-P](https://doi.org/10.1002/1099-0909(200007/09)6:3<193::AID-DYS170>3.0.CO;2-P)

- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Sage Publications.
- Miller, J., & Schwanenflugel, P. J. (2006). Prosody of syntactically complex sentences in the oral reading of young children. *Journal Of Educational Psychology, 98*(4), 839.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (1981). Temel eğitim okulları Türkçe eğitim programı. *Tebliğler Dergisi, 2098*, 327-356.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2006). *İlköğretim Türkçe dersi (6, 7, 8. Sınıflar) öğretim programı*. Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2008). *Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezi özel öğrenme güçlüğü destek eğitim programı*. Ankara.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2009). *İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı ve kılavuzu (1- 5. sınıflar)*. Ankara.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2014). Okul Öncesi ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği. http://mevzuat.meb.gov.tr/html/ilkveokuloncyon_0/ilkveokuloncyon_0.html
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2019). *Türkçe dersi öğretim programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)*. Ankara.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2024). *T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Genel Müdürlüğü Okul Öncesi Eğitim Programı*. Ankara.
- Mills, R., & Mills, J. (2002). Ideas for supporting English language development in mainstream classrooms. In R. Mills & E. Mills (Ed.), *Bilingualism in the primary school*. (ss. 38-44). Routledge Print.
- Miyasako, N. (2005). A model of oral reading for Japanese EFL learners. *Language Education & Technology, 42*, 147-167. https://doi.org/10.24539/let.42.0_147
- Moats, L. C. (2020). Teaching reading" is" rocket science: what expert teachers of reading should know and be able to do. *American Educator, 44*(2), 4.

- Morrow, L. M., & Gambrell, L. B. (2011). *Best practices in literacy instruction*. Guilford Press.
- Mullis, I. V. S., & Martin, M. O. (2019). *PIRLS 2021 assessment frameworks*. TIMSS & PIRLS International Study Center.
- Musa, A. H., & Khalid, M. K. (2013). The analysis of errors made by students of german as a foreign language in english reading comprehension. *Journal of Tikrit University for the Humanities*, 20(2), 26-47.
- Musayev, C. (2015). *Otistik bireylerin eğitiminde okul yöneticisi boyutunda bilişim teknolojileri kullanımı alan taraması Edirne ili örneği* (Yüksek lisans tezi). Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- Muslugüme, E. (2016). *Dil gelişimini destekleyici ebeveyn eğitim programının sosyo ekonomik düzeyi düşük ailelerin çocuklarının dil gelişimine etkisi* (Yüksek Lisans Tezi) Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- National Reading Panel, National Institute of Child Health & Human Development (US). (2000). *Report of the National Reading Panel: Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction: Reports of the subgroups*. National Institute of Child Health and Human Development, National Institutes of Health.
- Naveh-Benjamin, M., & Ayres, T. J. (1986). Digit span, reading rate, and linguistic relativity. *The Quarterly Journal of Experimental Psychology Section A*, 38(4), 739-751.
- Nurutdinova, A. R., & Dmitrieva, E. V. (2017). Team-teaching towards team learning: the two-way collaboration among the three parties (Students, Native Speakers, Russian teachers of English). In *International Research Conference on Science, Education, Technology and Management*, (pp. 126-133).
- Nurutdinova, A. R., & Dmitrieva, E. V. (2017). The challenges for English language instruction (approach and analyse): The educational and cultural concern. *Успехи современной науки и образования*, (7), 143-147.

- Oakhill, J., Cain, K., & Elbro, C. (2014). *Understanding and teaching reading comprehension: A handbook*. Routledge Publication.
- OECD (2019), *Skills matter: Additional results from the survey of adult skills, OECD Skills Studies*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/1f029d8f-en>.
- OECD (2023), *PISA 2022 results (Volume II): learning during – and from – disruption*. PISA, OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/a97db61c-en>.
- Onan, B. (2020). *Anlama sürecinde Türkçenin yapısal işlevleri*. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Onan, B., & Tiryaki, E. (2012). Türkçede örtülü anlam oluşturan unsurlar ve ana dili öğretimindeki işlevleri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(19), 223-240.
- Ong, W. J. (2018). *Sözlü ve yazılı kültür*, (S. Postacıoğlu Banon, Çev.). İstanbul: Metis Yayıncılık
- Öksüz, H. İ. (2023). *Karşılıklı öğretim yaklaşımının papağan okuyucuların anlama, dikkat, hızlı isimlendirme ve sözel çalışma belleği becerilerine etkisi* (Doktora tezi). Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi, Ankara.
- Öney, B., & Durgunoğlu, A. Y. (1997). Beginning to read in Turkish: A phonologically transparent orthography. *Applied psycholinguistics*, 18(1), 1-15. <https://doi.org/10.1017/S014271640000984X>
- Öney, B., & Goldman, S. R. (1984). Decoding and comprehension skills in Turkish and English: Effects of the regularity of grapheme-phoneme correspondences. *Journal of Educational Psychology*, 76(4), 557. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.76.4.557>
- Özata, H., & Haznedar, B. (2019). İlköğretim ikinci sınıfta akıcı sözcük okuma ve okuduğunu anlamayı etkileyen faktörler. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 35 (2), 1-34. <https://dergipark.org.tr/en/pub/buje/issue/44507/551886>

- Özcan, A. F., & Özcan, A. O. (2016). İlk okuma yazma öğrenmede çocukların yaşadıkları güçlükler, nedenleri ve çözüm önerileri: Nitel bir araştırma. *İstanbul Gelişim Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(1), 69-103. <https://doi.org/10.17336/igusbd.61470>
- Özcan, E. (2011). 6-7. sınıf Türkçe ve Türk kültürü ders kitabının okunabilirliği ve hedef yaş düzeyine uygunluğu: Fransa örneği. *Sakarya University Journal of Education*, 1 (2), 16-24. <https://dergipark.org.tr/en/pub/suje/issue/20628/219946>
- Özçelik, E. G. (2011). *Okuduğunu anlama becerisinin başarıya etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Phajane, M. H. (2012). *Methods used for reading instruction at primary schools in the Bojanala Districts of North West Province* (Yüksek lisans tezi). Subject Curriculum Studies University Of South Africa.
- Phajane, M. H. (2014). The sentence method of teaching reading writing in the grade 1 classroom. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 5(15), 321-326.
- Pinker, S. (2020). *Dil içgüdü: Zihin dili nasıl meydana getirir?* (İlgün, F., Çev.). Bilge Kültür Sanat Yayınları.
- Prior, S. M., Fenwick, K. D., Saunders, K. S., Ouellette, R., O'Quinn, C., & Harvey, S. (2011). Comprehension after oral and silent reading: Does grade level matter? *Literacy Research and Instruction*, 50, 183-194. <https://doi.org/10.1080/19388071.2010.497202>
- Ramcharan-Crowley, P. (1961). Creole Cuture: Outcast in West Indian schools. *The School Review*, 69(4), 429-436.
- Rasinski, T. (2006). Reading fluency instruction: Moving beyond accuracy, automaticity, and prosody. *The Reading Teacher*, 59(7), 704-706. <https://doi.org/10.1598/RT.59.7.10>
- Rasinski, T. (2009). *Effective teaching of reading: from phonics to fluency*. Teacher Created Materials Publishing.

- Rasinski, T. V. (2010). *The fluent reader: Oral reading strategies for building word*. Scholastic Inc.
- Rasinski, T. V., Reutzel, D. R., Chard, D., & Linan-Thompson, S. (2010b). Reading Fluency. İçinde M. L. Kamil, P. D. Pearson, E. B. Moje, & P. P. Afflerbach (Eds.), *Handbook of Reading Research* (4. baskı, ss. 286–319). Routledge.
- Rasinski, T., & Padak, N. D. (Eds.). (2013). *From fluency to comprehension: Powerful instruction through authentic reading*. Guilford Publications.
- Rayner, K., Foorman, B. R., Perfetti, C. A., Pesetsky, D., & Seidenberg, M. S. (2001). How psychological science informs the teaching of reading. *Psychological Science In The Public Interest*, 2(2), 31-74.
- Rayner, K., Schotter, E. R., Masson, M. E., Potter, M. C., & Treiman, R. (2016). So much to read, so little time: How do we read, and can speed reading help? *Psychological Science in the Public Interest*, 17(1), 4-34. <https://doi.org/10.1177/1529100615623>
- Richards, M. (2000). Be a good detective: Solve the case of oral reading fluency. *The Reading Teacher*, 53(7), 534-539. <https://www.jstor.org/stable/20204836>
- Roehrig, A. D., Petscher, Y., Nettles, S. M., Hudson, R. F., & Torgesen, J. K. (2008). Accuracy of the DIBELS oral reading fluency measure for predicting third grade reading comprehension outcomes. *Journal of School Psychology*, 46(3), 343-366. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2007.06.006>
- Samuels, S. J. (1997). Introduction to automaticity: Theory and practice. *Reading & Writing Quarterly: Overcoming Learning Difficulties*, 13(2), 103-105. <https://doi.org/10.1080/1057356970130201>
- Samuels, S. J. (2006a). Looking backward: Reflection on a carrier in reading. *Journal of Literacy Research*, 38(3), 327-344.

- Samuels, S. J., & Flor, R. F. (1997). The importance of automaticity for developing expertise in reading. *Reading & Writing Quarterly: Overcoming Learning Difficulties*, 13(2), 107-121. <https://doi.org/10.1080/1057356970130202>
- Saracaloğlu, S., Dedeşali, N. C., & Karasakaloğlu, N. (2011). Sekizinci sınıf öğrencilerinin sessiz okuma hızları ve okuduğunu anlama düzeyleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(3), 177-193.
- Sarar Kuzu, T. (2013). Türkçe ders kitaplarındaki metin altı sorularının yenilenmiş Bloom taksonomisindeki hatırlama ve anlama bilişsel düzeyleri açısından incelenmesi. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 37(1), 58-76.
- Schimmel, N., & Ness, M. (2017). The effects of oral and silent reading on reading comprehension. *Reading Psychology*, 38(4), 390-416. <https://doi.org/10.1080/02702711.2016.1278416>
- School Board of Alachua County. (1997). *Curriculum-based assessment in Alachua County, Florida: Vital signs of student progress*. FL: Author.
- Schwanenflugel, P.J., & Ruston, H.P. (2008). Becoming a fluent reader: From theory to practice. In M.R. Kuhn & P.J. Schwanenflugel (Eds.), In *Fluency in the classroom* (pp. 1–16). New York: Guilford.
- 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. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.96.1.119>
- Seme, P. J. N. (1993). *South African teachers' perspectives on teaching beginning reading* (Doctoral dissertation). Harvard University, Amerika Birleşik Devletleri.
- Seymour, P. H. K., Aro, M., & Erskine, J. M. (2003). Foundation literacy acquisition in European orthographies. *British Journal of Psychology*, 94, 143–174. <https://doi.org/10.1348/000712603321661859>

- Shrestha, J. (2010). " *My school is cool!*": *Finnish education in comprehensive school based on a case study* (Lisans tezi). Diaconia University of Applied Science, Almanya.
- Silberberg, N.E., & Silberberg, M.C. (1967). Hyperlexia: Specific word recognition skills in young children. *Exceptional Child*, 34, 41–42.
- Smith, F. (2004). *Understanding reading*. NewYork: Holt, Rinehart &Winston.
- Snowling, M. J., & Hulme, C. (2005). *The science of reading: a handbook*. Blackwell Publishing.
- Stanovich, K. E. (1986). Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly*, 21, 360-407. <https://doi.org/10.1177/0022057409189001-2>
- Stanovich, K. E. (1991). Discrepancy definitions of reading disability: Has intelligence led us astray?. *Reading Research Quarterly*, 26, 7-29.
- Stothard, S. E., & Hulme, C. (1992). Reading comprehension difficulties in children: The role of language comprehension and working memory skills. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal* , 4, 245-256
- Şahbaz Dağlıoğlu, E. (2019). *İlkokul Türkçe 3 ders kitabı*. Sonuç Yayınları
- Şahbaz, N.K. (2018). Türkiye’de ilk okuma ve yazma öğretiminin tarihsel gelişimi. B. Onan & M. O. Kan (Ed.), *İlk okuma yazma ve Türkçe öğretimi* içinde. Nobel Yayınevi.
- Şahin, A. (2011). Farklı yöntemlerle okuma-yazma öğrenmiş beşinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama erişileriyle okuma hızlarının karşılaştırılması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41, 423-433.
- Şahin, A. (2019). Geçmişten Günümüze Kullanılan İlk Okuma Yazma Öğretim Yöntemleri. E. Ünal & F. S. Kırmızı (Ed.), *İlk okuma yazma öğretimi* içinde. (s. 189-206.) Anı Yayıncılık.

- Tanaka, N. (2015). Effects of working memory capacity of EFL learners on text comprehension and perceptual cognitive loads: Using three reading modes. *ARELE: Annual Review of English Language Education in Japan*, 26, 269-284.
- Tatar, E., & Soylu, Y. (2006). Okuma- anlamadaki başarının matematik başarısına etkisinin belirlenmesi üzerine bir çalışma. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 14(2), 503-508.
- Tazebay, A. (1995). *İlkokul üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma becerilerinin okuduğunu anlamaya etkisi* (Yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Todd, L. (1987). *An introduction to linguistics*. Longman.
- Tok, Ş. (2001). İlkokuma yazma öğretiminde kullanılan yöntemlerin değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 26(26), 257-276.
- Tok, Ş., Tok, T. N., & Mazı, A. (2008). İlkokuma yazma öğretiminde çözümleme ve ses temelli cümle yöntemlerinin değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 53, 123-144.
- Torgesen, J. K. (2004). "The Evidence That Early Intervention Prevents Reading Failure, The American Federation of Teachers". <https://www.aft.org/ae/fall2004/torgesen>
- Torgesen, J.K., & Hudson, R.F. (2004). Reading fluency: issues for struggling readers. In S.J. Samuels & A.E. Farstrup (Eds.), *What research has to say about fluency instruction* (pp. 130–158). Newark, DE: International Reading Association.
- Tosunoğlu, M., Tosunoğlu, N., & Arslan, F. (2008). 2005 İlköğretim Türkçe dersi öğretim programına göre yapılan ilk okuma ve yazma öğretiminin okuma becerisi açısından değerlendirilmesi. *Gazi Üniversitesi Ticaret ve Turizm Eğitim Fakültesi Dergisi*, (2), 117-133.
- Türkmenoğlu, M., & Baştuğ, M. (2017). İlkokulda akran öğretimi aracılığıyla okuma güçlüğüünün giderilmesi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 5(3), 36-66.

- Ungan, M. (2010). *İngiliz edebiyatı tarihi*. Yapı Kredi Yayınları.
- Urfalı Dadandı, P. (2020). *Okuduğunu anlamının bilişsel-motivasyonel faktörlerle açıklanması ve okuduğunu anlama güçlüklerine yönelik bir müdahale programı* (Doktora tezi). Trabzon Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Fakültesi, Trabzon.
- Ülper, H. (2019). *Okuma ve anlamlandırma becerilerinin kazandırılması*. Nobel Akademi Yayıncılık.
- Üstün, E., Çetintürk, A., & Gölbaşı, Z. (2023). *İlkokul 3. Sınıf Türkçe çalışma kitabı*. Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Üstünova, K. (2010). Yüzeysel yapı-derin yapı kavramları üzerine. *Turkish Studies*, 5(4), 697-704.
- Valencia, S.W., & Buly, M.R. (2004). Behind test scores: What struggling readers really need. *The Reading Teacher*, 57(6), 520–531.
- Van der Mescht, C. (2014). 'Playing school.' An argument for peer teaching role play in home language reading practice. *Journal for Language Teaching*, 48(2), 179-191.
- Van der Mescht, C. (2015). 'One day I will pick up a snake, wanting to read it': becoming a successful reader in a rural environment. *Reading & Writing-Journal of the Reading Association of South Africa*, 6(1), 1-6.
- Vatansever Bayraktar, H. (2015). Ses temelli cümle yöntemi ile okuma yazma öğrenen öğrencilerin farklı metin türlerine göre okuduğunu anlama başarılarının incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8(40), 595-612.
- Wagner, R. K., Schatschneider, C., & Phythian-Sence, C. (2009). *Beyond decoding: The behavioral and biological foundations of reading comprehension*. Guilford Press.
- Wang, Y. C., & Tsai, R. T. H. (2009). Rule-based korean grapheme to phoneme conversion using sound patterns. *Proceedings of the 23rd Pacific Asia Conference on Language In Information and Computation*, 2 (843-850).

- Weber, R. M. (1968). The study of oral reading errors: A survey of the literature. *Reading Research Quarterly*, 4, 96-119. <https://doi.org/10.2307/747099>
- Whalley, K., & Hansen, J. (2006). The role of prosodic sensitivity in children's reading development. *Journal Of Research In Reading*, 29(3), 288-303.
- Wolf, M. (2017). *Proust ve mürekkepbalığı: Okuyan beynin bilimi ve hikayesi*. Koç Üniversitesi.
- Yalçın, A. (2019). *Son bilimsel gelişmeler ışığında Türkçenin öğretimi yöntemleri*. Akçay Yayınları.
- Yıldız, M., & Akyol, H. (2011). İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, okuma motivasyonu ve okuma alışkanlıkları arasındaki ilişki. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(3), 793-815.
- Yıldız, M., Yıldırım, K., Ateş, S., Çetinkaya, Ç. (2009). An evaluation of the oral reading fluency of 4th graders with respect to prosodic characteristic. *International Journal of Human Sciences*, 6 (1), 353-360.
- Yılmaz, M. (2008). Kelime tekrar tekniğinin akıcı okuma becerilerini geliştirmeye etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(2), 323-350.
- Yılmaz, M. (2011). İlköğretim 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama seviyeleri ile Türkçe, matematik, sosyal bilgiler ve fen ve teknoloji derslerindeki başarıları arasındaki ilişkinin belirlenmesi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilgiler Dergisi*, 29, 9-14.
- Yılmaz, M. (2021). *Yeni gelişmeler ışığında Türkçe öğretimi* Pegem Akademi.
- Ziegler, J. C., Bertrand, D., Tóth, D., Csépe, V., Reis, A., Faisca, L., ... & Blomert, L. (2010). Orthographic depth and its impact on universal predictors of reading: A cross-language investigation. *Psychological science*, 21(4), 551-559. <https://doi.org/10.1177/0956797610363406>

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

<https://doi.org/10.1080/00405849109543502>

EK-A: Okuma Metinleri ve Metin Altı Soruları

OYUNCU BULUT

Bora o gün kapının önünde oturmuş, “Bugün acaba ne yapmam?” diye düşünüyordu. Gökyüzünde tek kalmış bir bulut da kendini çok yalnız hissediyordu. Bulut birdenbire Bora’ya elini uzattı. Onu yukarıya doğru çekerken: “Haydi gel, beraber oynayalım.” dedi. “Ne kadar yumuşak burası.” dedi, Bora. Evler yukarıdan küçücük görünüyordu. ‘Şimdi iyi bak!’ dedi, bulut ve birdenbire kocaman bir kuş oluverdi. Bora’nın keyfine diyecek yoktu.

Denizin tam üzerinden geçerlerken bulut, bu kez de balık olmaz mı? Bora, balıkçılara yakalanırsınız, diye bir hayli endişelendi.

“Haydi şimdi de at ol!” dedi, Bora. Bulutlarla yarışmaya başladı.

Aşağıdakiler bu yarışta heyecanla izliyorlardı. Öyle hızlı yarışıyorlardı ki gökyüzü birden gürlemeye başladı.

Bulutlar yağmur oldu. “Sen de mi yağmur olacaksın?” diye sordu Bora üzülerek. “Evet, bu benim görevim” dedi, bulut ama önce seni yere indirmem gerek. Bulut şimdi de şemsiye olmuştu. Bora onun sapına tutunarak yavaşça yere doğru süzüldü. Kısa bir süre sonra yağmur dindi, pırıl pırıl bir güneş açtı ama Bora, bulutunu yitirdiği için üzülüyordu.

Ertesi gün kırlarda dolaşırken gökyüzüne baktı. Bir bulut “Merhaba!” dedi ona, “Beni tanıyamamış olabilirsin çünkü yeniden doğdum.” Bora bulutuna yeniden kavuştuğu için sevinçliydi.

Nural Birden

Oyuncu Bulut Adlı Metnin Okuduğunu Anlama Soruları

1. Bulutun Bora’yı çektiği yukarı neresidir?
2. Balıkçılara yakalanması neden Bora’yı korkutmuştur?
3. Bora’nın bulutu yitirmesine sebep olan olay nedir?
4. Bulutun girdiği şekiller hangileridir?

5. Metnin adı neden "Oyuncu Bulut"tur?
6. Bulut neden elini Bora'ya uzatmıştır?
7. Bulut neden çeşitli şekillere girmektedir?

KÜÇÜK KIRMIZI BALIK

Başımdan geçenleri size anlatmam gerek. Annem ve kardeşlerimle bir gölde yaşıyorduk. Göl, masmavi ve kocamandı. Kenarlarında su çiçekleri ve sazlar vardı. Biz, bir taşın kovuğunda büyüyorduk. Ara sıra oradan çıkar, tekrar dönerdik. Aramıza başka balık yavruları da katılırdı. Onlarla oyunlar oynardık. Bir gün hava çok güzeldi. Annemiz yuvadan ayrılmıştı. Yalnızdık. Kardeşlerimle birlikte kovalamaca oynuyorduk. Su çiçekleri çok hoşuma gitmişti. Onları seyretmeye daldım. Farkında olmadan yuvadan ayrılmış, uzaklara gitmiştim.

Birden başımın üzerinde bir gürültü duydum. Biraz sonra etrafımda ipler den örülmüş bir duvar belirdi. Kaçamadım.

Bir anda kendimi sudan çıkmış, havada çırpınırken buldum. Suyun dışında olmak ne kadar zormuş! Ama uzun sürmedi. Yeniden suyun içine düştüm. içine düştüğüm su, hiç de göl kadar büyük değildi.

Etrafım dümdüzdü. Ne yosun vardı ne de su çiçekleri... Nerede olduğumu merak ediyordum. Ah, neden yuvamdan uzaklara gitmiştim?

Biraz sonra beni bir eve getirdiler. Bir cam kavanoza koydular. Etrafıma toplanıp "Ne güzel balık!" dediler.

Bana gölde bulamadığım yemler verdiler. Ama ben bunları yemek istemedim. Çünkü kardeşlerimi ve annemi özlemiştim.

Şimdi, bu cam kavanozun içinde dolaşıp duruyorum. Aklımda annem ve kardeşlerim... Su çiçeklerini, sazları, yosunlu kayamızı bir türlü unutamıyorum.

İşte böyle..

Bir gün, göle dönebilirim bir daha uzaklara gitmeyeceğim.

Adnan ARDAĞI

Küçük Kırmızı Balık Adlı Metnin Okuduğunu Anlama Soruları

1. Küçük kırmızı balığın hoşuna giden nedir?
2. Küçük kırmızı balığı evde nereye koydular?

3. Küçük kırmızı balık cam kavanozdayken neleri unutmamıştır?
4. Küçük kırmızı balık nasıl kaybolmuştur?
5. Küçük kırmızı balığın etrafında beliren iplerden örülmüş duvar nedir?
6. Küçük kırmızı balığın yaşadığı olaydan çıkardığı sonuç nedir?
7. Kendisine cam kavanozdayken verilen yemleri, balık neden göldeyken bulamamaktadır?
8. Küçük kırmızı balık cam kavanozdayken hangi duyguları hissetmektedir?

UÇURTMAM BULUT ŞİMDİ

Uçurtmamın ipi karışmış, açamıyorum. Kerem, kapıda bekliyor beni. Uçurtmamın ipini en kolay, annem çözebilir ama o da alışverişe gitmiş. Mahallemizde örgü yünlerinin düğümlerini hiç koparmadan açmayı bir tek annem becerir. Bu yüzden adı Sabır Melahat'a bile çıktı.

Şimdi, o evde olmadığına göre düğümü babama açtırmalıyım. Babam da televizyon seyrediyor. Sesimi iyice yumuşatarak "Babacığım." diyorum, "Uçurtmamın ipini düzeltir misin?" Ağzının içinde bir şeyler geveliyor önce. Sonra derin bir nefes alıyor. "Getir bakalım..." Uçurtmayı sevinçle kucağına bırakıyorum. Babam düğümü çözüp uçurtmayı elime tutuşturuyor. "Al bakalım. İpini sıkı tut. Uçup gitmesin."

Kerem'le mahallemizin biraz üstündeki, rüzgârı hiç eksik olmayan boş arsaya gidiyoruz. Ben hemen uçurtmayı rüzgârın ellerine bırakıyorum. Rüzgâr onu uzaklara taşıyor. Uçurtmam yükseldikçe kuyruğunu tatlı tatlı sallıyor. Gökyüzünde küçük bir nokta olmak üzereyken ip kurtuluyor elimden.

"Eyvah! Uçurtmam!" "Ne beceriksizsin. Daha yeni geldik." "Ne yapacağım şimdi? Uçurtmayı dün babamla tamamlamıştık. İlk kez uçuracaktım. Keşke ipini daha sıkı tutsaydım." "Boş ver. Üzülme. Gitti artık." "Acaba nerededir? Onu bulabilir miyiz?" "Oooo? bu çok zor." "Neden?" "Çünkü çoktan bulut oldu." "Yaa..." "İstersen inanma. Bulutlar nasıl olur sanıyorsun?" "Bilmem. Okulda öğrenmedim ki!"

"Ben de öğrenmedim ama biliyorum gökyüzüne hiç dikkatli bakmadın mı? Bir yığın bulut vardır gökte. Hepsi başka başka, hepsi bir şeylere benzer. Eskimiş mendiller, kaybolan çamaşırlar, uçan balonlar, uçurtmalardır bulutlar."

Eve döndüğümde babam hâlâ televizyon seyrediyordu. Beni görünce gülümsedi. "Hayrola! Niye erken döndün? Uçurtma nerede?" Omuz silktim. "Uçtu, değil mi? Film bitene kadar bekleseydin tepeye birlikte giderdik."

"Baba bulutlar nedir?" "Ne olacak su buharı kümeleri..." "Su buharı kümeleri mi? Yani çaydanlıktan çıkan dumanlar mı bulutlar?"

Pencereye koştum. Gökyüzüne baktım bir kez daha.

İşte şimdi de bembeyaz kıvrıkcık sakallı, başında kukuletlası, elinde bastonuyla dedem geçiyordu evimizin üstünden. Kafam iyice karışmıştı. Bulutlar su buharıysa dedem gökyüzünde ne arıyordu?

Sevim AK

Uçurtmam Bulut Şimdi Adlı Metnin Okuduğunu Anlama Soruları

1. Kahramanın annesinin adı Neden Sabır Melahat'a çıkmıştır?
2. Öykünün ana kahramanı kimdir?
3. Kahramanın uçurtmasının ipindeki düğümü kim çözüyor?
4. Kahraman uçurtma uçurmak için kiminle boş arsaya gitmektedir?
5. Kahramanın babasına göre bulutlar nedir?
6. Kahraman, dedesinin ne olduğunu düşünmektedir?
7. Kahramanın babası neden ağzının içinde bir şeyler gevelemiş ve derin bir nefes almıştır?

EK-B: Çok Boyutlu Akıcılık Ölçeği

Aşağıdaki ölçek, akıcı okumanın ifade ve ses düzeyi, sözcük öbekleri, pürüzsüzlük ve hız boyutlarında değerlendirmesi için kullanılır. Puanlar 4 ve 16 arasında değişecektir. Genellikle, 8 altındaki puanlar akıcılık sorununa işaret eder. Sekiz ve üstü puanlar ise öğrencinin akıcılık alanında gelişmekte olduğunu gösterir.

Boyut	1	2	3	4
A. İfade ve Ses Düzeyi	Okurken sesinde az ifade veya heves vardır. Adeta sözcükleri sadece söylemiş olmak için okur. Metni doğal şekilde okumak için az çaba gösterir. Düşük sesle okuma eğilimindedir.	Bazı ifade özellikleri vardır. Metnin bazı bölümlerinde sesini doğal konuşmaya yakın kullanır ancak diğer bölümlerde bunu yapmaz. Genellikle sözcükleri söylemek üzerine odaklanır. Halen düşük sesle okur.	Metnin büyük kısmında sesi doğal konuşmaya benzer. Arada bir ifadesiz okumaya geçer. Metin boyunca ses düzeyi genellikle uygundur.	Metin boyunca iyi ifade ve heves ile okur. Doğal şekilde okur. İfade ve ses düzeyi metni yorumlamasına göre değişir.
B. Sözcük Öbekleri	Okuma monotondur ve sözcük öbeği sınırı anlayışı düşüktür, sıkça sözcük-sözcük okur.	Sıkça kullanılan iki ve üç sözcüklük öbekler kopuk okuma izlenimi verir; uygun olmayan vurgulama ve tonlama nedeniyle tümce ve yantümce bitişlerini göstermekte başarısızdır.	Ara vermeden okuma, tümce ortasında nefes almak için ara verme ve muhtemelen biraz kopukluk karışımı vardır; vurgulama/tonlama makuldür.	Genellikle sözcük öbekleri iyidir, çoğunlukla yantümce ve tümce üniteleri kullanır, ifadeye yeterince dikkat eder.
C. Pürüzsüzlük	Sıkça uzun aralar, tereddütler, yanlış başlangıçlar, sesin azalarak kesilmesi, tekrarlar ve/veya birden fazla deneme görülür.	Metinde, uzun aralar, tereddütler vb'nin daha sık görüldüğü ve okumayı bozduğu birkaç "sorunlu nokta" vardır.	Belirli sözcük ve/veya yapıların neden olduğu zorluklar nedeniyle pürüzsüzlükte bazı kesintiler görülür.	Arada bir kesilen okuma genelde pürüzsüzdür ancak sözcük ve yapı zorlukları çoğunlukla kendi kendini düzeltme yoluyla çabukça çözülür.

D. Hız	Yavaş ve zorlanarak devam ediyor.	Orta derecede yavaş.	Hızlı ve yavaş okumanın düzensiz bir karışımı.	Sürekli olarak konuşma biçiminde.
---------------	-----------------------------------	----------------------	--	-----------------------------------



Mustafa Yıldız

Alıcı: ben ▼

5 Eylül Pzt 21:46 (21 saat önce) ☆ Yanıtla ⋮

Rüveyda Hocam Merhaba,
Rubrik ektedir. Çalışmanızda kullanabilirsiniz.
Özay Hocama selamlarımı iletin lütfen.
Kolaylıklar dilerim.

Prof. Dr. Mustafa YILDIZ
Gazi Üniversitesi
Gazi Eğitim Fakültesi
Temel Eğitim Bölümü

Prof. Dr. Mustafa YILDIZ
Gazi University
Gazi Faculty of Education
Primary Education Department

EK-C: Gönüllü Katılım Formu – Veli

Sayın Veli,

Bu çalışma Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı Yüksek Lisans Programı kapsamında Prof. Dr. Özyay KARADAĞ danışmanlığında yürütülen bir yüksek lisans tezi kapsamında yapılmaktadır. Araştırma Hacettepe Üniversitesi, T.C. Millî Eğitim Bakanlığı ve okul yönetiminin izni ile gerçekleştirilmektedir.

Araştırmada temel eğitim düzeyindeki öğrencilerin bir anlama problemi olan papağan okurluk durumunun belirlenmesi amaçlanmaktadır.

Bu çalışmada öğrencilerden, onlara verilen metinleri sesli biçimde okuması istenecektir. Öğrencilerin okuma hızı ile doğruluğunun ölçülebilmesi adına okuma sırasında öğrencilerin sesleri kayıt altına alınacaktır. Ardından öğrenciden okuduğu metne yönelik anlama sorularını cevaplandırması istenecek ve veri toplama süreci sonlandırılacaktır.

Araştırmanın getireceği risk ve rahatsızlık hissi bulunmamaktadır. Araştırmaya katılım gönüllülük esasına dayanmaktadır. Katılımcı herhangi bir sebep belirtmeksizin çalışmadan ayrılabilir ve bu durum katılımcıya herhangi bir sorumluluk yüklememektedir.

Araştırma kapsamında alınan kişisel veriler üçüncü bir kişiyle paylaşılmayacak, yalnızca araştırmada kullanılacaktır. Katılımcıların akıllarında oluşan sorular araştırmanın her aşamasında kolaylıkla araştırmacıya dile getirilebilir.

Danışman: Prof. Dr. Özyay KARADAĞ

Uygulayıcı: Rûveyda Nur GARİP

Adres:

Telefon:

E-posta:

İmza:

Yukarıda belirtilen bilgileri okudum, velisi bulunduğum öğrencinin çalışmaya katılmasını onaylıyorum.

Ad- Soyad:

Adres:

Telefon:

İmza:

Tarih:

EK-Ç: Gönüllü Katılım Formu – Öğrenci

Sevgili öğrenciler,

Bu çalışma Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı Yüksek Lisans Programı kapsamında Prof. Dr. Özay KARADAĞ danışmanlığında yürütülen bir yüksek lisans tezi kapsamında yapılmaktadır. Araştırma Hacettepe Üniversitesi, T.C. Millî Eğitim Bakanlığı ve okul yönetiminin izni ile gerçekleştirilmektedir.

Araştırmada temel eğitim düzeyindeki öğrencilerin bir anlama problemi olan papağan okurluk durumunun belirlenmesi amaçlanmaktadır.

Bu çalışmada sizlere verilen metinleri sesli biçimde okumanız istenecektir. Okuma hızı ve doğruluğunuzun ölçülebilmesi adına okuma sırasında sesleriniz kayıt altına alınacaktır. Ardından sizden okuduğu metne yönelik anlama sorularını cevaplandırmanız istenecek ve veri toplama süreci sonlandırılacaktır.

Araştırmanın getireceği risk ve rahatsızlık hissi bulunmamaktadır. Araştırmaya katılım gönüllülük esasına dayanmaktadır. Herhangi bir sebep belirtmeksizin çalışmadan ayrılabilirsiniz ve bu durum size herhangi bir sorumluluk yüklememektedir.

Araştırma kapsamında alınan kişisel verileriniz üçüncü bir kişiyle paylaşılmayacak, yalnızca araştırmada kullanılacaktır. Aklınızda oluşan soruları araştırmanın her aşamasında kolaylıkla araştırmacıya dile getirilebilirsiniz.

Danışman: Prof. Dr. Özay KARADAĞ

Uygulayıcı: Rüveyda Nur GARİP

Adres:

Telefon:

E-posta:

İmza:

Yukarıda belirtilen bilgileri okudum, çalışmaya katılmayı onaylıyorum.

Ad- Soyad:

Adres:

Telefon:

İmza:

Tarih:

EK-D: Enstitü Etik Onayı



T.C.
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Rektörlük

Tarih: 14/11/2022 16:23
Sayı: E-35853172-399-00002515067



00002515067

Sayı : E-35853172-399-00002515067
Konu : Rûveyda Nur GARİP Hk. (Etik Komisyon İzni)

14.11.2022

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : 25.10.2022 tarihli ve E-51944218-399-00002479603 sayılı yazınız.

Enstitünüz Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı Türkçe Eğitimi yüksek lisans programı öğrencisi Rûveyda Nur GARİP'in, Prof. Dr. Özay KARADAĞ sorumluluğunda yürüttüğü "Bir Okuduğunu Anlama Problemi Olarak Papağan Okurluk" başlıklı tez çalışması Üniversitemiz Senatosu Etik Komisyonunun 08 Kasım 2022 tarihinde yapmış olduğu toplantıda incelenmiş olup, etik açıdan uygun bulunmuştur.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Prof. Dr. Vural GÖKMEN
Rektör Yardımcısı

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu: 565CBBF8-2C7C-4E06-9F52-447825B7D1CE

Belge Doğrulama Adresi: <https://www.turkiye.gov.tr/hu-ebys>

Adres: Hacettepe Üniversitesi Rektörlük 06100 Sıhhiye-Ankara

Bilgi için: Duygu Didem İLERİ

E-posta: yazimd@hacettepe.edu.tr İnternet Adresi: www.hacettepe.edu.tr Elektronik

Bilgisayar İşletmeni

Ağ: www.hacettepe.edu.tr

Telefon: 0 (312) 305 3001-3002 Faks: 0 (312) 311 9992

Telefon: .

Keş: hacettepeuniversitesi@hs01.kep.tr



EK-E: İstanbul İl Millî Eğitim Müdürlüğü Etik Onayı

68429703/23

İstanbul İl Millî Eğitim Müdürlüğü ANKET ARAŞTIRMA KOMİSYONU DEĞERLENDİRME FORMU								
ARAŞTIRMA SAHİBİNİN								
Adı Soyadı			Rüveyda Nur GARIP					
Kurumu / Üniversitesi			Mecidiyeköy Üniversitesi					
Araştırma Yapılacak İler			İstanbul					
Araştırma Yapılacak Eğitim Kurumu ve Kademesi			...İlkokullar...Ortaokullar					
Araştırmanın Konusu			Bir Okuduğunu Anlama Problemi Olarak PAPAŞAN Okutuk					
Üniversite / Kurum Onayı			Var					
Veri Toplama Araçları			Anket					
MEB 21/01/2020 tarih ve 1363990 sayılı 2020/2 Genelge Kapsamında Araştırma, Yargma ve Sosyal Etkinlik İzlemlerinde Dikkat Edilecek Hususlar								
Madde	Uygun	Uygun Değil	Madde	Uygun	Uygun Değil	Madde	Uygun	Uygun Değil
2020/2 Genelgenin 1. Maddesi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	2020/2 Genelgenin 2. Maddesi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	2020/2 Genelgenin 3. Maddesi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2020/2 Genelgenin 4. Maddesi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	2020/2 Genelgenin 5. Maddesi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	2020/2 Genelgenin 6. Maddesi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2020/2 Genelgenin 7. Maddesi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	2020/2 Genelgenin 8. Maddesi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	2020/2 Genelgenin 9. Maddesi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2020/2 Genelgenin 10. Maddesi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	2020/2 Genelgenin 11. Maddesi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	2020/2 Genelgenin 12. Maddesi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2020/2 Genelgenin 13. Maddesi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	2020/2 Genelgenin 14. Maddesi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	2020/2 Genelgenin 15. Maddesi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2020/2 Genelgenin 16. Maddesi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	2020/2 Genelgenin 17. Maddesi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	2020/2 Genelgenin 18. Maddesi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2020/2 Genelgenin 19. Maddesi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	2020/2 Genelgenin 20. Maddesi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	2020/2 Genelgenin 21. Maddesi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2020/2 Genelgenin 22. Maddesi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	2020/2 Genelgenin 23. Maddesi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	2020/2 Genelgenin 24. Maddesi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2020/2 Genelgenin 25. Maddesi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	2020/2 Genelgenin 26. Maddesi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	2020/2 Genelgenin 27. Maddesi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2020/2 Genelgenin 28. Maddesi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	2020/2 Genelgenin 29. Maddesi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	2020/2 Genelgenin 30. Maddesi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2020/2 Genelgenin 31. Maddesi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	2020/2 Genelgenin 32. Maddesi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	2020/2 Genelgenin 33. Maddesi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2020/2 Genelgenin 34. Maddesi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>						
KOMİSYON GÖRÜŞÜ								
Veri toplama araçlarının etkin-efetini akatılmayacak şekilde güncelleme isteme özelliği olarak uygulanması ve araştırma sonuç raporunun modör@ömercan.com.tr adresinden komisyonla paylaşılması hususlarıyla yürütülmesinde bir sakınca bulunmamaktadır <input type="checkbox"/> bulunmamaktadır <input checked="" type="checkbox"/>								
Komisyon Kararı				Uygundur				
				Oy birliğiyle alınmıştır.				
KOMİSYON								
Açıklama:				Ünvan-Adı Soyadı-İmza				
				2021.2023) Üye: Dr. İbrahim KARAR				
				2021.2023) Üye: Halil GEMAL				
				2021.2023) Üye: H. Y. 2011-4 468				

EK-F: İstanbul Valiliği Anket İzni

T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-59090411-20-69738276
Konu : Anket ve Araştırma İzni
(Rüveyda Nur GARİP)

02/02/2023

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : a) Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 21.01.2020 tarihli ve 2020/2 sayılı genelgesi.
b) Hacettepe Üniversitesinin 13.01.2023 tarihli ve E-51944218-300-00002627962 sayılı yazısı.
c) Müdürlüğümüz Araştırma ve Anket Komisyonunun 20.01.2023 tarihli tutanağı.

Araştırma Konusu : Bir Okuduğunu Anlama Problemi Olarak Papağan Okurluk
Araştırma Türü : Anket
Araştırma Yeri : Küçükçekmece
Araştırma Kişiler : İlkokul, Ortaokul Öğrencileri, Öğretmenleri
Araştırmanın Süresi : 2022 - 2023 Eğitim - Öğretim Yılı

Yukarıda bilgileri verilen araştırmanın; 6698 sayılı Kişisel Verilerin Korunması Kanununa aykırı olarak kişisel veri istenmemesi, öğrenci velilerinden açık rıza onayı alınması, yüz yüze eğitime geçmiş olan kurumlarımızda, Covid-19 tedbirlerinin araştırmacı ve ilgili kurum idarelerince alınması, bilimsel amaç dışında kullanılmaması, bir örneği Müdürlüğümüzde muhafaza edilen mühürlü ve imzalı veri toplama araçlarının kurumlarımıza araştırmacı tarafından ulaştırılarak uygulanması, katılımcıların gönüllülük esasına göre seçilmesi, araştırma sonuç raporunun kamuoyuyla paylaşılmaması ve araştırma bittikten sonra 2 (iki) hafta içerisinde Müdürlüğümüze gönderilmesi, okul idarelerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda, eğitim ve öğretimi aksatmayacak şekilde, ilgi (a) genelge esasları dâhilinde uygulanması kaydıyla Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Levent YAZICI
İl Millî Eğitim Müdürü

OLUR
Dr. Hasan Hüseyin CAN
Vali a.
Vali Yardımcısı

Ek:
1- İlgi (b) Yazı ve Ekleri (17 Sayfa)
2- İlgi (c) Tutanak (1 Sayfa)

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Adres : Binbirdirek Mah. İmran Öktem Cad. No: 1 Sultanahmet Fatih İstanbul Belge Doğrulama : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>
Telefon : 0212 384 36 30 Bilgi İçin : Aykut ÇELİK
E-posta : stratejigelistime34@meb.gov.tr Unvanı : Büro Hizmetleri
Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr İnternet Adresi : <http://istanbul.meb.gov.tr/>

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorum.meb.gov.tr/adresinden> **haa9-4e51-372e-afa3-5cac** kodu ile teyit edilebilir.

EK-G: Etik Beyanı

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmasında,

- * tez içindeki bütün bilgi ve belgeleri akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- * görsel, işitsel ve yazılı bütün bilgi ve sonuçları bilimsel ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- * başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda ilgili eserlere bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu,
- * atıfta bulunduğum eserlerin bütününe kaynak olarak gösterdiğimi,
- * kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı,
- * bu tezin herhangi bir bölümünü bu üniversitede veya başka bir üniversitede başka bir tez çalışması olarak sunmadığımı

beyan ederim.

10/06/2024

Rüveyda Nur GARİP

EK-H: Yüksek Lisans/Doktora Tez Çalışması Orijinallik Raporu

10/06/2024

HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı Başkanlığına,

Tez Başlığı: Bir Okuduğunu Anlama Problemi Olarak Papağan Okurluk

Yukarıda başlığı verilen tez çalışmamın tamamı (kapak sayfası, özetler, ana bölümler, kaynakça) aşağıdaki filtreler kullanılarak **Turnitin** adlı intihal programı aracılığı ile kontrol edilmiştir. Kontrol sonucunda aşağıdaki veriler elde edilmiştir:

Rapor Tarihi	Sayfa Sayısı	Karakter Sayısı	Savunma Tarihi	Benzerlik Oranı	Gönderim Numarası
10/06/2024	156	216561	30/05/2024	%12	2399468077

Uygulanan filtreler:

- Kaynaklar hariç
- Alıntılar dâhil
- 5 kelimedenden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tez Çalışması Orijinallik Raporu Alınması ve Kullanılması Uygulama Esaslarını inceledim ve çalışmamın herhangi bir intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan eder, gereğini saygılarımla arz ederim.

Ad Soyadı: Rüveyda Nur GARİP

Öğrenci No.: N21139613

Ana Bilim Dalı: Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi

İmza

Programı: Türkçe Eğitimi

Statüsü: Y.Lisans Doktora Bütünleşik Dr.

DANIŞMAN ONAYI

UYGUNDUR.

Prof. Dr. Özay KARADAĞ

EK-I: Thesis/Dissertation Originality Report

10/06/2024

HACETTEPE UNIVERSITY
Graduate School of Institute of Educational Sciences
To The Department of Turkish Teaching Program/ M.A.

Thesis Title: Parrot Reading as a Comprehension Problem

The whole thesis that includes the *title page, introduction, main chapters, conclusions and bibliography section* is checked by using **Turnitin** plagiarism detection software take into the consideration requested filtering options. According to the originality report obtained data are as below.

Time Submitted	Page Count	Character Count	Date of Thesis Defense	Similarity Index	Submission ID
10/06/2024	156	216561	30/05/2024	%12	2399468077

Filtering options applied:

1. Bibliography excluded
2. Quotes included
3. Match size up to 5 words excluded

I declare that I have carefully read Hacettepe University Graduate School of Educational Sciences Guidelines for Obtaining and Using Thesis Originality Reports; that according to the maximum similarity index values specified in the Guidelines, my thesis does not include any form of plagiarism; that in any future detection of possible infringement of the regulations I accept all legal responsibility; and that all the information I have provided is correct to the best of my knowledge.

I respectfully submit this for approval.

Name Lastname: Rveyda Nur GARIP

Student No.: N21139613

Department: Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi

Program: Türkçe Eğitimi

Status: Masters Ph.D. Integrated Ph.D.

Signature

ADVISOR APPROVAL

APPROVED

Prof. Dr. zay KARADAğ

EK-İ: Yayınlama ve Fikrî Mülkiyet Hakları Beyanı

Enstitü tarafından onaylanan lisansüstü tezimin/raporumun tamamını veya herhangi bir kısmını, basılı (kâğıt) ve elektronik formatta arşivleme ve aşağıda verilen koşullarla kullanıma açma iznini Hacettepe Üniversitesine verdiğimi bildiririm. Bu izinle Üniversiteye verilen kullanım hakları dışındaki tüm fikri mülkiyet haklarım bende kalacak, tezimin tamamının ya da bir bölümünün gelecekteki çalışmalarda (makale, kitap, lisans ve patent vb.) kullanım hakları bana ait olacaktır.

Tezin kendi orijinal çalışmam olduğunu, başkalarının haklarını ihlal etmediğimi ve tezimin tek yetkili sahibi olduğumu beyan ve taahhüt ederim. Tezimde yer alan telif hakkı bulunan ve sahiplerinden yazılı izin alınarak kullanılması zorunlu metinlerin yazılı izin alınarak kullandığımı ve istenildiğinde suretlerini Üniversiteye teslim etmeyi taahhüt ederim.

Yükseköğretim Kurulu tarafından yayınlanan "**Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge**" kapsamında tezim aşağıda belirtilen koşullar haricince YÖK Ulusal Tez Merkezi / H.Ü. Kütüphaneleri Açık Erişim Sisteminde erişime açılır.

- Enstitü/Fakülte yönetim kurulu kararı ile tezimin erişime açılması mezuniyet tarihinden itibaren 2 yıl ertelenmiştir. ⁽¹⁾
- Enstitü/Fakülte yönetim kurulunun gerekçeli kararı ile tezimin erişime açılması mezuniyet tarihinden itibaren ... ay ertelenmiştir. ⁽²⁾
- Tezimle ilgili gizlilik kararı verilmiştir. ⁽³⁾

10 /06 /2024

(imza)

Rüveyda Nur GARİP

"Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge"

- (1) Madde 6. 1. Lisansüstü teze ilgili patent başvurusu yapılması veya patent alma sürecinin devam etmesi durumunda, tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulu iki yıl süre ile tezimin erişime açılmasının ertelenmesine karar verebilir.
- (2) Madde 6.2. Yeni teknik, materyal ve metotların kullanıldığı, henüz makaleye dönüşmemiş veya patent gibi yöntemlerle korunmamış ve internette paylaşılması durumunda 3 şahıslara veya kurumlara haksız kazanç; imkânı oluşturabilecek bilgi ve bulguları içeren tezler hakkında tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulunun gerekçeli kararı ile altı ayı aşmamak üzere tezimin erişime açılması engellenebilir.
- (3) Madde 7. 1. Ulusal çıkarları veya güvenliği ilgilendiren, emniyet, istihbarat, savunma ve güvenlik, sağlık vb. konulara ilişkin lisansüstü tezlerle ilgili gizlilik kararı, tezin yapıldığı kurum tarafından verilir*. Kurum ve kuruluşlarla yapılan işbirliği protokolü çerçevesinde hazırlanan lisansüstü tezlere ilişkin gizlilik kararı ise, ilgili kurum ve kuruluşun önerisi ile enstitü veya fakültenin uygun görüşü üzerine üniversite yönetim kurulu tarafından verilir. Gizlilik kararı verilen tezler Yükseköğretim Kuruluna bildirilir.
Madde 7.2. Gizlilik kararı verilen tezler gizlilik süresince enstitü veya fakülte tarafından gizlilik kuralları çerçevesinde muhafaza edilir, gizlilik kararının kaldırılması halinde Tez Otomasyon Sistemine yüklenir

*Tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulu tarafından karar verilir

