

**AKICI OKUMA STRATEJİLERİNİN 4.SINIF TÜRKÇE
DERSLERİNDE OKUDUĞUNU ANLAMA BECERİSİNE VE
OKUMA MOTİVASYONUNA ETKİSİ¹**

**THE EFFECT OF READING FLUENCY STRATEGIES READING
COMPREHENSION SKILLS AND READING MOTIVATION IN
THE 4TH GRADE TURKISH LESSONS**

Elif AKTAŞ²

Ahmet Osman ÇANKAL³

Özet

Bu çalışmada, akıcı okuma stratejilerinin 4. sınıf Türkçe derslerinde okuduğunu anlama becerisine ve okuma motivasyonuna etkisi incelenmiştir. Ayrıca çalışmada öğrencilerin akıcı okuma etkinlikleri ile ilgili görüşleri tespit edilmiştir. Çalışmanın örneklemi; 4.sınıfta öğrenim gören 30 deney ve 29 kontrol grubu olmak üzere 59 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmada nicel ve nitel yaklaşımların bir arada kullanıldığı karma yöntem benimsenmiştir. Araştırmada toplanan nicel verilerin analizinde betimsel istatistikler, bağımlı gruplar t testi, bağımsız gruplar t testi ve Mann Whitney U testi kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanan nitel verilerin analizinde ise içerik analizi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda akıcı okuma stratejilerinin deney grubundaki öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri ve okuma motivasyonları üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğu belirlenmiştir. Ayrıca deney grubunda yer alan öğrencilerin akıcı okuma etkinlikleri ve uygulamaları hakkında olumlu görüş bildirdikleri tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Akıcı okuma, okuma motivasyonu, okuduğunu anlama, prozodi, okuma.

Abstract

The present paper dwells on the effect of reading fluency strategies on reading comprehension skills and reading motivation in the 4th grade Turkish lessons. In the study, students' opinions about reading fluency activities were also identified. The sample of the research consists of 59 (30 experimental and 29 control) students. In the research, mixed method which combined quantitative and qualitative data together was utilized. Descriptive statistics, the Student's t-test, Paired sample t-test and Mann-Whitney U test were administrated to analyze the quantitative data. On

¹ Bu çalışma, Dr. Öğr. Üyesi Elif AKTAŞ danışmanlığında hazırlanan aynı adlı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

² Doç.Dr., Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, elifaktas@erdogan.edu.tr

³ Yüksek Lisans Öğrencisi, ahmetosman_20@hotmail.com

the other hand, content analysis was used to analyze the quantitative data collected through semi-structured interview form. The results of the study indicate that reading fluency strategies have a positive influence over the experiment group students' reading comprehension skills and reading motivation. Furthermore, it was found that the experimental group students expressed positive opinions about reading fluency strategies and practices.

Key words: Reading fluently, reading motivation, reading comprehension, prosody, reading.

GİRİŞ

İçinde bulunduğumuz yüzyılda teknolojik, bilimsel, sosyal ve kültürel alandaki gelişmelere bağlı olarak bireyin edinmesi gereken bilgi artmış ve bu bilgiye ulaşma yolları çeşitlenmiştir. Bilgiye ulaşma yolları anlama temeli üzerine kurulduğundan bireyin dinleme ve okuma becerilerini kazanmış olması önemlidir. Bu becerilerden özellikle okuduğunu anlama, anlamlı öğrenmelerin gerçekleşmesi için şarttır (Coşkun, 2011, s. 1).

Zihnin gelişimine en büyük katkı sağlayan öğrenme alanı okumadır. Okuma sürecinde yazı karakterleri zihinsel kavramlara dönüşmekte, anlam kazanmakta ve yapılandırılmaktadır. Türkçe öğretiminde okuma alanına ayrı bir önem gösterilmesinin sebebi budur (Güneş, 2007, s. 117).

Kişiliği ve dil becerilerini geliştirmenin en iyi yollarından biri olan okuma, aynı zamanda bir anlama faaliyetidir (Özbay, 2006: 4). Okuma ve anlama becerileri yaşamın tüm alanlarında geçerlidir. Fakat bu becerilerin insanların yaşamını etkileme derecesi insanların okumaya ilişkin tutumları ile alakalıdır (Akyol, 2008, s. 34).

Okuma becerisi, sadece kelime tanıma ve seslendirme düzeyinde kalmamalıdır. Bu becerinin ileri düzeylere taşınması gerekmektedir. Öğrencilerin okuma becerilerinin ileri düzeylere taşınması söz konusu olduğunda karşımıza akıcı okuma becerisi çıkmaktadır (Bilge, 2015). Kuhn ve diğerlerine (2010) göre akıcı okuma; kelimeyi doğru okuma, okumada otomatikleşme ve prozodik özelliklerden oluşan bir yapıdır ve bütün bunlar okuyucunun anlam kurmasını kolaylaştırır. Akıcı okuma; noktalamaya, vurgu ve tonlamaya dikkat edilerek, dönüş ve sözcük tekrarına yer verilmeyerek heceleme ya da gereksiz duraklamaların yapılmadığı okumaya denir. Kısaca akıcı okumaya konuşmuşçasına yapılan okuma da denebilir (Akyol, 2013).

Akıcı okuma, izlenebilen performans açısından öğrencide oluşmasına rağmen onun gelişim sürecine katkı; okuldan, çevreden, aileden ve önceki yaşantılardan sağlanmaktadır. Bu nedenle öğretmen, aile ve öğrenci; akıcı okumayı ulaşılması gereken ortak bir hedef olarak görmediği müddetçe

istenilen hedefe ulaşılması da zorlaşacaktır. Dolayısıyla akıcı okuma becerisi, hem eğitim-öğretim programlarına hem de öğrencinin yakın çevresindeki unsurlara özenle yerleştirilmelidir (Keskin, 2012, s. 3).

Okuma güçlüğü çeken öğrencilerin akıcı okuma becerisine ulaşması, normal gelişim hâlindeki öğrencilerden çok daha uzun sürmektedir. Bu sebeple akıcı okuma güçlüğü çeken öğrencilerin öncelikle okuma hızlarının belirlenip iyileştirilmesi ve öğrencinin durumuna göre etkili öğretim yöntemlerinin uygulanması gerekir (İşcan ve Coşkun, 2016).

Akıcı okumanın dört temel bileşeni vardır: prozodi, anlama, doğru okuma ve hız. Bu temel bileşenlerin edinim süreci de önemlidir. Akıcı okuma edinim sürecinde doğru okuma ilk sırada gelmektedir. Çünkü kelimeler doğru seslendirilmediği sürece anlam kurulamaz. Sonraki edinim ise anlama olmalıdır. Anlama olmadan yapılan okuma seslendirmeden ibaret kalacaktır. Daha sonra prozodi alt bileşeni kazandırılmalıdır. Akıcı okumanın en önemli özelliklerinden olan konuşurcasına yapılan okumanın vazgeçilmezi prozodi kavramıdır. Sonra ise hızlı okuma becerisine işaret



eden kelime tanımının otomatikleşmesi bileşeni kazandırılmalıdır.

Şekil 1: Akıcı Okumanın Temel Bileşenleri

Akıcı okuma çalışmaları, motivasyonu ve okumaya olan ilgiyi artırmaktadır. Bu sebeple öğretmenler, Türkçe derslerinde öğrencilerin hoşlarına gidecek ve akıcı okumayı geliştirecek stratejileri kullanmalıdır. Akıcı okumayı geliştirmek amacıyla kullanılan stratejiler şunlardır: tekrarlı

okuma, okuyucu tiyatroları, eko (yankılayıcı) okuma, eşli okuma, paylaşarak okuma, kelime tekrar tekniği, koro okuma (Güneş, 2007).

Pek çok davranış gibi okumanın da sürekli ve akıcı hâle gelmesi bireyin okumaya karşı olumlu tutum geliştirmesine bağlıdır. Buradan hareketle öğrencilerin okumaya yönelik olumlu tutum geliştirmelerini ve başarılı birer okuyucu olmalarını sağlayan en önemli kavramın okuma motivasyonu olduğu söylenebilir. Okuma motivasyonu okuyucuların okumaya dönük istek ve ilgilerini etkileyerek harekete geçmelerini sağlar (Öztürk ve Aydemir, 2013). Ayrıca okuma motivasyonunun sağlanması öğrencilerin okuma ve okuduğunu anlama hatalarının giderilmesi açısından da önemlidir (Dündar ve Akyol, 2014).

1. PROBLEM VE ALT PROBLEMLER

Bu araştırmada 4. sınıf Türkçe dersinde kullanılan akıcı okuma stratejilerinin okuduğunu anlama becerisi, okuma motivasyonu ve öğrenci görüşleri üzerindeki etkisi incelenmiştir. Bu amaç doğrultusunda araştırmanın temel problemi; “Akıcı okuma stratejilerinin ilkökul 4. sınıf Türkçe dersinde okuduğunu anlama becerisi, okuma motivasyonu ve öğrenci görüşleri üzerindeki etkisi nedir?” şeklindedir. Araştırmanın alt problemleri ise şunlardır:

a. Akıcı okuma stratejilerinin kullanıldığı deney grubu ile mevcut ders programının kullanıldığı kontrol grubunda yer alan öğrencilerin okuduğunu anlama beceri testi puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

b. Akıcı okuma stratejilerinin kullanıldığı deney grubu ile mevcut ders programının kullanıldığı kontrol grubunda yer alan öğrencilerin okuma motivasyonlarına yönelik puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

c. Akıcı okuma stratejilerinin kullanıldığı deney grubundaki öğrencilerin uygulamaya ilişkin görüşleri nelerdir?

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Modeli

Araştırmada akıcı okuma stratejilerinin 4. sınıf Türkçe derslerinde öğrencilerin okuduğunu anlama becerisi ve okuma motivasyonları üzerindeki etkisini ve akıcı okuma stratejilerine yönelik görüşlerini tespit etmek için “araştırmacının nitel ve nicel araştırma tekniklerini tek bir çalışmada birleştirmesi” (Johnson ve Christensen, 2004) anlamına gelen karma yöntem (mixedresearch) kullanılmıştır. Johnson ve Christensen (2004)’e göre, bir araştırmada iki veya daha fazla araştırma yönteminin farklı güçlü ve zayıf yönleri düşünülerek bir araya getirilmesi, araştırmacının bu süreçte hata yapma olasılığını düşürür. Bu araştırmada karma yöntem

desenlerinden biri olan açılımlı sıralı desen kullanılmıştır. Bu desen araştırmacının birinci aşamada nicel verileri topladığı, bulguları analiz ettiği ve daha sonra bunları kullanarak ikinci aşamayı oluşturduğu bir yaklaşımdır (Creswell, 2014, s. 224). Bu desenin amacı, nicel bulguları daha detaylı bir şekilde açıklamak için nitel verilerin kullanılmasıdır. Bu araştırmanın da ilk aşaması nicel verilerin toplanması ve analizini içermektedir. Daha sonra ise nitel aşamada yapılan mülakatlarla nicel boyutta verilen cevapların açıklanmasına yardımcı olmak amaçlanmıştır.

Araştırmanın nicel deseninde öntest-sontest kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Öntest-sontest kontrol gruplu modelde, yansız atama ile oluşturulmuş bir deney bir kontrol olmak üzere iki grup bulunur ve her iki grupta da deney öncesi ve deney sonrası ölçmeler yapılır (Karasar, 2012: 97). Araştırmada deney grubunda ders boyunca akıcı okuma stratejileri kullanılmış, kontrol grubunda ise öğretmen merkezli mevcut öğretim programı uygulanmıştır. Deney ve kontrol gruplarına araştırmadan önce öntest uygulanmıştır. Aynı test, uygulamadan sonra deney ve kontrol gruplarına sontest olarak uygulanmıştır.

Araştırmanın nitel boyutunda ise veriler, deney grubundaki öğrencilerin akıcı okuma stratejilerinin kullanımına ilişkin görüşlerini belirlemeyi amaçlayan görüşme formları aracılığıyla toplanıp analiz edilmiştir.

2.2. Çalışma Grubu

Araştırmada deney ve kontrol grubu, seçkisiz örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. Seçkisiz örnekleme, tanımlanmış bir evrendeki tüm öğelere, seçilmek için eşit ve birbirinden bağımsız şans verir. Güçlü bir temsil özelliğine sahip örneklem seçiminin geçerli ve en iyi yolu budur. Hiçbir teknik, temsil etme gücü bakımından tam bir garanti vermez, fakat bu yöntem temsil özelliği bakımından diğerlerinden daha yüksek bir olasılığa sahiptir (Özen ve Gül, 2007). Buna göre 2017-2018 eğitim-öğretim yılı bahar yarıyılında Muş ilinde bir ilkokulda öğrenim gören, akademik ve sosyo-ekonomik olarak yakın özelliklere sahip öğrencilerden 4/E şubesinden 30 deney, 4/F şubesinden 29 öğrenci ise kontrol grubu olarak atanmıştır. Çalışma öncesinde bahsi geçen gruplara yapılan öntest sonucunda öğrencilerin okuma motivasyonlarının ve okuduğunu anlama becerilerinin benzer düzeyde olduğu belirlenmiştir. Ayrıca okul yönetimi, sınıf ve rehber öğretmenleri ile yapılan görüşmelerde ve öğrenci tanıma formlarından edinilen bilgilere göre öğrencilerin benzer düzeyde sosyo-ekonomik özelliklere ve akademik başarıya sahip oldukları belirlenmiştir.

Öğrencilerin demografik özelliklere göre dağılımı Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1. Araştırmadaki Çalışma Grubunun Cinsiyete Göre Dağılımı

Gruplar	Öğrenci sayısı	Kız	Erkek
Deney Grubu	30	11	19
Kontrol Grubu	29	14	15
Toplam	59	25	34

Deney grubunda bulunan 30 öğrencinin 19'u erkek, 11'i kızdır. Kontrol grubunda bulunan 29 öğrencinin ise 14'ü kız 15'i erkektir. Bu araştırmanın nitel boyutuna ilişkin örnekleme seçimi ise deney grubunda yer alan 30 öğrenciyle sınırlı tutulmuştur. Akıcı okuma etkinlikleri sürecine yönelik algıların ortaya konulması, bu duruma ilişkin derinlemesine betimleme yapılması amaçlandığı için çalışmanın nitel boyutu sadece akıcı okuma etkinliklerini gerçekleştiren deney grubu öğrencileriyle gerçekleştirilmiştir.

2.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada, nicel verilerin elde edilmesinde Okuduğunu Anlama Beceri Testi (açık uçlu) ve Okuma Motivasyon Ölçeği kullanılmıştır. Nitel verilerin toplanmasında ise Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu kullanılmıştır.

2.3.1. Okuduğunu Anlama Beceri Testi

Öğrencilerin okuduğunu anlama becerisini ölçmek amacıyla öncelikle seviyeye uygun okuma metinleri tespit edilmiş, ardından bu metinlere bağlı açık uçlu sorulardan oluşan bir soru havuzu hazırlanmıştır. Metinlerin seçilmesinde ve okuduğunu anlamaya yönelik açık uçlu soruların hazırlanmasında 3 alan uzmanı (Türkçe Eğitimi) ve 3 sınıf öğretmenin görüşünden faydalanılmıştır.

Bu bağlamda metinler, daha önceki yıllarda Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı (TTKB) tarafından onaylanarak okullarda okutulan Türkçe 4. sınıf ders kitaplarından seçilmiştir. Metinlerin seçiminde alan uzmanları ve öğretmenlerle görüşmelere yapılmış, nihai karar verilmiştir. Ardından 6 hafta sürecek uygulama için seçilen 6 adet metne yönelik açık uçlu sorulardan oluşan okuduğunu anlama test havuzu hazırlanmıştır. Soruların hazırlanmasında Akyol (2001) tarafından sınıflandırılan ölçütler dikkate alınmıştır: cevabı doğrudan metin içinde olan (metin içi) sorular, cevabı metin içerisinde doğrudan yer almayan fakat ima edilen (metin dışı) sorular, metinlerarası anlam kurmayı gerektiren (metinlerarası) sorular.

Öğretmenler ve alan uzmanlarıyla yapılan görüşmeler neticesinde sorular, her bir metin için 5-7 arasında olacak şekilde ve yukarıdaki ölçütlerin her birini barındıracak şekilde hazırlanmıştır.

2.3.2. Okuma Motivasyonu Ölçeği

Araştırmada, okuma motivasyonunun ölçülmesinde Wigfield ve Guthrie (1997) tarafından üretilmiş olan ve Guthrie ve Wang (2004) tarafından içsel ve dışsal motivasyon olmak üzere iki değişken üzerine modellenen ölçeğin, Yıldız (2010) tarafından Türkçeye uyarlanmış olan şekli kullanılmıştır. Okuma Motivasyonu Ölçeği-Türkçe Formu'nun, içsel motivasyon kısmı ilgi ve merak; dışsal motivasyon kısmı ise tanınma, sosyal, rekabet ile uyum değişkenlerinden oluşmaktadır. Yirmi bir madde olan ölçek Likert tipli ve dört dereceli özelliğe sahiptir. Derecelendirme düzeyleri 1 (benden çok farklı), 2 (benden biraz farklı), 3 (bana biraz benziyor) ve 4 (bana çok benziyor) olarak tasarlanmıştır. Bu kapsamda ölçek, Yıldız (2010) tarafından ikinci düzey doğrulayıcı faktör analizi (DFA) ile yeniden modellenmiş içsel ve dışsal motivasyon boyutları birleştirilmiştir. Ölçeğin araştırma neticesinde hesap edilen Cronbach Alpha katsayısı .81 olarak bulunmuştur.

2.3.3. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Araştırma sonrasında deney grubundaki öğrencilerin görüşlerinin belirlenmesi amacıyla, görüşme tekniği kullanılmıştır. Görüşme; bir amaç etrafında, soru sorma ve yanıtlamaya dayalı olarak gerçekleştirilen bireylerin çeşitli konulardaki bilgi ve düşüncelerinin elde edildiği karşılıklı, etkileşimli ve keşif odaklı bir süreçtir (Cohen, Manion ve Morrison, 2011; Glesne, 2013). Bu araştırma sürecinde daha ayrıntılı bilgiye ulaşmak ve deney grubundaki öğrencilerin süreç hakkındaki düşüncelerini tam ve derinlemesine ortaya koymak amacıyla, öğrencilerle uygulama sürecine yönelik yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır.

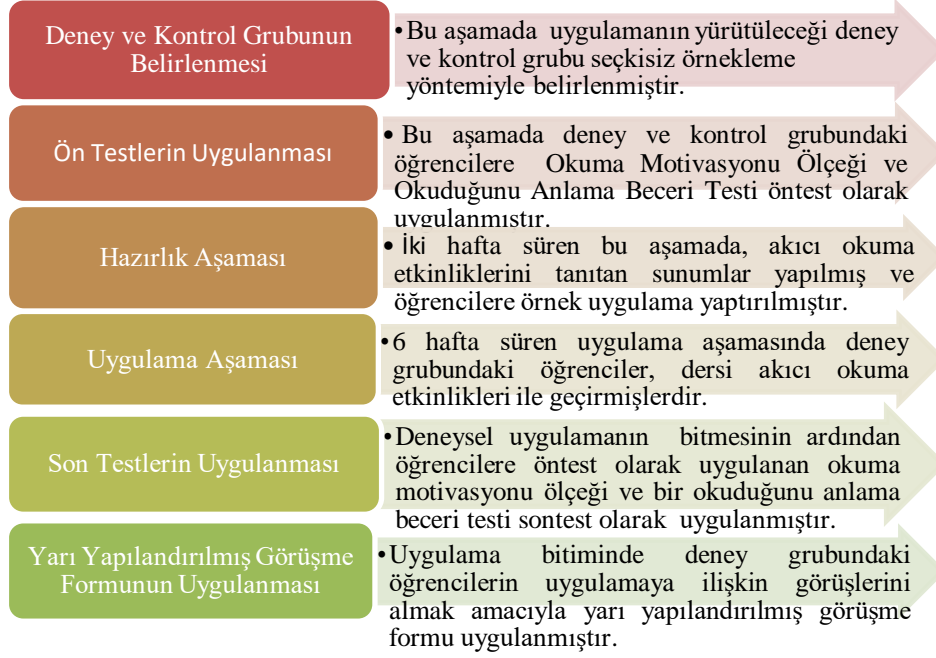
Uygulama sonucunda deney grubunun görüşlerini almak için dört açık uçlu sorudan oluşan görüşme formu hazırlanmıştır. Formun kapsam geçerliliğini sağlamak amacıyla ölçme ve değerlendirme alanından bir, Türkçe eğitimi alanından ise üç uzman görüşüne sunulmuş, uzmanların önerileri doğrultusunda forma son şekli verilmiştir. Formda öğrencilerden akıcı okuma stratejilerinden memnun kalıp kalmadıklarını, bu stratejilerle ilgili zorlanıp zorlanmadıklarını, hangi stratejileri sevdiklerini veya hangilerinden zorlandıklarını ve bu stratejilerin faydalarını gerekçeleriyle açıklamaları istenmiştir.

2.4. Uygulama Süreci

Deneysel süreç uygulamaları araştırmacının öğretmeni olduğu sınıfta 2017-2018 öğretim yılının II. döneminde ve 18 Mart-30 Nisan 2018 tarihleri arasında yürütülmüştür. Deney ve kontrol grubu, seçkisiz örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. Buna göre 2017-2018 eğitim-öğretim yılı bahar yarıyılında Muş ilinde bir ilkokulda öğrenim gören 4/A şubesinde 30 öğrenci deney, 4/B şubesinde 29 öğrenci ise kontrol grubu olarak atanmıştır. Deneysel işlem öncesinde, deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin mevcut durumlarını belirlemek amacıyla, araştırmada kullanılacak ölçekler (Okuduğunu Anlama Beceri testi ve Okuma Motivasyonu Ölçeği) öntest olarak uygulanmıştır. Uygulama öncesi iki hafta asıl uygulama için öğrencilerin hazırlanma sürecini kapsamaktadır. Bu süreçte Türkçe dersinde deney grubu öğrencilerine akıcı okuma tekniklerini tanıtan sunular yapılmış ve örnek uygulamalar yaptırılmıştır. Uygulama sürecinde deney grubundaki öğrenciler, okuma etkinliklerini akıcı okuma stratejilerini kullanarak yapmışlardır. Deney grubundaki öğrencilere akıcı okuma etkinlikleri ile harmanlanmış bir plan dâhilinde 6 hafta süre ile eşli, eko (yankılayıcı), koro, okuyucu tiyatroları, tekrarlı, paylaşarak okuma stratejileri uygulanmıştır. Mevcut ders programının yürütüldüğü kontrol grubunda ise ders, ders kitabında yer alan okuma etkinlikleri esas alınarak yürütülmüştür. Altı hafta süren uygulama bittikten sonra Okuduğunu Anlama Beceri Testi ve Okuma Motivasyonu Ölçeği sontest olarak uygulanmıştır.

Araştırmada nitel veriler toplamak amacıyla uygulama hakkında deney grubu öğrencilerinin görüşlerini tespit etmek için yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulanmıştır. Öğrencilerle birebir görüşülmüş yöneltilen görüşme sorularına verdikleri cevaplar ses kaydına alınmıştır. Her görüşme yaklaşık 15 dakika sürmüştür. Bu cevaplar incelenerek kodların sıklık frekansları analiz edilmiştir. Verilen cevaplardan yola çıkarak ve ilgili alanyazında yapılan araştırmalar göz önüne alınarak kodlar oluşturulmuştur. Aynı anlama gelen cümleler tek bir biçimde kodlanmıştır. Daha sonra bu veriler tablolastırılmıştır. Öğrenci görüşleri belirtilirken 'Ö' harfi ve öğrencilere verilen numaralar alıntı sonlarına eklenmiştir. (Örnek: Ö1, Ö9). Deneysel sürecin işlem basamakları Şekil 2'de açıklanmıştır.

Şekil 2. Deneysel sürecin basamakları



2.5. Verilerin Analizi

Araştırmada toplanan nicel verilerin analizinde 3 farklı istatistiksel analiz uygulanmış ve bu analizler bilgisayarda SPSS for Windows 22.00 istatistik paket programı ile yapılmıştır: Bağımsız gruplar t testi (Student t testi), bağımlı gruplar t testi (Paired sample t testi), Mann Whitney U testi.

Araştırmada toplanan nitel verilerin analizinde ise içerik analizi tekniği kullanılmıştır. Verilerin analizinde kalıpları, temaları, önyargıları ve anlamları tespit etmek amacıyla belirli bir materyalin nesnel, ayrıntılı ve sistematik olarak incelenmesi ve yorumlanması anlamına gelen içerik analizinden yararlanılmıştır (Tavşancıl ve Aslan, 2001; Berg ve Lune, 2012). Cohen, Manion ve Morrison'a (2011) göre içerik analizi, yazılı belgelerin temel içeriklerinin ve içerdikleri mesajların özetlenmesi işlemidir. Ayrıca nitel verilerin analizinde, güvenilirlik için araştırmacı dışında Türkçe eğitimi alanından bir kişi tarafından da aynı kodlama yapılmıştır. Bu değerlendirmeler ışığında oluşturulan tema ve alt temalar kapsamında "görüş birliği" ve "görüş ayrılığı" olan konular tartışılmış ve nihai karar verilmiştir.

Bu araştırmada güvenilirliği sağlamak için iki araştırmacı tarafından ayrı ayrı yapılan kodlamalarda, Miles ve Huberman'ın (1994) güvenilirlik formülüne göre öngördüğü düzeyin (%80) üzerinde %96 oranında görüş birliği sağlanmıştır $[görüş\ birliği / (görüş\ ayrılığı + görüş\ birliği) * 100 = \text{Güvenirlik}]$.

Buna göre nitel veriler için toplam terim sayısı 45 olarak tespit edilmiştir. Üzerinde görüş birliğine varılan terim sayısı ise 43'tür. Bu veriler ışığında çalışmada nitel verilerin kodlanmasına ilişkin güvenilirlik formülü şu şekilde hesaplanmıştır: $[43/(2+43)*100=96]$

3. BULGULAR VE YORUM

3.1. Nicel Araştırma ile İlgili Bulgular

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin uygulama öncesi Okuduğunu Anlama Beceri Testi ve Motivasyon Ölçeği'nden aldıkları öntest puanlarının karşılaştırılması Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2: Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin okuduğunu anlama beceri testi ve motivasyon ölçeği öntest puan ortalamalarının karşılaştırılması

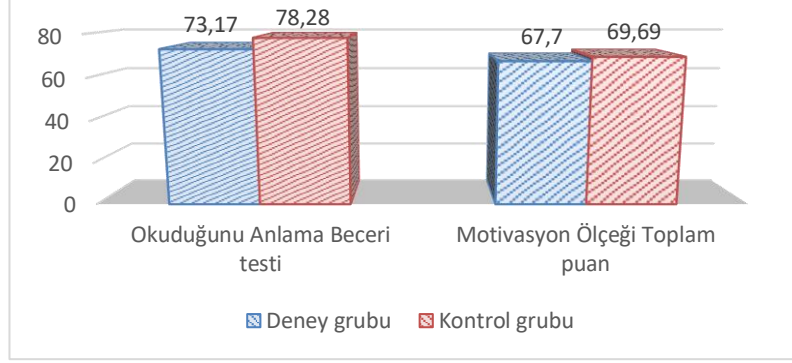
Ölçekler ve Alt Boyutları	Deney g.		Kontrol g.		t	p
	M	SD	M	SD		
Okuduğunu Anlama Beceri Testi	73,17	27,18	78,28	20,54	,812	,420
Motivasyon Ölçeği Toplam Puan	67,70	7,82	69,69	6,93	1,033	,306

p<0,05

Deney grubu ile kontrol grubunun 'Okuduğunu Anlama Beceri Testi' öntest ortalamaları (t=.812 p=.420) ve 'Motivasyon Ölçeği' toplam puan ortalamaları arasındaki fark anlamsız (t=1,033 p=.306) bulunmuştur.

Sonuç olarak deney grubu ve kontrol grubundaki öğrencilerin uygulama öncesi 'Okuduğunu Anlama Beceri Testi' ve 'Motivasyon Ölçeği' toplam puanından aldıkları öntest puanları açısından aralarında fark olmadığı söylenebilir (Grafik 1).

Grafik 1: Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin eğitim öncesi okuduğunu anlama beceri testi ve motivasyon ölçeği öntest puanlarının aritmetik ortalaması



Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin uygulamalar sonrası ‘Okuduğunu Anlama Beceri Testi’ ve ‘Motivasyon Ölçeği’nden aldıkları sınav puanlarının karşılaştırılması Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3: Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin okuduğunu anlama beceri testi ve motivasyon ölçeği sınav puan ortalamalarının karşılaştırılması

Ölçekler ve Alt Boyutları	Deney grubu		Kontrol grubu		t	p
	M	SD	M	SD		
Okuduğunu Anlama Beceri Testi	85,67	16,54	66,72	18,53	4,145	,000
Motivasyon Ölçeği Toplam Puan	77,97	3,10	70,86	8,90	4,121	,000

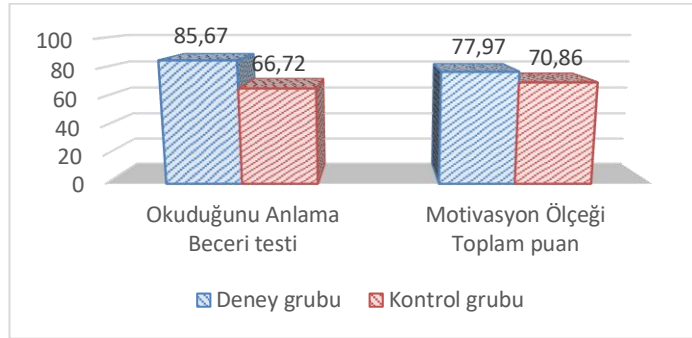
$p < 0,05$

Akıcı okuma stratejilerinin kullanıldığı deney grubundaki öğrencilerin ‘Okuduğunu Anlama Beceri’ sınav puan ortalaması 85.67 ve mevcut ders programının kullanıldığı kontrol grubunun ‘Okuduğunu Anlama Beceri’ sınav puan ortalaması 66.72 olup aralarındaki fark deney grubu lehine anlamlı ($t=4,145$ $p=.000$) bulunmuştur.

Akıcı okuma stratejilerinin kullanıldığı deney grubundaki öğrencilerin ‘Motivasyon Ölçeği’ sınav puan ortalaması 77.97 ve mevcut öğretim programının kullanıldığı kontrol grubunun ‘Motivasyon Ölçeği’ sınav puan ortalaması 70.86 olup aralarındaki fark deney grubu lehine anlamlı ($t=4,121$ $p=.000$) bulunmuştur.

Sonuç olarak deney grubu ve kontrol grubundaki öğrencilerin uygulama sonrası ‘Okuduğunu Anlama Beceri’ ve ‘Motivasyon Ölçeği’ toplam puanından aldıkları sontest puanları açısından aralarında deney grubu lehine fark olduğu söylenebilir (Grafik 2)

Grafik 2: Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin eğitim sonrası ‘Okuduğunu Anlama Beceri Testi’ ve ‘Motivasyon Ölçeği’ sontest puanlarının aritmetik ortalaması



Deney grubundaki öğrencilerin eğitim öncesi ve akıcı okuma stratejilerinin kullanıldığı uygulama sonrası ‘Okuduğunu Anlama Beceri Testi’ ve ‘Motivasyon Ölçeği’nden aldıkları öntest ve sontest puanlarının karşılaştırılması Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4: Deney grubundaki öğrencilerin ‘Beceri Testi’ ve ‘Okuma Motivasyonu Ölçeği’ Öntest ve Sontest puan ortalamalarının karşılaştırılması (n=30)

Ölçekler ve Alt Boyutları	Öntest		Sontest		t	p
	M	SD	M	SD		
Okuduğunu Anlama Beceri testi	73,17	27,18	85,67	16,54	2,693	,012
Motivasyon Ölçeği Toplam puan	67,70	7,82	77,97	3,10	8,206	,000

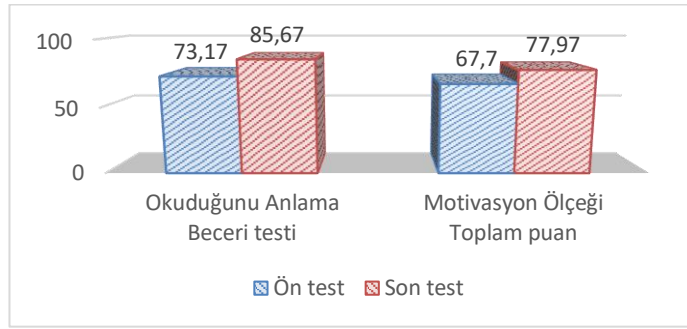
p<0,05

Deney grubundaki öğrencilerin ‘Okuduğunu Anlama Beceri Testi’ öntest puan ortalaması 73.17 ve sontest puan ortalaması 85,67 olup aralarındaki fark sontest lehine anlamlı bulunmuştur (t=-2,693 p=.000). Deney grubundaki öğrencilerin ‘Motivasyon Ölçeği’ toplam öntest puan

ortalaması 67.70 ve sontest puan ortalaması 77,97 olup aralarındaki fark sontest lehine anlamlı bulunmuştur ($t=-2,693$ $p=.000$).

Sonuç olarak akıcı okuma stratejileri kullanılarak yapılan uygulamanın deney grubundaki öğrencilerin ‘Okuduğunu Anlama Beceri Testi’ ve ‘Motivasyon Ölçeği’ toplam puanları üzerinde etkili olduğu söylenebilir (Grafik 3).

Grafik 3: Deney grubundaki öğrencilerin ‘Okuduğunu Anlama Beceri Testi’ ve ‘Motivasyon Ölçeği’ öntest ve sontest puan ortalamaları



Kontrol grubundaki öğrencilerin uygulama öncesi ve akıcı okuma stratejilerinin kullanıldığı uygulama sonrası ‘Okuduğunu Anlama Beceri Testi’nden ve ‘Motivasyon Ölçeği’nden aldıkları öntest ve sontest puanlarının karşılaştırılması Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5: Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Başarı Testi ve Motivasyon Ölçeği Öntest ve Sontest Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması (n=30)

Ölçekler ve Boyutları	Öntest		Sontest		t	p
	M	SD	M	SD		
Okuduğunu Anlama Beceri Testi	78,28	20,54	66,72	18,53	3,201	,003
Motivasyon Ölçeği Toplam Puan	69,68	6,93	70,86	8,90	,883	,395

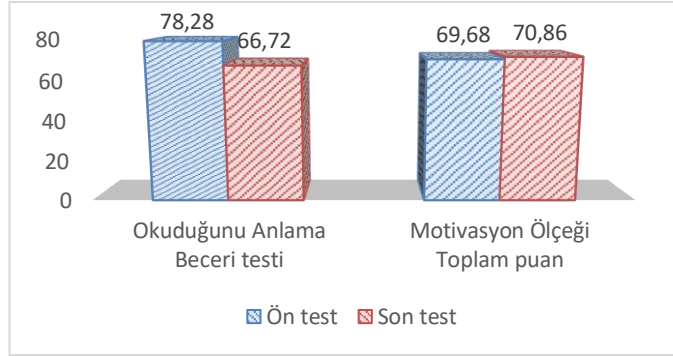
$p<0,05$

Kontrol grubundaki öğrencilerin ‘Okuduğunu Anlama Beceri Testi’ öntest puan ortalaması 78.28 ve sontest puan ortalaması 66,72 olup aralarındaki fark sontest aleyhine anlamlı bulunmuştur ($t=3,201$ $p=.003$).

Kontrol grubundaki öğrencilerin ‘Motivasyon Ölçeği’ toplam öntest puan ortalaması 69,68 ve sontest puan ortalaması 70,86 olup aralarındaki fark anlamsız bulunmuştur ($t=,883$ $p=.395$).

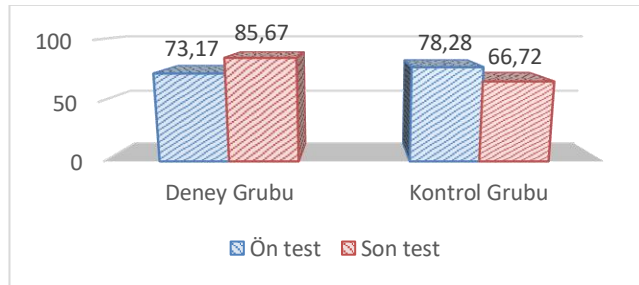
Sonuç olarak mevcut öğretim programı kullanılarak yapılan uygulamaların kontrol grubundaki öğrencilerin ‘Okuduğunu Anlama Beceri Testi’ ve ‘Motivasyon Ölçeği’ toplam puanları üzerinde etkisinin olduğu fakat deney grubunda yapılan uygulamanın daha etkili olduğu söylenebilir. (Grafik 4).

Grafik 4: Kontrol grubundaki öğrencilerin ‘Okuduğunu Anlama Beceri Testi’ ve ‘Motivasyon Ölçeği’ öntest ve sontest puan ortalamaları



Genel olarak deney grubuna akıcı okuma stratejileri kullanılarak yapılan uygulamanın kontrol grubuna uygulanan mevcut öğretim programına göre daha etkili olduğu ve akıcı okuma stratejilerinin kullanılarak yapılan uygulamanın okuduğunu anlama becerisi üzerindeki etkisinin de mevcut öğretim programına göre daha iyi olduğu söylenebilir (Grafik 5).

Grafik 5: Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin ‘Okuduğunu Anlama Beceri Testi’ öntest ve sontest puan ortalamaları



Deney grubundaki kız ve erkek öğrencilerin uygulama öncesi ve akıcı okuma stratejilerinin kullanıldığı uygulama sonrası ‘Okuduğunu Anlama

Beceri Testi'nden ve 'Motivasyon Ölçeği'nden aldıkları öntest ve sontest puanlarının karşılaştırılması Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6: Deney Grubundaki Öğrencilerin 'Okuduğunu Anlama Beceri Testi' ve 'Güdülenme Ölçeği' Öntest ve Sontest Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması

		Erkek (n=19)		Kız (n=11)		U	p
		M	SD	M	SD		
Okuduğunu Anlama Beceri	Öntest	67,11	26,53	83,64	26,18	64,5	,085
	Sontest	83,16	19,16	90,00	10,00	89,5	,525
Motivasyon Ölçeği Toplam	Öntest	65,36	7,81	71,72	6,28	52,5	,023
	Sontest	77,42	3,39	78,91	2,39	75,0	,216

p<0,05

Deney grubundaki erkek öğrencilerin 'Okuduğunu Anlama Beceri Testi' öntest puan ortalaması 67.11 ve kız öğrencilerin öntest puan ortalaması 83,64 olup aralarındaki fark anlamsız bulunmuştur (U=64,500 p=.085).

Deney grubundaki erkek öğrencilerin 'Okuduğunu Anlama Beceri Testi' sontest puan ortalaması 83.16 ve kız öğrencilerin sontest puan ortalaması 90.00 olup aralarındaki fark anlamsız bulunmuştur (U=89,500 p=.525).

Deney grubundaki erkek öğrencilerin 'Motivasyon Ölçeği' öntest puan ortalaması 65.36 ve kız öğrencilerin öntest puan ortalaması 71,72 olup aralarındaki fark erkeklerin lehine anlamlı bulunmuştur (U=52,500 p=.023).

Deney grubundaki erkek öğrencilerin 'Motivasyon Ölçeği' sontest puan ortalaması 77.42 ve kız öğrencilerin sontest puan ortalaması 78.91 olup aralarındaki fark anlamsız bulunmuştur (U=75,000 p=.216).

Sonuç olarak akıcı okuma stratejilerinin kullanıldığı uygulama sonrası deney grubundaki öğrencilerin cinsiyetlerine göre 'Okuduğunu Anlama Beceri Testi' ve 'Motivasyon Ölçeği' toplam puanları açısından farklılaşmadığı söylenebilir.

3.2. Nitel Araştırma ile İlgili Bulgular

Uygulama sonrası deney grubu öğrencilerine akıcı okuma stratejilerine dönük uygulamalar hakkında görüşme soruları yöneltilmiş ve öğrencilerin bu sorulara verdikleri cevaplardan elde edilen bulgular tablolaştırılmıştır.

Tablo 7: Akıcı Okuma Stratejilerinin Faydalarına İlişkin Öğrenci Görüşlerine Ait Bulgular

Kodlar	f	(%)	
Sosyalleşme	12	%38	
Okuma Becerileri	Akıcılaşma	3	%9
	Hızlı Okuma	16	%51
	Noktalamaya Dikkat Etme	5	%16
Zevk Alma	4	%12	
Sorumluluk Alma	4	%12	
Uyum	1	%3	
Okuduğunu Anlama	2	%6	
Yardıms severlik	2	%6	

Tablo 7'ye göre 24 öğrenci, akıcı okuma stratejilerinin okuma becerilerini geliştirdiğini dile getirmiştir. Okuma becerilerinin gelişimini ise 3 kişi akıcılaşma, 16 kişi hızlı okuma, 5 kişi noktalamaya dikkat etme becerilerinin gelişimiyle ilişkilendirmiştir. Bunun yanı sıra öğrencilerden 12 kişi akıcı okuma stratejilerine yönelik uygulamalar sayesinde sosyalleştiğini, 4 kişi zevk aldığını, 4 kişi sorumluluk alma duygusunu tattığını, 2 kişi okuduğunu anlama becerisinin geliştiğini, 2 kişi yardıms severlik duygusunu tattığını ve 1 kişi de uyum becerisi kazandığını belirtmiştir. Bu becerinin alt boyutlarına bakıldığında fedakârlık, yapıcı olma, dostluk kurma, paylaşımcı olma, empati yapabilme, şefkatli olma gibi değerler göze çarpmaktadır. Değerler eğitiminin bu denli önem kazandığı günümüz eğitim programlarında akıcı okuma stratejilerinin sosyal değerleri öğrencilere kazandırması bu anlamda oldukça dikkat çekicidir. Bu, akıcı okuma stratejilerinin akademik açıdan sağladığı faydaların yanında evrensel, insanî değerlerin kazandırılmasına ve değer eğitimi çalışmalarına da katkı sağlayacağını ortaya koymaktadır.

Öğrenci görüşlerinden bazı örnekler aşağıda verilmiştir:

“Okumam hızlandı ve bu sayede okumaya karşı ilgim arttı.” (Ö 16)

“Bana görev verilmesi hoşuma gitti ve eğlendim.” (Ö 15)

“Arkadaşlık ilişkilerimiz gelişti, sorumluluk almak ve uyumlu okumak hoşuma gitti.” (Ö 7)

Tablo 8: Öğrencilerin Akıcı Okuma Stratejilerini Sevme Gerekçeleriyle ilgili Bulgular

Yöntem	Sebep	f	(%)
Yankılayıcı Okuma	Fayda	2	%6
	Okuma Becerisi Geliş.	2	%6
Eşli Okuma	Mutlu Olma	2	%6
	Yardımseverlik	6	%19
	Başarı	3	%9
	Sosyalleşme	3	%9
	Öğretici Rolüne Bürünme	3	%9
Koro Okuma	Zevk Alma	3	%9
	Okuma Becerisi Geliş.	1	%3
	Birlik-Berberlik	2	%6
	Uyum	4	%12
Okuyucu Tiyatroları	Zevk Alma	4	%12
	Sorumluluk Bilinci Geliş.	2	%6
	Okuma Becerisi Geliş.	1	%3
Tekrarlı Okuma	Başarı	3	%9
	Zevk Alma	1	%3
	Okumayı Geliştirme	4	%12
Paylaşarak Okuma	Sorumluluk Bilinci Geliş.	2	%3

Tablo 8'e göre öğrencilerin 6'sı yardımseverlik becerisi kazandırması sebebiyle 13'ü diğer sebeplerden olmak üzere toplam 19'u eşli okuma

stratejisini sevdiğini belirtmiştir. Bunun yanı sıra öğrencilerin 10'u koro okumayı, 8'i tekrarlı okumayı, 7'si okuyucu tiyatrolarını sevdiğini çeşitli nedenler ile belirtmişlerdir. 2 kişi paylaşarak okumayı sorumluluk bilinci geliştirmesi sebebi ile 2 kişi ise yankılayıcı okumayı fayda göstermesi sebebiyle sevdiğini belirtmiştir. Tablodan da anlaşılacağı üzere öğrencilerin en çok hoşuna giden akıcı okuma stratejisi, yardımlaşma ve sosyalleşme değerlerini kazandırması sebebi ile eşli okuma stratejisi olmuştur.

Stratejilerin hangi yönden fayda sağladığına ilişkin sebepler incelendiğinde sosyalleşme, evrensel değerler, zevk alma, yardımseverlik gibi kavramlar ortaya çıkmıştır. Cevaplara bakıldığında en sevilen akıcı okuma stratejilerine sebep olarak sosyalleşme, zevk alma, mutlu olma, yardımseverlik, birlik-beraberlik gibi değerlerin gösterilmesi oldukça anlamlıdır. Eşli okuma stratejisinde öğrencilerin sosyalleşme becerilerinin gelişmesinin yanında öğretici role bürünmeleri ve bu durumdan zevk aldıkları dikkat çekmektedir. Bu durum aynı zamanda başarılı bir akran öğretimi örneği de sayılabilir. Koro okumada da öğrencilerin birlik-beraberlik ve uyumdan zevk aldıkları görülmüştür. Okuyucu tiyatrolarında ise sorumluluk almaktan mutlu oldukları, tekrarlı okuma ile de okuma becerisini geliştirdikleri tespit edilmiştir.

Öğrencilerin görüşlerinden bazı örnekler aşağıda verilmiştir:

“Eşli okuma sayesinde yardımlaştığımız için...” (Ö 2)

“Koro okuma, çünkü tüm sınıf beraberlik içinde katıldı.” (Ö 12)

Tablo 9: Öğrencilerin Akıcı Okuma Etkinliklerinden Hangisinde/Ne Yönden Zorlandıkları ile İlgili Bulgular

Yöntem	Sebeup	f	(%)
Yankılayıcı Okuma	Uyumsuzluk	2	%6
Eşli Okuma	Uyumsuzluk	6	%19
	Kaygı	1	%3
Koro Okuma	Uyumsuzluk	7	%22
	İsteksizlik	2	%6
Okuyucu Tiyatroları	Kaygı	2	%6
	Uyumsuzluk	1	%3
Tekrarlı Okuma	Sıkıcılık	3	%9
Zorlanmadım		6	%19

Tablo 9'a göre öğrencilerin "Akıcı okuma etkinliklerinden hangisinde zorlandınız?" sorusuna yönelik görüşleri incelendiğinde, koro okuma stratejisinden uyumsuzluk sebebiyle zorlandığını söyleyen 7, isteksizlik sebebiyle zorlandığını söyleyen 2 kişi olmuştur. Ayrıca eşli okuma stratejisinden uyumsuzluk sebebiyle 6, tekrarlı okuma stratejisinden sıkıcılık sebebiyle 3 kişinin zorlandığı tespit edilmiştir. Bu stratejileri takiben okuyucu tiyatrolarından kaygı sebebiyle 2, uyumsuzluk sebebiyle 1; koro okumadan isteksizlik sebebiyle 2, yankılayıcı okumadan uyumsuzluk sebebiyle 2 ve eşli okumadan kaygı sebebiyle 1 kişi zorlandığını belirtmiştir.

Ayrıca Tablo 9'a bakıldığında öğrencilerin 6 tanesi stratejilerden zorlanmadıklarını belirtmişlerdir. Tabloda da görüldüğü gibi öğrencileri en çok koro ve eşli okuma stratejilerinde yaşadıkları uyum problemi zorlamıştır. Bilindiği üzere bu stratejinin uygulanmasında uyum çok önemlidir. İkinci olarak en çok zorlanılan strateji ise eşli okumadır. Bu stratejinin uygulanması esnasında öğrencilerden 6'sı uyumsuzluk, 1'i ise kaygı sebebiyle zorlandığını belirtmiştir. En faydalı bulunan ve en sevilen eşli okuma stratejisinin aynı zamanda en çok zorlanılan strateji olması dikkat çekicidir. Bunun sebebi zayıf okuyucu açısından bakıldığında kendini yetersiz hissetmek veya arkadaşıyla kendisini kıyaslamak şeklinde düşünülebilir. Bu aynı zamanda öğrenci psikolojisini olumsuz yönde etkilemektedir. Dikkat çekici bir diğer nokta ise tekrarlı okumanın okuma becerisini geliştirmesinin yanında 3 öğrenci tarafından sıkıcı bulunmasıdır. Aynı metnin defalarca tekrar edilmesi okuma becerisinin gelişmesini sağlamakla birlikte sıkıcılığa da sebep olabilmektedir. Bunun yanı sıra hiçbir stratejide zorlanmadığını söyleyen 6 öğrenci olmuştur.

Öğrencilerin görüşlerinden bazı örnekler aşağıda verilmiştir:

"Eşli okumada zorlandım. Karşımda okuyan zayıf okuyucunun ses tonu yetersiz geldi." (Ö 5)

"Koro okuma stratejisinde zorlandım. Öğrencilerden bazıları uyumsuz ses çıkarıyorlardı. Kimi yüksek, kimisi çok düşük veya tiz sesler çıkardıkları için zorlandım." (Ö 11)

"Eşli okumada, zayıf okuyucu olan arkadaşım; atlama, ekleme, parmakla takip gibi okuma hatalarını çok fazla yaptığı için onu düzeltmekte zorlandım." (Ö 15)

Tablo 10: Öğrencilerin Türkçe Derslerini Her Zaman Akıcı Okuma Stratejileri ile İşlemek İsteyip İstemediklerine İlişkin Görüşleri

Cevap	Sebeup	f	(%)
	Eğlenceli	20	%64

Evet	Öğretici	4	%12
	Okuma Becerilerini Artırıcı	12	%38
	Sosyalleşmeye Katkı Sağlayıcı	5	%16
Hayır		0	%0

Tablo 10'a göre deney grubu öğrencilerinin tamamı "Türkçe derslerini her zaman akıcı okuma stratejileri ile işlemek ister miydiniz?" sorusuna 'evet' cevabını vermiştir. Bunların sebepleri incelendiğinde 20 kişi bu stratejileri eğlenceli bulduğu için her zaman dersleri bu şekilde işlemek isteyecekleri yönünde görüş bildirmiştir. Yine öğrencilerden 12'si okuma becerilerini artırdığı, 5'i sosyalleşmeye katkı sağlayarak arkadaşlık ilişkilerini geliştirdiği, 4'ü ise öğretici bulduğu yönünde görüş bildirmiştir. Türkçe derslerinde bu stratejilerin kullanılmasının dersi sıkıcılıktan kurtardığı ve öğrencilere akademik başarının yanında duyuşsal yönden olumlu katkı sağladığı görülmüştür. Ayrıca bu stratejilerin öğrencilerin motivasyon düzeylerini artırdığı ve okumaya yönelik olumlu tutum geliştirmelerine yardımcı olduğu söylenebilir.

Öğrencilerin görüşlerinden bazı örnekler aşağıda verilmiştir:

"Düz okuma yapmak sıkıcı oluyor. Böylesi daha eğlenceli." (Ö 12)

"Dersler böyle işlensin isterdim çünkü okumam hızlandı ve akıcılaştı." (Ö 11)

"Arkadaşlarımla yardımlaşık, eğlendik ve öğrendik. Tabi ki isterim."

4. SONUÇ VE TARTIŞMA

4.1 Nicel Bulgularla İlgili Sonuç ve Tartışma

Bu araştırmada; akıcı okuma stratejilerinin ilkökul 4. sınıf Türkçe derslerinde öğrencilerin okuduğunu anlama becerisi ve okuma motivasyonu üzerinde etkisinin olup olmadığı araştırılmıştır. Sonuç olarak akıcı okuma stratejileri ile hazırlanmış metinlere bağlı beceri testi puanları ve motivasyon ölçeği puanları analiz edildiğinde, akıcı okuma stratejilerinin okuduğunu anlamaya ve okuma motivasyonuna pozitif yönde etkisinin olduğu saptanmıştır.

Bu sonuca benzer olarak Rasinski vd. (1994) kendilerinin geliştirdiği Akıcılığı Geliştirme Dersi'nde uyguladıkları etkinliklerin deney grubu öğrencilerinin okuma hızında ilerleme sağladığını tespit etmişlerdir. Yine Bryant vd. (2000) 60 altıncı sınıf öğrencisi üzerinde, tekrarlı okuma, işbirlikli stratejik okuma ve kelime tanıma gibi temel stratejilerin birleşimi ile oluşturulmuş karma bir öğretim etkinliği yürütmüşlerdir. Çalışma sonunda, gruplarda sesli akıcı okuma ve doğru okuma becerilerinin geliştiği gözlenmiştir. Bu kapsamda Therrien ve Hughes (2008) öğrenme güçlüğü yaşayan 32 öğrenci ile yaptığı bir çalışmada öğrencilere tekrarlı okuma ve soru üretme yöntemleri uygulanmıştır. Tekrarlı okuma yapan grubun okuma hızında da ilerleme olmuştur. Paige (2011) tarafından akıcı okuma stratejilerinden koro okumanın farklı bir uygulaması olan tam sınıf koro okuma uygulanmıştır. Çalışma sonunda, öğrencilerin okuma motivasyonlarının arttığı ve okuma becerilerinde gelişmeler sağlandığı görülmüştür.

İlgili alanyazın incelendiğinde, bu çalışmanın sonuçlarına benzer olarak bazı akıcı okuma stratejilerini ele alan çalışmalarda, öğrencilerde okuma hızının ve seviyesinin arttığı aynı zamanda okuduğunu anlama becerisinin geliştiği tespit edilmiştir. Sözelimi Yılmaz'ın çalışmasında (2008b), kelime tekrar tekniği ile oluşturulan 2.5 ay süren bir öğretim sürecinin sonunda öğrenci okuma seviyesinin ve okuduğunu anlama becerisinin geliştiği gözlenmiştir. Benzer şekilde Yılmaz ve Köksal (2008) ve Kaman (2012) da yaptıkları çalışmalarda, tekrarlı okuma stratejisinin öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinde yüksek bir artış sağladığını tespit etmişlerdir.

Benzer şekilde Pircioğlu (2016) çalışmasında ölçünlü Türkiye Türkçesini okulda öğrenen çocukların okuma sırasında yaptıkları hatalarını azaltmayı ve okuduklarını anlama düzeylerini akıcı okuma stratejilerinden tekrarlı okuma ile geliştirmeyi amaçlamıştır. Çalışma sonucunda öğrencilerin sesli okuma hatalarını azaltmada ve okuduğunu anlama becerilerini geliştirmede tekrarlı okuma yaklaşımının faydalı olduğunu tespit etmiştir.

Tuna da (2016), çalışmasında akıcı okuma stratejilerinin okuma tutumunda, okuduğunu anlama becerisinde etkili bir yöntem olduğunu ortaya koymuştur. Baştuğ ve Keskin (2012) yaptıkları araştırmada ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin akıcı okuma becerileri ile okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamışlardır. Çalışmada araştırma sonuçlarımıza benzer olarak öğrencilerin akıcı okuma becerilerinde ve anlama düzeylerinde cinsiyet açısından istatistikî yönden anlamlı farklılık bulunamamıştır. Buna ek olarak akıcı okuma becerileri ile

okuduğunu anlama becerisi arasında olumlu yönde orta düzey bir ilişkiye rastlanmıştır.

Baştuğ ve Akyol (2012), çalışmalarında akıcı okumanın okuduğunu anlamayla ilişkili olduğu ve prozodinin okuduğunu anlamının önemli bir yordayıcısı olduğunu tespit etmişlerdir. Bu çalışmada da akıcı okuma stratejilerinin akıcı okuma becerisini geliştirdiği ve okuduğunu anlamaya olumlu yönde katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır.

Duran ve Sezgin (2012) araştırmalarında yankılayıcı okuma yönteminin okuma güçlüklerinin giderilmesindeki etkisini tespit etmeyi amaçlamıştır. Çalışma sonunda öğrencinin sesli okuma hatalarının azaldığı, kelime tanıma yüzdesinin ve anlama düzeyinin ise arttığı tespit edilmiştir. Ayrıca yankılayıcı okuma etkinliklerinin kelime tanıma, anlama ve sesli okuma becerilerine de fark edilir düzeyde olumlu katkı sağladığı tespit edilmiştir.

Keskin (2012) ise akıcı okuma stratejilerinden olan eşli okuma, koro okuma ve yapılandırılmış akıcı okuma yöntemlerinin, ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin akıcı okuma becerileri üzerindeki etkisini incelediği deneysel çalışmasında, eşli okuma yönteminin öğrencilerin okuma hızı ve doğru okuma becerilerinde; koro okuma yönteminin okuma hızı, doğru okuma ve prozodi becerilerinde; yapılandırılmış okuma yönteminin ise okuma hızı, doğru okuma ve prozodi becerilerinde etkili bir yöntem olduğunu tespit etmiştir.

Uzunkol (2013), çalışmasında okuma güçlüğü yaşayan bir ilkökul 3. sınıf öğrencisinin okuma hatalarının belirlenmesini ve bu hataların giderilmesine yönelik yapılacak uygulamaların ortaya konmasını amaçlamıştır. Uygulamaları esnasında akıcı okuma yöntemlerinden kelime tekrar, eko okuma, tekrarlı okuma, paylaşarak okuma, eşli okuma yöntemlerini kullanmıştır. Çalışma sonunda, “Yanlış Analiz Envanteri” kullanılarak değerlendirme yapılan öğrencinin kelime tanıma düzeyi %94 ve okuduğunu anlama düzeyi %83 olarak tespit edilmiştir. Öğrencinin okuma düzeyinin ise endişe düzeyinden öğretim düzeyine yükseldiği saptanmıştır.

Akyol (2014) Yapılandırılmış Akıcı Okuma Yöntemi'nin ilkökul üçüncü sınıf öğrencilerinin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerileri üzerindeki etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Bu doğrultuda yarı deneysel desenin kullanıldığı araştırmada, yapılandırılmış okuma çalışmalarının öğrencilerin doğru okuma, prozodik okuma ve okuduğunu anlama becerilerini geliştirmede etkili bir yöntem olduğu tespit edilmiştir.

Kaçar (2015), araştırmasında hızlı okuma eğitiminin ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerine ve okumaya ilişkin

tutumlarına etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonuçlarından elde edilen bulgulara göre hızlı okuma tekniklerinin okuma hızı ve okuduğunu anlama seviyesi üzerinde olumlu etkilerinin olduğu gözlemlenmiştir. Fakat yine hızlı okuma tekniklerinin öğrencilerin okuma tutumlarına olumlu bir etkisi görülmemiştir.

Yine özel eğitim alanında çalışan İşcan ve Coşkun (2016), hafif düzeyde zihinsel yetersizlik çeken bir özel eğitim beşinci sınıf öğrencisine akıcı okuma stratejilerinden oluşan bir eğitim planı uygulamışlardır. Araştırma sonunda öğrencinin okuma hatalarının azaldığı ve okuma anlama düzeyinin de arttığı bulgulanmıştır.

Akyol ve Kodan (2016), çalışmalarında okuma güçlüğü çeken bir ilkokul 4. sınıf öğrencisinin okuma güçlüğü gidermede akıcı okuma stratejilerinin (tekrarlı, yankılayıcı, eşli okuma) etkili bir yöntem olduğu tespit etmişlerdir.

Bu araştırmanın ikinci alt problemi, akıcı okuma stratejilerinin kullanıldığı deney grubu ile mevcut ders programının kullanıldığı kontrol grubunda yer alan öğrencilerin okuma motivasyonlarına yönelik puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığıdır. Deney ve kontrol gruplarının okuma motivasyonu ölçeği son test puanları incelendiğinde iki grup arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık görülmektedir. Bu sonuç akıcı okuma stratejilerinin öğrencilerin okuma motivasyonuna olumlu yönde etki ettiğini ortaya koymaktadır.

Bu sonuca benzer şekilde, Yıldız (2013) okuma motivasyonu, akıcı okuma ve okuduğunu anlamının akademik başarı üzerindeki etkisini belirlemeyi amaçladığı çalışmada akıcı okuma stratejilerinin okuma motivasyonunu artırdığı sonucuna ulaşmıştır. Kaçar (2015) ise araştırmasında hızlı okuma eğitiminin ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin okumaya ilişkin tutumlarına olumlu bir etkisi olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Hızlı okuma ile akıcı okuma arasında bir ilişki bulunmamasına rağmen akıcı okumanın temel bileşenlerinden birinin hız olduğu bilinmektedir. Dolayısıyla hızlı okuma, bu yönüyle akıcı okuma becerisi ile ilişkilendirilebilir.

4.2. Nitel Bulgularla İlgili Sonuç ve Tartışma

Akıcı okuma stratejilerinin kullanıldığı deney grubundaki öğrencilerin uygulamaya ilişkin görüşlerinin belirlenmesi bu çalışmanın üçüncü alt problemini oluşturmaktadır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu yoluyla toplanan veriler analiz edildiğinde deney grubu öğrencilerinin akıcı okuma stratejileri hakkında genellikle olumlu görüş bildirdikleri tespit edilmiştir.

Araştırmada görüşme sorularından elde edilen verilere göre (Tablo 7) öğrencilerin %76'sı bu stratejilerin kullanılmasını okuma becerilerini geliştirmesi, %12'si ise sosyalleşme ve sınıf içi arkadaşlık becerilerini geliştirmesi yönünden faydalı bulduğunu belirtmiştir. Zevk alma (%12), sorumluluk alma (%12), okuduğunu anlama (%6), yardımseverlik (%6), uyum (%3) gibi faydalar da öğrenciler tarafından dile getirilmiştir. Tablo verileri incelendiğinde öğrenciler, akıcı okuma stratejilerinin en faydalı buldukları yönünü akıcılaşma, hızlı okuma, noktalamaya dikkat etme gibi becerilerin geliştirilmesi ile ilişkilendirmişlerdir. Bu sonuç Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın (2018) hedefleri ile örtüşmektedir. Bununla beraber stratejilerin öğrenciler arasındaki insanî ilişkilerin gelişmesine katkı sağladığı ve sosyalleşmeyi de sağladığı tespit edilmiştir. Bunun yanı sıra öğrenciler tarafından akıcı okuma stratejilerinin akademik başarıyı artırmanın yanında onlara duyuşsal yönden de fayda sağladığının belirtilmesi çok önemlidir.

Öğrencilerin (Tablo 8) akıcı okuma stratejilerinden hangisini daha çok sevdiklerine yönelik veriler incelendiğinde en çok sevilen stratejinin eşli okuma stratejisi (%58) olduğu tespit edilmiştir. Bu stratejiyi sevenler; yardımseverlik (%19), başarı (%9), sosyalleşme (%9), öğretici rolüne bürünme (%9), mutlu olma (%6), okuma becerisi geliştirme (%6) gibi sebeplerle sevdiklerini belirtmişlerdir. Bir akran öğretimi örneğinin sergilendiği bu stratejiyi öğrencilerin okuma becerisini geliştirmesinin yanında sosyal sebeplerle de sevdikleri anlaşılmaktadır. En sevilen ikinci strateji ise koro okuma stratejisi (%30) olmuştur. Uyum (%12), zevk alma (%9), birlik-beraberlik (%6) ve okuma becerisinin gelişmesi (%3) gibi sebepler, öğrencilerin bu stratejiyi sevme sebeplerini oluşturmaktadır. Öğrencilerin bu stratejiyi arkadaşları ile uyumlu bir şekilde okuma yaptıkları ve bundan çok zevk aldıkları için sevdikleri söylenebilir. Stratejinin birlik-beraberlik ve dayanışma gibi değerleri de kazandırdığı söylenebilir.

Öğrencilerin %24'ü tekrarlı okuma stratejisini sevdiğini belirtmiştir. Bu stratejiyi sevme sebepleri ise okuma becerisini geliştirme %12, başarılı bir okuma sağlama (%9) ve zevkli olma (%3)'dür. Tekrarlı okuma bir okuma metnini akıcılık sağlanıncaya dek okunması demektir. Verilere göre öğrencilerin bu strateji sayesinde okuma becerilerini geliştirdikleri görülmüştür.

Diğer bir sevilen akıcı okuma stratejisi ise okuyucu tiyatroları (%21) olmuştur. Zevk alma (%12), sorumluluk bilinci geliştirme (%6) ve okuma becerisi geliştirme (%3) gibi sebeplerle öğrenciler bu stratejiyi sevdiklerini belirtmişlerdir. Öğrenciler, yankılayıcı okuma stratejisini fayda (%6), paylaşarak okuma stratejisini ise sorumluluk bilinci geliştirme (%3)

sebebiyle sevdiklerini belirtmişlerdir. En az sevilen strateji ise paylaşarak okuma olmuştur.

Öğrencilerin akıcı okuma stratejilerinden hangisinde/ne yönden zorlandıklarına yönelik verdikleri cevaplar incelendiğinde (Tablo 9); en çok zorlanılan stratejinin koro okuma (%28) olduğu belirtilmiştir. Bu stratejide zorlananlar, uyumsuzluk (%22) ve isteksizlik (%6) gibi sebepleri gerekçe göstermişlerdir. Koro okuma, iyi ve zayıf okuyucuyu bir araya getiren bir stratejidir. Bu stratejiyi eğlenceli kılan şey, öğrenciler arasındaki iş birliği ve uyumdur. Sosyal becerileri zayıf olan ya da özgüven eksikliği çeken öğrencilerin de bu stratejiye katılımda isteksiz davrandığı görülmüştür. Eşli okumada zorlandığını belirten öğrenciler (%22); uyumsuzluk (%19) ve kaygı (%3) sebeplerini sıralamışlardır. Koro okumada olduğu gibi eşli okumada da uyum çok önemlidir. Uyum sağlandığı ölçüde öğrenciler okumadan keyif alır ve okuma becerilerini geliştirirler. Eşli okumada zorlanan öğrenciler, kaygı yönüyle zorlandıklarını belirtmişlerdir. Kaygı sebebini öne süren öğrencilerin zayıf okuyucular olması öğrencinin iyi okuyucuya karşı yetersizlik duygusuna kapılabileceğinin işareti olabilir. Hiçbir stratejide zorlanmayan öğrenci sayısının da (%19) azımsanmayacak bir oranda olması öğrencilerin akıcı okuma stratejilerine sevece katıldığının göstergesi olarak yorumlanabilir. Okuyucu tiyatrolarında zorlananlar (%9); kaygı (%6) ve uyumsuzluk (%3) sebeplerini öne sürmüşlerdir. Tekrarlı okumada sıkıldığını (%9) ve yankılayıcı okumada uyumsuzluk sebebiyle zorlandığını (%6) belirtenler de olmuştur. Tekrarlı okuma, okuma becerilerini geliştirmenin yanında öğrencilerce sıkıcı bulunan bir strateji olarak belirtilmiştir. Bu durumda yankılayıcı okuma gibi eşleşme içeren stratejilerde uyumun önemi ortaya çıkmaktadır.

Öğrencilere Türkçe derslerini her zaman akıcı okuma stratejileri ile işlemek isteyip istemedikleri sorulduğunda (Tablo 10); öğrencilerin tamamı (%100) 'evet' cevabını vermiştir. Buna sebep olarak ise eğlenceli (%64), okuma becerilerini geliştirici (%38), sosyalleşmeye katkı sağlayıcı (%16), öğretici (%12) gibi gerekçeler sunmuşlardır. Bu stratejilerin öğrencilerde okumaya ve Türkçe dersine yönelik motivasyonu artıracığı ve olumlu tutum geliştireceği şeklinde yorumlanabilir. Öğrencilerin bu stratejileri okuma becerilerini geliştirdiği kadar sosyalleşmeye katkı sağlaması ve zevkli olması yönüyle de sevdikleri dikkat çekmektedir. Dolayısıyla bu stratejiler değer eğitiminde kullanılabilecek stratejiler arasında gösterilebilir. Başka bir deyişle, değer eğitiminin yapıldığı derslerin başında gelen Türkçe öğretiminde, bu stratejilerin kullanımı duyuşsal ve sosyal gelişim açısından önem arz etmektedir.

Tahiroğlu (2014) çalışmasında değerler eğitimi yöntemleriyle desteklenerek geliştirilen akıcı okuma ve okuduğunu anlama etkinliğinin

okuma ve okuduğunu anlama yetersizliği görülen bir öğrencide akıcı okumaya, okuduğunu anlamaya ve okumayla ilgili değer duygusunu geliştirmeye yönelik etkilerinin belirlenmesini amaçlamıştır. Araştırma verilerinden gözlem ve görüşme sorularına verilen cevaplar incelendiğinde; öğrencinin akıcı okuma stratejileri ile okumaktan zevk aldığı, okuma motivasyonunun yükseldiği ve okuduğunu anlama becerisinin geliştiği görülmektedir. Bu araştırmanın bulguları çalışma sonuçlarımızı destekler niteliktedir. Buna benzer olarak Baydık vd. (2012) araştırmasında ilköğretim üçüncü sınıf öğretmenlerinin okuma güçlüğü olan öğrencilerin okuma akıcılığı sorunlarına ve bu sorunlara yönelik yaptığı uygulamalara ilişkin görüşlerinin belirlenmesini amaçlamıştır. Çalışmanın verileri incelendiğinde; öğretmenler okuma öğretimi ve okuma güçlükleri ile baş etme konularında kendilerini yeterli gördüklerini ve büyük bir oranının hizmet içi eğitime gereksinim duymadıklarını belirtmişlerdir. Buna karşın, öğretim ve değerlendirme uygulamalarına ilişkin sonuçlar bu eğitimi almaları gerektiğini göstermiştir. Öğretmenlerin büyük çoğunluğu (%92) okuma akıcılığının desteklenmesinde önemli bir yöntem olan tekrarlı okuma stratejisini kullandığını belirtmiştir. Ayrıca sınıf öğretmenliği lisans programlarında okuma-yazma öğretimi için daha fazla saat ayrılması ve bu konudaki uygulamalara daha fazla yer verilmesi görüşlerine rastlanmıştır. Yurdakal (2014) araştırmasının nitel boyutunda sınıf öğretmenlerinin okuma güçlüğüne ne olduğuna ilişkin görüşlerini, sınıflarında uyguladıkları eğitsel faaliyetleri, yaptıkları sınıf düzenlemelerini, okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin yaşadıkları akademik ve sosyal problemlere ilişkin görüşlerini ve okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin de bu eğitsel faaliyetlerin yeterliliğine ilişkin görüşlerini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonuçlarına göre sınıf öğretmenlerinin okuma güçlüğüne ilişkin yeterli düzeyde bilgi sahibi oldukları, eğitsel uygulamalara ilişkin algılarının yüksek olduğu bu algıların cinsiyete, kıdeme ve okutulan sınıfa göre farklılaştığı ancak yaşa ve mezun olunan fakülteye göre farklılaşmadığı belirlenmiştir. Bunun yanı sıra okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin, öğretmenlerin yaptıkları eğitsel uygulamalardan memnun olmadıkları görülmüştür.

Ateş ve Yıldırım (2014) yaptıkları çalışmada sınıf öğretmenlerinin Türkçe dersindeki sınıf içi uygulamalarında ne tür okuma etkinlikleri gerçekleştirdikleri ve anlama sürecine yönelik strateji öğretimine yer verip vermediklerini ortaya koymayı amaçlamışlardır. Araştırma sonuçları; sınıf öğretmenlerinin strateji öğretimine yönelik uygulamalarının çok zayıf olduğunu ve buna yönelik acilen öğretmen yeterliliğinin artırılmasına ihtiyaç duyulduğunu ortaya koymuştur.

5. ÖNERİLER

Öğretmenler Türkçe derslerinde öğrencilerin okuma ve okuduğunu anlama düzeylerini yükseltmek için akıcı okuma stratejilerine (eşli okuma, tekrarlı okuma, okuyucu tiyatroları, koro okuma, paylaşarak okuma, kelime tekrar tekniği ile okuma ve yankılı okuma) sıkça yer vermelidir.

Öğretmenlerin bu stratejileri kullanarak öğrenci başarılarını artırmaları için uygulama öncesi akıcı okuma stratejilerini nasıl gerçekleştirecekleri hakkında bilgilendirilmesi gerekir. Bunun için hizmet içi eğitimler yapılabilir.

Öğretmenler akıcı okuma stratejileri ile ilgili olarak öğrencilerini bilgilendirmeli ve örnek uygulamalar yapmalıdırlar.

Öğretmen-veli iş birliği içerisinde bu stratejilerin veliler tarafından uygulanabilmesi adına velilere öğretmenlerce bilgilendirme yapılabilir.

Duyuşsal yönden okumaya karşı olumsuz tutum geliştirmiş olan öğrencilerin motivasyonları bu stratejileri kullanarak geliştirilebilir.

KAYNAKLAR

- Akyol, H. (2001). İlköğretim Okulları 5. Sınıf Kitaplarındaki Okuma Metinleriyle İlgili Soruların Analizi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 26, 169-178.
- Akyol, H. (2008). *Türkçe İlkokuma Yazma Öğretimi*. (7.Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Akyol, H. (2013). *Türkçe Öğretim Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Akyol, H. & Kodan, H. (2016). Okuma Güçlüğü Olan Bir Öğrencinin Okuma Güçlüğü'nün Giderilmesine Yönelik Bir Uygulama: Akıcı Okuma Stratejilerinin Kullanımı. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35 (2), 7-21.
- Akyol, M. (2014). *Yapılandırılmış Akıcı Okuma Yönteminin Üçüncü Sınıf Öğrencilerinin Akıcı Okuma İle Okuduğunu Anlama Becerisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Niğde Üniversitesi.
- Ateş, S. ve Yıldırım, K. (2014). Sınıf Öğretmenlerinin Okuma Becerisine Yönelik Uygulamaları: Strateji Öğretimi ve Anlama. *Elementary Education Online*, 13(1), 235-257.
- Baştuğ, M. ve Akyol, H. (2012). Akıcı Okuma Becerilerinin Okuduğunu Anlamayı Yordama Düzeyi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 5(4), 394-411.
- Baştuğ, M. ve Keskin, H. K. (2012). Okuma Becerilerinin Okuma Kavramı Açısından Karşılaştırılması. Ekran mı Kâğıt mı? *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(3), 73-83.
- Baydık, B., Ergül, C. ve Kudret, Z. B. (2012). Okuma Güçlüğü Olan Öğrencilerin Okuma Akıcılığı Sorunları ve Öğretmenlerinin Bu

- Sorunlara Yönelik Öğretim Uygulamaları. *Elementary Education Online*, 11(3), 778-789.
- Berg, B. L., & Lune, H. (2012). *Qualitative Research Methods For The Social Sciences* (8th Ed.). Pearson Education.
- Bilge, H. (2015). *Ortaokul Öğrencilerinin Akıcı Okuma Becerilerinin Çeşitli Değişkenlere Göre Karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Bryant, D. P. Sharon, V., Linan-Thompson, S., Ugel, N., Allison, H., & Hougen, M. (2000). Reading Outcomes For Students With And Without Reading Disabilities In General Education Middle-School Content Area Classes. *Learning Disability Quarterly*, 23(4), 238-252.
- Büyüköztürk, Ş. (2011). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı* (17. Baskı). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2011). *Research Method İn Education*. London: Routledge.
- Coşkun, S. (2011). *Bilişsel farkındalık stratejilerine dayalı okuma eğitimi etkinliklerinin, okuduğunu anlama becerilerini geliştirmeye etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Creswell, J.W. (2014). *Researchdesign, Qualitative, Quantitative And Mixed Methods Approaches* (Çev. SB. Demir) Ankara: Eğiten Yayınları.
- Çiftçi, Ö. ve Temizyürek, F. (2008). İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerilerinin Ölçülmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(5). 110-126.
- Duran, E. ve Sezgin, B. (2012). Yankılayıcı Okuma Yönteminin Akıcı Okumaya Etkisi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31 (2), 145-164.
- Dündar, H. ve Akyol, H. (2014). Okuma ve Anlama Problemlerinin Tespiti ve Giderilmesine İlişkin Örnek Olay Çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 39(171), 361-372.
- Glesne, C. (2013). *Nitel Araştırmaya Giriş*. (Çev. Ed. A. Ersoy & P. Yalçınoğlu) Ankara: Anı Yayıncılık.
- Güneş, F. (2007). *Ses Temelli Cümle Yöntemi Ve Zihinsel Yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayınevi.
- İşcan, G. ve Coşkun, İ. (2016). *Okuma Stratejilerinin Hafif Düzeyde Zihinsel Yetersizliği Olan Bir Öğrencinin Akıcı Okumasına ve Anlama Düzeyine Etkisi*. *Turkish Studies Dergisi*. 11(3). 821-846.
- Johnson, B. & Christensen, L. (2004). *Educational Research: Quantitative, Qualitative, And Mixed Approaches* (2nd ed.). Need ham Heights, MA: Allynand Bacon.
- Kaçar, K. (2015). *Hızlı Okuma Eğitiminin Ortaokul 7.Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerilerine ve Okumaya İlişkin Tutumlarına*

- Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kaman, Ş. (2012). *Akıcı Okuma Stratejilerini Kullanmanın İlköğretim Üçüncü Sınıf Öğrencilerinde Okuma Becerisini Geliştirmeye Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Keskin, H. K. (2012). *Akıcı Okuma Yöntemlerinin Okuma Becerileri Üzerindeki Etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis: An Expanded Sourcebook*. (2nd Ed). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Özbay, M. (2006). *Türkçe Özel Öğretim Yöntemleri II*. Ankara: Öncü Kitap.
- Özen, Y. ve Gül, A. (2007). Sosyal ve Eğitim Bilimleri Araştırmalarında Evren-Örneklem Sorunu. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15, 394- 422.
- Öztürk, E. ve Aydemir, Z. (2013). Başlangıç Düzeyi Okuyucularının Okuma Motivasyonlarının, Günlük Kitap Okuma Süreleri ve Ailenin Okuma Durumuna Göre Değerlendirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*. 3(21), 1105-1116.
- Paige, D. D. (2011) That Sounded Good!: Using Whole-Class Choral Reading To Improve Fluency. *Reading Teacher*, 64(6). 435-438.
- Pircioğlu, A. (2016). *Ölçünlü Türkiye Türkçesini Okulda Öğrenen Çocukların Okuma Yanlıklarını Düzeltmede ve Onları Akıcı Okumaya Ulaştırmada Tekrarlı Okuma Yaklaşımının Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Rize
- Sancı, D. (2002). *İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin toplumsal, ekonomik ve kültürel durumlarının okuma motivasyonlarına etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Tahiroğlu, M. (2014). Değerler Eğitimi Yöntemleriyle Desteklenen Bir Akıcı Okuma ve Okuduğunu Anlama Çalışması. *Turkish Studies*, 9(8), 793-811.
- Tavşancıl, E. ve Aslan, E. (2001). *Sözel, Yazılı ve Diğer Materyaller için İçerik Analizi ve Uygulama Örnekleri*. Epsilon Yayınevi, İstanbul.
- Therrien, W. J. & Hughes, C. (2008). Comparison Of Repeated Reading And Question Generation On Students' Reading Fluency And Comprehension. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*. 6(1), 1-16.
- Tuna, L. (2016). *Okuma Stratejilerinin 7. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Alışkanlığı Kazanmasına Okuma Tutumuna ve Okuduğunu Anlama*

Elif AKTAS ve Ahmet Osman ÇANKAL
Akıcı Okuma Stratejilerinin 4.Sınıf Türkçe Derslerinde Okuduğunu Anlama Becerisine ve Okuma Motivasyonuna Etkisi
The Effect Of Reading Fluency Strategies Reading Comprehension Skills And Reading Motivation In The 4th Grade Turkish Lessons

- Becerisine Etkisi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Uzunkol, E. (2013). Akıcı Okuma Sürecinde Karşılaşılan Sorunların Tespiti Ve Giderilmesine Yönelik Bir Durum Çalışması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1), 70-83.
- Yıldız, M. (2010). *İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama, Okuma Motivasyonu ve Okuma Alışkanlıkları Arasındaki İlişki* Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yıldız, M. (2013). İlköğretim 3, 4 ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Motivasyonlarının İncelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 38(168), 261-271.
- Yılmaz, M. (2008b). Kelime Tekrar Tekniğinin Akıcı Okuma Becerilerini Geliştirmeye Etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(2), 323-350.
- Yılmaz, M. ve Köksal, K. (2008). Tekrarlı Okuma Yönteminin Okuduğunu Anlamaya Etkisi. *Millî Eğitim Dergisi*, 179, 51-65.
- Yurdakal, İ.H. (2014). *İlkokullarda Okuma Güçlüğünde Yaşanan Sorunlar İle Eğitim Uygulamalarına İlişkin Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.