



İlkokul Üçüncü Sınıf Öğrencilerinin Akıcı Okuma Becerilerinin Geliştirilmesine Yönelik Bir Eylem Araştırması *

Mehmet Aşıkcan ¹, Ahmet Saban ²

Öz

Bu çalışmada, akıcı okuma stratejilerine dayalı olarak hazırlanan ve uygulanan eylem planları aracılığıyla ilkokul üçüncü sınıf öğrencilerinin akıcı okuma becerilerinin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Çalışma, nitel araştırma yaklaşımlarından biri olan katılımcı eylem araştırması deseni kapsamında yürütülmüştür. Katılımcılar, 2017 yılı bahar döneminde Konya'da bulunan bir devlet ilkokuluna devam eden 27 üçüncü sınıf öğrencisinden oluşmuştur. Çalışmada, öncelikle öğrencilerin akıcı okumanın üç bileşenine (*doğru okuma*, *okuma hızı* ve *prozodi*) ilişkin mevcut durumları ön-ölçümlerle belirlenmiştir. Daha sonra, bu üç bileşene yönelik 10 eylem planı geliştirilerek 10 haftalık bir sürede uygulanmıştır. Sonrasında ise son-ölçümler yapılarak ön-son ölçüm sonuçları karşılaştırılmıştır. Ayrıca, katılımcı gözlemler, sınıf öğretmeni ve öğrencilerle gerçekleştirilen sohbet tarzı görüşmeler, yansıtıcı günlükler ve video kayıtları vasıtasıyla uygulamaya ilişkin geribildirimler (*nitel veriler*) sorgulanmıştır. Bulgulara göre, öğrencilerin bütün metin türlerinde (*hikâye edici*, *bilgilendirici* ve *şiir*) okuma hatalarının azaldığı, okuma hızlarının arttığı ve okuma prozodilerinin geliştiği görülmüştür. Eylem planlarının uygulanmasında çeşitli teknolojik araçlardan, bilgisayar yazılımlarından ve farklı okuma stratejilerinden yararlanılması, öğrencilerin etkinliklere daha fazla odaklanmalarını sağlamış ve öğrenmelerini daha zevkli hale getirmiştir. Ek olarak, *okuma korosu*, *okuma tiyatrosu* ve *Dart oyunu* gibi grup stratejilerinin kullanılması, öğrencilerin öğrenme isteklerini olumlu yönde etkilemiştir. Bu çalışmanın uygulamadaki deneyimleri yansıtması bakımından alanyazına önemli bir katkı sunma potansiyelinin bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler


Akıcı Okuma
Okuma Hızı
Doğru Okuma
Prozodi
İlkokul Üçüncü Sınıf Öğrencileri
Eylem Araştırması


Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 13.09.2019
Kabul Tarihi: 29.07.2020
Elektronik Yayın Tarihi: 09.09.2020

DOI: 10.15390/EB.2020.9015

* Bu makale Mehmet Aşıkcan'ın Ahmet Saban danışmanlığında yürüttüğü "Üçüncü sınıf öğrencilerinin akıcı okuma becerilerinin geliştirilmesine yönelik bir eylem araştırması" başlıklı doktora tezinden üretilmiştir.

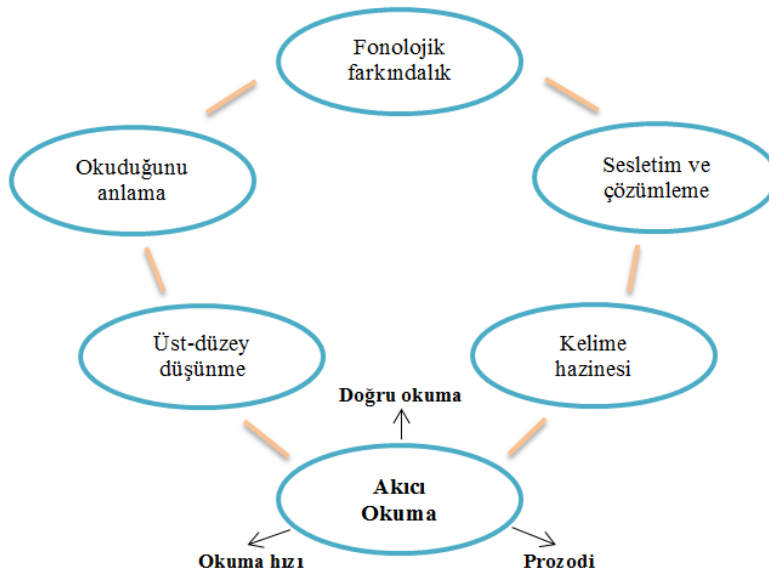
¹  Necmettin Erbakan Üniversitesi, Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Türkiye, mehmetasikcan@gmail.com

²  Necmettin Erbakan Üniversitesi, Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Türkiye, ahmet_saban@yahoo.com

Giriş

Okumanın temel amacı, okunan metni anlamak ve anlamlandırmaktır. İlkokula başlayan her çocuk okumayı genellikle kendi normal gelişim zamanında öğrenmektedir. Fakat bazı çocuklar okumayı öğrense de akıcı okumada zorluk çekmekte ve okuduğunu anlamada sorunlar yaşamaktadır. Bu öğrencilerde yaygın olarak görülen okuma hataları arasında *ters çevirmeler* (*ev yerine ve gibi*), *eklemeler* (*ev yerine evden gibi*), *bırakmalar* (*evden yerine ev gibi*) ve *tekrarlamalar* (okurken sözcükleri sıkça tekrar etmek) olduğu ifade edilmektedir (Akyol, 2006). Örneğin, Gökçe-Sarıpınar ve Erden (2010) tarafından gerçekleştirilen bir çalışmada, okuma güçlüğü bulunan ilkokul öğrencilerinin harf-hece atlama, harf-hece ekleme, sözcüğü yanlış okuma, harflerin pozisyonunu değiştirme (*d yerine b, vb.*) ya da yerine harf koyma gibi okuma hatalarını akranlarına kıyasla daha fazla yaptıkları görülmüştür. Benzer şekilde, Fidan ve Akyol (2011) tarafından gerçekleştirilen başka bir çalışmada, hafif düzeyde öğrenme güçlüğü olan bir ilkokul dördüncü sınıf öğrencisinin okuma sürecinde metni parmakla takip etme, yavaş okuma, kelimeler arasında uzun molalar verme, kelimeleri tanıyamama ve okurken harfleri birbirine karıştırma gibi zorluklar yaşadığı görülmüştür.

İlkokul çağı çocuklarının yaklaşık %15-%20'sinin okuma ve yazmada zorluk yaşadığı ifade edilmektedir (Yılmaz, 2008). Okuma güçlüğü çeken çoğu çocuk ise genel olarak bir akıcı okuma sorunu yaşamaktadır çünkü okumada akıcılık okuduğunu anlama bakımından bir ön-koşul becerisi olarak değerlendirilmektedir (Başaran, 2013; Baştuğ ve Akyol, 2012; Bigozzi, Tarchi, Vagnoli, Valente ve Pinto, 2017; Fuchs, Fuchs, Hosp ve Jenkins, 2001; Pikulski ve Chard, 2005; Powell, 2008). Akıcı okuma becerisi gelişmiş çocuklar, okumayı doğru bir biçimde ve belirli bir hız ve tonda gerçekleştirmektedir. Bu yönüyle akıcı okumanın, okumanın oluşumunu etkileyen diğer bileşenlere kıyasla daha önemli bir işleve sahip olduğu düşünülmektedir (Rasinski, 2010; Tankersley, 2003, 2005). Şekil 1, okumanın oluşumunu etkileyen bileşenleri görselleştirmektedir.



Şekil 1. Okumanın Bileşenleri

Okumanın en temel bileşeni olarak değerlendirilen *fonolojik farkındalık*, konuşma diline ait bazı yapısal özelliklerin (örneğin, cümlelerin sözcüklerden, sözcüklerin hecelerden ve hecelerin de ses birimlerinden oluştuğunun) farkında olunması durumudur (Allor, 2002; Anthony ve Francis, 2005; Bruck, 1988; Chard ve Dickson, 1999; Erdoğan, 2012; Gray ve McCutchen, 2006). Bu durum aynı zamanda okumaya hazırbulunmuşluğun bir göstergesi olarak da kabul edilmektedir. Örneğin, Karakelle (2004) tarafından 107 ilkokul birinci sınıf öğrencisiyle gerçekleştirilen bir çalışmada, fonolojik farkındalık düzeyinin okumanın akıcılığı üzerinde önemli bir etkisinin olduğu görülmüştür.

Çocuğun (akıcı) okumayı öğrenebilmesi için aynı zamanda ses-harf ilişkisini kurabilmesi (*sesletim*) (Onan, 2013), metindeki ipuçların farkına varabilmesi (*çözümleme*) (Pikulski ve Chard, 2005) ve zengin bir sözcük dağarcığına (*kelime hazinesi*) (Tankersley, 2005) sahip olması gerekmektedir. Okullar, öğrencilerin kelime hazinelerini geliştirmede temel sorumluluk sahibi kurumlar olmalarına rağmen, bu durum çoğunlukla başarısızdır. Örneğin, Karadağ (2005) tarafından 3135 ilkököl öğrencisi ile gerçekleştirilen bir çalışmada, öğrencilerin kelime dağarcıklarında bulunan sözcüklerin Türkçe ders kitaplarında yer alan sözcüklerle %50-%60 arasında değişen oranlarda örtüşmediği görülmüştür. Benzer şekilde, Gür, Coşkun ve Sağlam (2013) tarafından gerçekleştirilen başka bir çalışmada ilkököl iki, üç ve dördüncü sınıflarda okutulan Türkçe ders kitaplarının öğrencilerin kelime hazinelerini geliştirmedeki etkisi incelenmiştir. Söz konusu çalışmada, sınıf düzeyleri arttıkça kitaplardaki kelime sayılarının da belirli bir oranda arttığı, ancak farklı sınıflarda tekrar edilen kelimeler yüzünden kitapların toplam kelime sayısı bakımından öğrencileri yeni kelimelerle tanıştırmada yetersiz olduğu rapor edilmiştir.

Okumanın bir diğer önemli bileşeni *okuduğunu anlamadır*. Okuduğunu anlamının gerçekleşebilmesi içinse metnin mesajını kavramak, metnin içeriğini anlamlandırmak, metnin değeri hakkında yorumda bulunmak gibi bazı *üst-düzye düşünme* becerilerinin kullanımı önemli görülmektedir (Tankersley, 2003). Ancak, okuduğunu anlama bakımından değerlendirildiğinde, diğer okuma bileşenlerine kıyasla, *akıcı okuma* becerisi çok daha önemli bir role sahiptir. Akıcı okuma sayesinde metin, belirli bir akış hızıyla okunmakta ve bu da okunan metnin parça parça olarak değil, bir bütün halinde zihinde yapılandırılmasını sağlamaktadır (Ülper, 2010). Örneğin, Powell (2008) tarafından 2437 ilkököl üçüncü sınıf öğrencisi ile yürütülen bir çalışmada, akıcı okuma düzeyleri yüksek olan öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerinin de yüksek olduğu görülmüştür.

Akıcı okuma genellikle “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” (Akyol, 2006, s. 6) olarak tanımlanmaktadır. Akıcı okumanın gerçekleşebilmesi içinse öğrenciler tarafından bazı becerilerin kazanılmış olması gerekmektedir. Bunlar aynı zamanda akıcı okumanın bileşenleri olarak da kavramsallaştırılmaktadır (Hudson, Pullen, Lane ve Torgesen, 2009; Kuhn, Schwanenflugel ve Meisinger, 2010; Rasinski, 1989, 2012). Aşağıda, bu beceriler kısaca açıklanmaktadır.

Doğru okuma. Doğru okuma, bir metindeki sözcüklerin doğru bir biçimde seslendirilmesidir. Bu beceri, alfabenin ilkelerini anlamak, ses olaylarını kavramak, zengin bir sözcük dağarcığına sahip olmak ya da bir sonraki kelimeyi tahmin edebilmek için metinde verilen ipuçlarından yararlanmak gibi birçok alt-beceriyi de içermektedir (Klauda ve Guthrie, 2008; Rasinski, 2006; Welsch, 2006). Bu beceriye sahip olmayan çocuklar, kelimeleri doğru bir biçimde seslendiremediklerinden dolayı okurken sözcükleri sıkça tekrar etmek durumunda kalmakta ve neticesinde de doğru anlama ulaşmada zorluk yaşamaktadırlar.

Okuma hızı. Okumanın yeteri kadar hızlı olması, okuma eylemini otomatik bir şekilde yapmaya bağlıdır (Hudson, Lane ve Pullen, 2005). Akıcı okumayı becerebilen bireyler, her göz odaklanmasında kelimeleri daha iyi görebilirler ve bundan dolayı da aynı kelime üzerinde yeni bir odaklanmaya veya geri dönüşe ihtiyaç duymazlar (Rayner, 1998). Okuma sırasında kelimeler otomatik olarak tanınmadığında ise daha az odaklanma ve daha fazla göz sıçraması olmakta, okurun hızı düşmekte ve kesik kesik okumalar yapılmaktadır. Bu tür okumalar neticesinde de metnin anlamına ulaşmak zorlaşmaktadır. Çünkü metnin ne kadar hızlı okunduğu ile ne kadar iyi kavrandığı arasında güçlü bir ilişki vardır (Tankersley, 2005).

Prozodi. Prozodi, bir bireyin pürüzsüz bir şekilde, uygun cümlecik veya ifadelerle okuyabilmesi (Deeney, 2010) ya da sesli okumayı otantik bir sözel konuşma gibi yapabilmesidir (Rasinski, 2009). Okumanın prozodik olması, metnin daha iyi anlaşılmasına büyük katkı sağlamaktadır (Whalley ve Hansen, 2006). Örneğin, Schwanenflugel, Hamilton, Kuhn, Wisenbaker ve Stahl (2004) tarafından gerçekleştirilen bir çalışmada, prozodik okumanın çalışmaya dâhil edilen her iki katılımcı

grubunun (123 çocuk ve 24 yetişkin) kelime tanıma ve okuduğunu anlama düzeyleri üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Alanyazında, öğrencilerin akıcı okuma becerilerini geliştirmek amacıyla farklı stratejiler kullanılmaktadır. Aşağıda, bu stratejilerden en yaygın olanları kısaca tanıtılmaktadır.

Tekrarlı okuma. Bu strateji, grupça ya da bireysel olarak kısa ve anlamlı bir metnin akıcı okunana kadar tekrar tekrar okunması esasına dayanmaktadır. Bu stratejide okuma güçlüğü olan bir birey, akıcı okuyan başka bir bireyin rehberliğinde metni birden fazla tekrar ederek okur. Sistemli olarak yapılan okuma tekrarlarıyla birlikte okuma güçlüğü olan bireyin okuma hatalarında azalma ve okuduğunu anlama becerisinde gelişme olmaktadır (Bulut, 2016; Huang, Nelson ve Nelson, 2008; Therrien ve Kubina, 2006; Yılmaz, 2008). Örneğin, Yılmaz ve Köksal (2008) tarafından okuma güçlüğü çeken dört ilkokul üçüncü sınıf öğrencisi ile gerçekleştirilen bir çalışmada, her öğrenci için haftada dörder saat olmak üzere ikinci sınıf düzeyindeki 24 hikâye edici metin üzerinde tekrarlı okuma çalışmaları yapılmış ve bu stratejinin öğrencilerin okuduğunu anlama becerisini önemli ölçüde geliştirdiği sonucuna varılmıştır.

Eşli okuma. Eşli okuma, bir profesyonelin veya okuma eğitimi almış bir gönüllünün yardımıyla yapılan okumadır ve her yaşta okuyucunun kullanabileceği bir strateji olarak değerlendirilmektedir (Akyol, 2013). Aile üyelerinden birisi, bir öğretmen veya iyi okuyan bir akran okuma sürecinde yardıma ihtiyacı olan başka bir bireye eş olabilir. Bu stratejide, öncelikle okurun düzeyinin biraz üstünde olan bir metin seçilir ve daha sonra sesli okuma gerçekleştirilir. Okurun en küçük bir zorlanması durumunda ise eş hemen devreye girer ve söz konusu okuma zorluğu giderildikten sonra da okuma eylemine tekrar devam edilir.

Yankılayıcı okuma. Yankılayıcı okuma, kelime, cümle veya kısa paragrafların öğretmen tarafından yüksek sesle okunması ve öğrencilerin de bunları olduğu gibi tekrar etmesi esasına dayanmaktadır (Tankersley, 2003, 2005). Yankılayıcı okuma, okuma esnasında sesin nasıl kullanılması gerektiğine odaklanılmasına fırsat vermesi açısından oldukça yararlı bir stratejidir. Örneğin, okuma güçlüğü çeken bir ilkokul dördüncü sınıf öğrencisi ile yankılayıcı okumanın uygulandığı bir çalışmada (Duran ve Sezgin, 2012), bu yöntemin sesli okuma hatalarını %57 oranında azalttığı, kelime tanıma sıklığını %90'dan %98'e çıkardığı, anlama düzeyini de %15'ten %85'e yükselttiği görülmüştür.

Okuma tiyatrosu. Okuma tiyatrosu, yazılı bir metnin tekrarlı ve yönlendirmeli bir şekilde izleyicilere okunması esasına dayanmaktadır. Bu stratejide, rollerle ilgili metinlerin ezberlenmesi zorunlu değildir, ancak bu metinlerin birkaç defa okunması ve onların içeriği hakkında belli bir aşinalığın kazanılması önemlidir. Öğrencilerin metindeki karakterlerin yerine geçerek onları en iyi bir şekilde canlandırmak için metni hızlı ve otomatik bir biçimde okumaları gerekir (Keehn, 2003; Tyler ve Chard, 2000; Young ve Rasinski, 2009). Öğrenciler bu tür çalışmalarda şiirleri, kısa hikâyeleri veya bazı tarihi olayları canlandırabilir.

Koro okuma. Koro okuma, en az iki veya daha fazla zayıf ve iyi okuyucunun bir araya geldiği ve metnin eşzamanlı bir biçimde okunduğu bir sesli okuma stratejisidir (Keskin, 2012). Koro okuma, özellikle şiir gibi ritim ve hece uyumu olan metin türleri için çok uygundur (Richek, Caldwell, Jennings ve Lerner, 2002). Ancak, okuma sürecinde zayıf okuyucuların koroyla uyumlu okuyabilmeleri için kendi okumalarını sürekli olarak denetlemeleri ve iyi okuyucuları takip etmeleri gerekmektedir.

Tek bir metnin tekrarlanması. Bu strateji, ikişerli gruplar halinde uygulanmaktadır. Öncelikle, gruplara kendi bağımsız okuma seviyelerinin biraz üzerinde bir metin verilir. Daha sonra, okuma çiftlerinin birinden bu metnin bir kısmını okuması, diğerinden de arkadaşını dikkatli bir biçimde dinlemesi istenir. Öğrenci kendisinden okunması istenilen kısmı bitirdiğinde diğer öğrenci de okuma esnasında gözlemlediği olumlu noktalar hakkında geribildirimlerde bulunur. Sonrasında ise okuyucu zihninde bu olumlu geribildirimlerle okumaya devam eder. Birkaç paragraf daha bu şekilde tamamlandıktan sonra roller değiştirilir ve süreç tekrarlanır (Tankersley, 2003, 2005).

İlgiye dayalı okuma. Smith ve Elley (1997) tarafından geliştirilen bu stratejide, öncelikle bir öğrenciden ilgisi doğrultusunda bir kitabı, hikâyeyi ya da makaleyi seçmesi istenir. Daha sonra, iyi bir okuyucudan bu metnin 5-10 dakikada yavaş olarak okunması istenir ve bu okuma faaliyeti bir video kamera veya ses kayıt cihazı ile kaydedilerek öğrenciye dinletilir. Bundan sonra öğrenciden kayıttaki okuma eşliğinde metni yüksek sesle okuması istenir. Bu uygulamaya, öğrencinin okuması akıcı olana kadar devam edilir. Öğrenci hazır olduğunda ise metni kendi başına bağımsız olarak okur.

Anlam üniteleri oluşturma. Hudson ve diğerleri (2005) anlam üniteleri üzerine yoğunlaşmanın okumayı daha verimli hale getirdiğini ileri sürmekte ve okuyucuların da bir metni anlam ünitelerine ayırarak okumalarını önermektedir. Bu strateji, metin içindeki anlam gruplarının birbirlerinden farklılaşmaya başladığı durumlarda tek kesme işareti (/) kullanarak az bekleme ya da çift kesme işareti (//) kullanarak biraz daha uzun süre bekleme biçiminde uygulanır.

Metni şiirselleştirme. Şiir olarak yazılmış ya da şiirsel hale getirilmiş metinlerde okuyucular, aynı kafiye ile biten sözcükler vasıtasıyla yazım kalıplarının (kelime grupları, tekerlemeler, sayışmalar, vb.) kodlarını çözerler. Okuyucular birçok sözcükte görülen bu tür ses-yazım kalıplarını işledikçe, onlar için kelimeyi tanıma ve anlamı kodlama daha kolay olmaktadır. Bu strateji uygulanırken ön-ekler, son-ekler, kelime grupları ya da ünlü-ünsüz harf kombinasyonlarından yararlanılabilir (Rasinski, Rupley, Paige ve Nichols, 2016).

Alanyazında, akıcı okuma konusunda gerçekleştirilmiş çok sayıda çalışma bulunmaktadır. Bu çalışmaların bir kısmında *öğrencilerin mevcut akıcı okuma durumları* tespit edilmeye çalışılmış (Baştuğ, 2012; Kaya ve Yıldırım, 2016; Kocaarslan, 2017; Seçkin, 2012; Yıldırım ve Rasinski, 2014; Yıldırım, Rasinski ve Kaya, 2017; Yıldız, Yıldırım, Ateş ve Çetinkaya, 2009), bir kısmında *akıcı okuma ile okuduğunu anlama ilişkisi* üzerine odaklanılmış (Başaran, 2013; Baştuğ ve Akyol, 2012; Çankal, 2018; Pikulski ve Chard, 2005; Powell, 2008; Sidekli, 2005; Yıldız vd., 2014) ve önemli bir kısmında da *çeşitli okuma stratejilerinin veya programlarının akıcı okuma üzerindeki etkileri* araştırılmıştır (Akyol ve Ketenoglu-Kayabaşı, 2018; Akyol ve Kodan, 2016; Begeny ve Martens, 2006; Bulut, 2016; Çayır, 2014; Duran ve Sezgin, 2012; Güzel-Özmen, 2011; Kaman, 2012; Karasu, 2013; Kaya-Tosun, 2018; Kurban, 2018; Schwanenflugel vd., 2009; Sidekli, 2010; Therrien, Wickstrom ve Jones, 2006; Ulu ve Başaran, 2013; Uysal, 2018; Yılmaz, 2008; Yılmaz ve Köksal, 2008).

Bu araştırmada da akıcı okuma stratejilerine dayalı olarak hazırlanan eylem planları aracılığıyla ilkökul üçüncü sınıf öğrencilerinin akıcı okuma becerilerinin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. İlkokul üçüncü sınıf öğrencilerinin mevcut akıcı okuma düzeyleri nasıldır?
2. Bu öğrencilerin akıcı okuma becerileri nasıl (ne tür eylem planlarıyla) geliştirilebilir?
3. Katılımcıların uygulama sürecine ilişkin görüşleri nasıldır?
4. Uygulanan eylem planlarının öğrencilerin akıcı okuma becerilerine etkisi nasıl olmuştur?

Bu araştırmanın alanyazındaki diğer çalışmalardan bazı noktalarda farklılaştığı ve bu noktalar bakımından da alanyazına önemli katkılar sunma potansiyeline sahip olduğu düşünülmektedir. Bu noktaları aşağıdaki gibi sıralamak mümkündür:

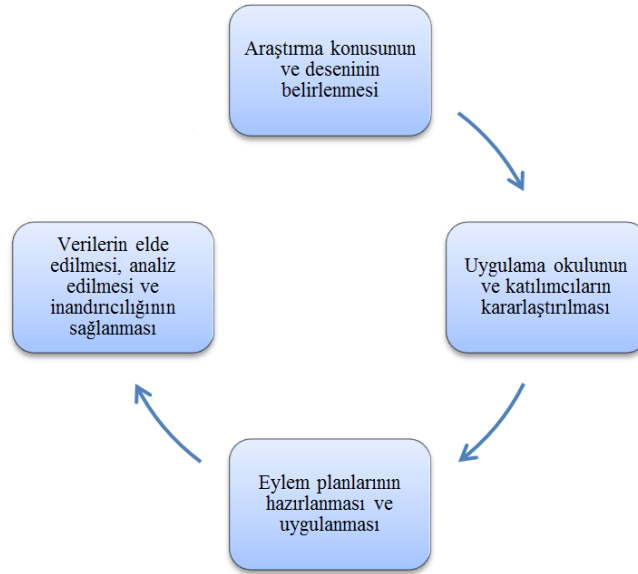
- Alanyazında, öğrencilerin akıcı okuma becerilerinin geliştirilmesine yönelik gerçekleştirilen çalışmaların büyük çoğunluğu (önceden hazırlanmış etkinlikler çerçevesinde) *deneysel desende* yürütülmüştür. *Eylem araştırması deseni*nde yürütülen bu çalışmada ise uygulama öncesinde hazırlanmış etkinliklerden ziyade uygulama süreci esnasında geliştirilen eylem planları esas alınmıştır. Bu yolla öğrencilerin süreç esnasında ortaya çıkan öğrenme ihtiyaçlarının karşılanması hedeflenmiştir.
- Alanyazındaki çalışmaların büyük çoğunluğunda *hikâye edici* metinler kullanılırken *bilgi verici* metinler hikâye edici metinlere kıyasla daha az tercih edilmiştir. *Şiire* ise diğer iki metin türüne kıyasla neredeyse hiç yer verilmemiştir. Bu çalışmada ise üç metin türü için de geliştirilen etkinlikler uygulanmıştır. Bu yolla öğrencilerin farklı metin türlerine dayalı başarılarının yansıtılması hedeflenmiştir.
- Alanyazındaki çalışmaların büyük çoğunluğunda sadece bir veya iki öğretim stratejisi kullanılırken bu araştırmada birçok öğretim stratejisi birlikte kullanılmıştır. Bu yolla

öğrencilerin deneyimlerinin zenginleştirilmesi ve öğretim etkinliklerine ilişkin ilgilerinin artırılması hedeflenmiştir.

- Alanyazındaki çalışmaların büyük çoğunluğunda akıcı okuma becerilerinin gelişimine ya belirli bir sırada (örneğin, önce *doğru okuma*, sonra *okuma hızı* ve en son olarak da *prozodi*) ya da bu becerilerden sadece birinin gelişimine odaklanılırken bu çalışmada her üç bileşene eşgüdümlü olarak odaklanılmıştır. Bu yolla öğrencilerin akıcı okuma olgusunu bir bütün olarak algılamalarının ve kavramsallaştırmalarının sağlanması hedeflenmiştir.
- Alanyazındaki çalışmaların büyük çoğunluğu sadece okuma güçlüğü çeken çocuklar üzerinde gerçekleştirilirken bu araştırma gerçek bir sınıf ortamında bulunan bütün öğrencilerle birlikte yürütülmüştür. Bu yolla, okuma güçlüğü olgusundan bağımsız bir biçimde bütün öğrencilerin akıcı okuma becerilerinin gelişimine katkı sağlanması hedeflenmiştir.

Yöntem

Bu çalışmada, nitel araştırma yaklaşımlarından biri olan *katılımcı eylem araştırması* (McTaggart, 1994) deseni kullanılmıştır. Alanyazında eylem araştırması genel olarak “değişim ve gelişimi sağlama odaklı, bireylerin kendi uygulamalarını içeren, sistematik bir biçimde verilerin toplandığı ve yansıtılmalı sorgulamaların yapıldığı, bunlara dayalı yeni eylem planlarının hazırlanıp uygulandığı, döngüsel veya sarmal adımlarla gerçekleştirilen bir bilimsel araştırma süreci” (Gürgür, 2017, s. 39) biçiminde kavramsallaştırılmaktadır. Bu araştırma türünde, yoğunlukla bir eğitim kurumunda çalışan ve bizzat uygulamanın içinde olan bir uygulayıcı (yönetici, öğretmen, vb.) ya doğrudan kendisi ya da bir araştırmacı ile birlikte “hâlihazırda ortaya çıkmış bir sorunu anlama ve çözmeye yönelik sistematik veri toplamayı ve analiz etmeyi içeren bir araştırma” süreci uygulanır (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s. 307). Şekil 2’de bu çalışmada uygulanan eylem araştırması sürecinin aşamaları görselleştirilmektedir. Aşağıda, bu aşamalar ayrıntılı bir biçimde açıklanmaktadır.



Şekil 2. Çalışmada Uygulanan Eylem Araştırması Süreci

Araştırma Konusunun ve Deseninin Belirlenmesi

Bu çalışmanın konusunun esin kaynağı, ilk araştırmacının hafif kekemelik durumu dolayısıyla okuma güçlüğü yaşadığı ilkökul yıllarına kadar uzanmaktadır. Bu durum ise ilkökul üçüncü sınıfta okula yeni atanan bir sınıf öğretmeni ile birlikte değişmeye başlamıştır. Bu öğretmenin sınıftaki sadece başarılı öğrencilerle değil, özel ilgi ve desteğe ihtiyacı olan bütün öğrencilere de zaman ayırması araştırmacının kendisini bir birey olarak sınıfta değerli olduğunu hissettirmiş ve (akıcı) okumak için daha çok çaba göstermesine neden olmuştur. Bu durum aynı zamanda araştırmacının lisansüstü eğitiminde de ağırlıklı olarak okuma güçlüğü konusuna odaklanmasına vesile olmuştur. Örneğin, doktora derslerinin birinde, okuma güçlüğü çeken bir öğrencinin bu güçlüğün giderilmesine yönelik ders ödevi olarak gerçekleştirdiği bir çalışmada (Aşıkcan ve Akyol, 2014), araştırmacı ilkökullarda bu

durumda olan çok sayıda öğrencinin var olduğunu fark etmiş ve bu öğrenciler açısından akıcı okumanın önemini kavramıştır. Daha sonra, doktora tez konusunun belirlenmesi amacıyla danışmanı (makalenin ikinci yazarıyla) yaptığı sohbetlerde, ilkokul öğrencilerinin akıcı okuma becerilerini geliştirmeye yönelik bir tez konusunun uygun olacağı kararlaştırılmıştır. Sonrasında, araştırmacı bu konuyla ilgili gerçekleştirdiği alanyazın incelemesinde özellikle akıcı okuma becerilerini geliştiren stratejilere yoğunlaşmıştır. Bu süreç aynı zamanda araştırmanın kuramsal çerçevesinin oluşturulmasına ve araştırma konusunun eylem araştırması deseniyle ilişkilendirilmesine yardımcı olmuştur. Eylem araştırmasının doğası gereği, araştırmacı uygulama sürecinin bir parçası olmayı önemli görmüştür.

Uygulama Okulunun ve Katılımcıların Kararlaştırılması

Araştırmacı, çalışmayı okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin bulunduğu bir sınıfta ve bu sorunu çözmeye istekli olan bir sınıf öğretmenin görev yaptığı bir devlet ilkokulunda gerçekleştirmeyi planlamıştır. Bu amaçla, araştırma için uygun bir okul arayışı içine girmiş ve birçok olumsuz girişiminden sonra kendisiyle aynı programda lisansüstü eğitime devam eden bir müdür yardımcısı aracılığıyla *Öğretmen C.* ile tanışmıştır. Bu tanışmada, *Öğretmen C.*'ye araştırmanın amacı ve içeriği hakkında sözel olarak bilgi verilmiş ve özellikle de uygulama süreci esnasında sınıfta video kaydının yapılacağı hususunda onayı istenmiştir. *Öğretmen C.* de sınıfında okuma güçlüğü çeken öğrencilerin bulunduğunu, bu nedenle araştırma için gönüllü olduğunu ve bu bağlamda araştırmacıya her türlü desteği verebileceğini ifade etmiştir. *Öğretmen C.* araştırmaya ilişkin ilk tepkisini ve araştırmadan beklentilerini 22.02.2017 tarihli günlüğünde şu şekilde açıklamıştır:

“Bu çalışmanın öğrencilerimin akıcı okuma becerilerini geliştireceğini düşünüyorum; bu sayede onların bütün derslerdeki başarı düzeyleri de artacaktır. Bu nedenle, çalışmanın sınıfta yapılmasını önemsiyorum. Sınıfımla ilgili araştırmacıya gerekli desteği vermek ve çalışmaya katılmak için çok heyecanlıyım. Araştırmacının akademik bilgilerinin öğrencilerimi ve beni aydınlatacağını düşünüyorum. *Oyun ve Fiziki Etkinlikler* dersi ile *Serbest Etkinlikler* zamanını bu çalışmanın yapılmasına ayırarak çalışmayı tamamlayacağız. Çalışmanın yeniliklerle dolu, ilgi çekici ve öğrencilerimin akıcı okuma becerilerine katkı sağlayacağını düşünüyorum. Bu beklentimden dolayı çalışmaya katılmaya gönüllü oldum.”

Araştırmacı da *Öğretmen C.* ile ilgili olarak 22.02.2017 tarihli günlüğünde görüşlerini şu şekilde yansıtmıştır:

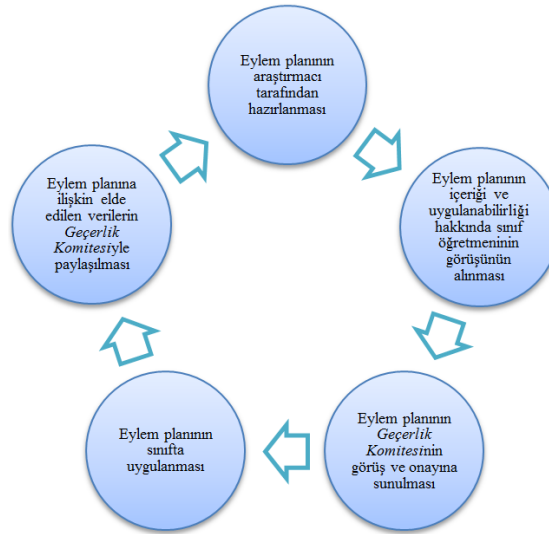
“Sonunda aradığım sınıfı ve gerçek manada istekli bir öğretmeni buldum. *Öğretmen C.* bu çalışma için çok istekli görünüyor ve aynı zamanda da öğrencilerini çok seviyor. Ayrıca, öğrencilerin okuma düzeyleri bakımından heterojen bir yapıda olmasının da sınıfta uygulamayı düşündüğüm etkinlikler açısından büyük bir avantaj sağlayacağını düşünüyorum.”

Uygulamanın yapılacağı ilkokul kararlaştırıldıktan sonra araştırma izni için Konya İl Milli Eğitim Müdürlüğüne başvuru yapılmıştır. Sınıftaki video kaydı hakkında veliler de *Öğretmen C.* aracılığıyla bilgilendirilmiştir. Göreceli olarak alt sosyoekonomik düzey velilerin yaşadığı bir mahallede bulunan bu ilkokul tam gün eğitim vermektedir. Zeminle birlikte iki kat olan okul binasında 13 derslik, bir öğretmenler odası, bir rehber öğretmen odası, bir konferans salonu ve okul bahçesi bulunmaktadır.

Uygulamanın yapıldığı 3B sınıfı ise okulun giriş katında yer almaktadır. Tam gün eğitim yapıldığı için sınıftaki malzemeler sadece bu öğrenciler tarafından kullanılmaktadır. Sınıfta bir beyaz tahta, bir öğretmen masası ve sandalyesi, öğrenci masaları ve sıraları, iki adet kitaplık, bir projeksiyon cihazı, bir yazıcı ve birkaç pano bulunmaktadır. Öğrenciler sınıfta karşılıklı iki grup halinde birbirlerini görebilecek şekilde oturmaktadır. Ayrıca, sınıf 29 öğrenciden oluşmasına rağmen, bu öğrencilerden birisi yabancı uyruklu olduğu için, birisi de kronik bir rahatsızlığı nedeniyle araştırma verileri 27 (12 erkek ve 15 kız) öğrenciden elde edilmiştir.

Eylem Planlarının Hazırlanması ve Uygulanması

Araştırmada, öğrencilerin akıcı okuma becerilerinin geliştirilmesine yönelik toplam 10 eylem planı tasarlanmış ve 13.03.2017 ile 19.05.2017 tarihleri arasında 10 haftalık bir sürede uygulanmıştır. Her eylem planı haftalık olarak altı ders saatinde (toplam 60 ders saatinde) uygulanmıştır. Bu amaç için öncelikle, *Öğretmen C.*'nin fikirleri ve öğrencilerin ön-ölçümlerde ortaya çıkan akıcı okuma düzeyleri göz önünde bulundurularak eylem planlarının ilk taslakları hazırlanmıştır. Bu aşamada, her eylem planının en az bir veya daha fazla akıcı okuma bileşeni ile ilişkilendirilmesine de özen gösterilmiştir. Öğrencilerin etkinliklere katılma durumları, *Öğretmen C.*'nin etkinliklere ilişkin görüşleri, araştırmacının katılımcı gözlemleri ve *Geçerlik Komitesi*'nin önerileri doğrultusunda, eylem planlarında gerekli değişiklikler veya iyileştirmeler yapılmıştır. Şekil 3, eylem planlarının haftalık döngüsünü görselleştirmektedir.



Şekil 3. Eylem Planlarının Haftalık Döngüsü

Verilerin Elde Edilmesi, Analiz Edilmesi ve İnandırıcılığının Sağlanması

Her ne kadar eylem araştırması daha geniş ölçekte meydana gelen paradigmatik dönüşümün bir uzantısı olarak daha çok yorumlamacı paradigma ile ilişkilendirilse de (Özden ve Saban, 2017), eylem araştırmalarında hem nitel hem de nicel veriler birlikte sorgulanabilmektedir. Bu çalışmada da nitel ve nicel veriler birlikte elde edilmiştir. Nitel verilerin elde edilmesinde katılımcı gözlemler, yansıtıcı günlükler, öğretmen ve öğrencilerle gerçekleştirilen sohbet tarzı görüşmeler, video kayıtları ve *Geçerlik Komitesi* tutanakları kullanılmıştır. Nicel veriler ise öğrencilerin akıcı okuma düzeylerinin belirlenmesine yönelik uygulamanın başında ve sonunda yapılan ön-son ölçümlerden oluşmuştur. Aşağıda, öncelikle bu araştırmada kullanılan veri toplama teknikleri detaylı olarak açıklanmıştır. Daha sonra, verilerin inandırıcılığının sağlanması ile ilgili yapılan işlemler kısaca tartışılmıştır.

Katılımcı gözlem. Katılımcı gözlem, araştırmacıya gerçek bağlam içindeki davranışların, etkileşimlerin ya da olayların bütüncül bir resmini çizerek bağlamla ilgili iyi bir anlayış geliştirmesine yardımcı olur (Schoen, 2007). Bu çalışmada, araştırmacı araştırmanın her safhasında katılımcı gözlemlerde bulunmuştur. Ayrıca, teneffüs saatlerinde öğrencilerle zaman geçirerek sınıfın bir parçası olmaya çalışmıştır. Katılımcı gözlemlerden elde edilen veriler eylem planlarının hazırlanmasında ve bulguların yorumlanmasında işe koşulmuştur.

Yansıtıcı günlükler. Yansıtıcı günlükler, kişisel deneyimlere ilişkin düşünceleri, duyguları, izlenimleri ya da yorumları içeren yazılı kayıtlar anlamına gelmektedir (Ersoy, 2015; Johnson, 2014; Mertler, 2006). Bu çalışmada, araştırmacı araştırma sürecinin her aşamasında sahip olduğu deneyimlere ilişkin yansıtıcı günlük tutmuştur. Benzer şekilde, *Öğretmen C.* de sınıfta uygulanan etkinliklere ilişkin duygu, düşünce ve önerilerini yazmak için günlük tutmuştur. Öğrenciler ise araştırmacı tarafından sınıfta yürütülen öğretim faaliyetlerine ilişkin soruların yer aldığı yönlendirilmiş günlük çalışmalarını yapmıştır. Bu günlükler aracılığıyla elde edilen geribildirimlerin öğretim etkinliklerinin iyileştirilmesine ve araştırma verilerinin yorumlanmasına büyük katkısı olmuştur.

Sohbet tarzı görüşmeler. Patton'a (2014) göre, sohbet tarzı görüşme, yarı-yapılandırılmış görüşme ve yapılandırılmış görüşme olmak üzere üç görüşme türü vardır. Bu çalışmada, uygulama süresince Öğretmen C. ve öğrencilerle sohbet tarzı görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Bu görüşmelerde genellikle katılımcıların eylem planlarının uygulanmasına ilişkin (öğretim etkinliklerinin faydalı ve ilginç olup olmadığı ya da başka ne gibi etkinliklerin uygulanabileceği hakkında) düşünceleri açık-uçlu sorularla sorgulanmıştır.

Video kayıtları. Video kayıtları, araştırmacıya hem kendisini hem de uygulama sürecini tarafsız bir gözle değerlendirebilme fırsatı sunmaktadır (Avcı, 2016). Bu çalışmada, araştırma sürecinin başından sonuna kadar (ön-son ölçümler de dâhil olmak üzere) sınıfta gerçekleştirilen bütün etkinlikler video kaydı ile kayıt altına alınmıştır. Video kayıtları, öğrencilerin araştırma sürecine katılım durumları ve verdikleri tepkiler, araştırmacının öğretim etkinliklerini gerçekleştirmedeki etkililiği, sınıfta gerçekleşen öğrenci diyalogları, vb. hususların birçok kez incelenmesi açısından etkili olmuştur. Video kayıtları, ayrıca, Geçerlik Komitesine uygulama süreci hakkında bilgi verilmesinde ve eylem planlarının daha etkili hale getirilmesinde faydalı olmuştur.

Geçerlik komitesi tutanakları. Bu çalışmada Geçerlik Komitesi, araştırmacının danışmanı ve görev yaptığı aynı anabilim dalındaki iki öğretim elemanı olmak üzere toplam üç üyeden oluşmuştur. Üyelerden birisi ilkokulda okuma-yazma öğretimi konusunda diğeri de ilkokul programları alanında uzmandır. Geçerlik Komitesi toplantıları, eylem planlarının tasarlanması, uygulamada öne çıkan veya gözden kaçırılan hususların belirlenmesi ve karşılaşılan zorluklara ilişkin çözüm yollarının aranmasında araştırmacıya yol gösterici olmuştur. Bütün Geçerlik Komitesi toplantıları ses kayıt cihazı ile kaydedilmiştir.

Ön-son ölçümler. Bu çalışmada, ön-ölçümler 27.02.2017 ile 10.03.2017 tarihleri arasında eylem planlarının uygulanmasından hemen önce ve son-ölçümler de 22.05.2017 ile 02.06.2017 tarihleri arasında eylem planlarının uygulanmasından hemen sonra ikişer haftalık sürelerde gerçekleştirilmiştir. Ön-son ölçümlerde, hikâye edici metin için *Kardan Adam*, bilgi verici metin için *Deliceler* ve şiir için de *Dillerde İstiklâl Marşı* kullanılmıştır. Milli Eğitim Bakanlığının 2014 yılında basımı yapılan *Üçüncü Sınıf Türkçe Ders Kitabı*ndan seçilen bu metinler Öğretmen C. ile birlikte kararlaştırılmıştır.

Ön-son ölçümlere *Kardan Adam* adlı hikâye edici metin ile başlanmıştır. Bu amaçla, araştırmacı (sınıfta video kamerasının açısını ayarladıktan sonra) sınıf listesindeki sıraya göre her öğrenciyi bu metni okuması için öğretmen masasına tek tek çağırmıştır. Öğrencilere bu okumalara ilişkin herhangi bir not verilmeyeceği ve bu uygulamanın sadece onların okuma düzeylerini belirlemek amacıyla yapıldığı hatırlatılmıştır. Ayrıca, öğrenciler bu uygulama esnasında arkadaşlarını rahatsız etmemeleri hususunda uyarılmış ve Öğretmen C. gözetiminde sessiz okuma çalışmalarına devam etmeleri istenmiştir. Sınıf listesinde ilk sırada yer alan öğrenci öğretmen masasına çağırıldıktan ve sandalyeye oturduktan sonra, araştırmacı bütün öğrencilerin de duyabileceği bir şekilde aşağıdaki açıklamayı yapmıştır. Bu açıklama, ön-son ölçümler esnasında birkaç kez daha tekrar edilmiştir:

“Önündeki metni sesli ve aralıksız bir biçimde okumanı istiyorum. Bu sırada ben de senin okumanı bendeki metinden takip edeceğim. Ayrıca, bütün bu süreç video kamera ile kaydedilmeye devam edilecek. Kendini hazır hissettiğinde başlayabiliriz.”

Öğrenci hazır olduğunu belirttiikten sonra araştırmacının *Başlayabilirsin* komutuyla birlikte öğrenci okumaya başlamıştır. Bu işleme, diğer metin türleriyle de aynı şekilde devam edilmiştir. Bütün öğrencilerin okuma süreçleri video kamerayla kayıt altına alınmış ve bu kayıtların tek tek incelenmesiyle de onların akıcı okuma düzeyleri belirlenmeye çalışılmıştır. Öğrenci düzeylerinin tespitiyle ilgili herhangi bir zorluk ya da ikilem yaşanması durumunda ise Geçerlik Komitesinin görüşüne başvurulmuştur.

Öğrencilerin *okuma hızlarını* belirlemek için Hudson ve diğerleri (2005) tarafından önerilen strateji kullanılmıştır. Bu amaçla, öncelikle, her öğrencinin toplam okuduğu kelime sayısı tespit edilerek toplam okuma süresi saniye cinsinden hesaplanmıştır (*toplam okunan kelime sayısı dakikanın saniye birim değeri olan 60 ile çarpılmıştır*). Daha sonra, öğrencinin yanlış okuduğu ya da okuma hatası yaptığı

kelimeler toplam kelime sayısından çıkartılarak doğru okuduğu kelime sayısı bulunmuş ve doğru okuma süresi saniye cinsinden hesaplanmıştır (*doğru okunan kelime sayısı saniye birim değeri olan 60 ile çarpılmıştır*). En sonunda ise doğru okuma süresi, toplam okuma süresine bölünerek öğrencinin okuma hızı belirlenmiştir (*Okuma hızı = doğru okunan kelime sayısı X 60 / toplam okunan kelime sayısı X 60*). Rasinski (2010), ilkökul öğrencilerinin bir dakikada okumaları gereken kelime sayısı aralıklarının sınıf düzeyine ve ders dönemine göre farklılaştığını belirtmektedir. Bu araştırmada da kullanılan bu aralıklar Tablo 1’de gösterilmektedir. Söz konusu bu aralıklar aynı zamanda alanyazında birçok araştırmacı (Baştuğ, 2012; Çayır, 2014; Kaya, 2016; Kaya ve Doğan, 2016) tarafından da kullanılmıştır. Bu çalışmada, ön-ölçüm sonuçlarının yorumlanmasında kış dönemi aralıkları, son-ölçüm sonuçlarının yorumlanmasında ise ilkbahar dönemi aralıkları kullanılmıştır.

Tablo 1. İlkokul Öğrencileri İçin Bir Dakikada Okunması Gereken Kelime Sayısı Aralıkları

	Sonbahar	Kış	İlkbahar
İkinci sınıf	30-80	50-120	70-130
Üçüncü sınıf	50-110	70-120	80-140
Dördüncü sınıf	80-130	90-140	100-140

Kaynak: Rasinski’den (2010, s. 194) uyarlanmıştır.

Doğru okuma yüzdesinin belirlenmesi, sesli okumanın dinlenilmesi ve yapılan okuma hatalarının tespit edilmesi temeline dayanmaktadır (Rasinski vd., 2017). Bu amaçla öncelikle, öğrenciye seviyesine uygun bir metin okutulur. Daha sonra, yanlış okunan kelimeler sayılır ve okunan toplam kelime sayısından çıkartılarak doğru okunan kelime sayısı hesaplanır. Bu işlemden sonra, doğru okunan kelime sayısı toplam kelime sayısına bölünür ve çıkan sonuç 100 ile çarpılarak öğrencinin doğru okuma yüzdesi bulunur (*Doğru okuma yüzdesi = doğru okunan kelime sayısı / toplam okunan kelime sayısı X 100*). Bu araştırmada, öğrencilerin doğru okuma yüzdeslerinin yorumlanmasında Vaughn ve Linan-Thompson (2004) tarafından önerilen sınıflama kullanılmıştır. Bu sınıflamaya göre, %96 ve üzeri olan puanlar *serbest okuma düzeyini*, %90 ve %95 arasında olan puanlar *geliştirilebilir okuma düzeyini* ve %89 ve altı olan puanlar da *endişe duyulan okuma düzeyini* yansıtmaktadır.

Öğrencilerin *prozodi düzeylerinin* belirlenmesi amacıyla Zutell ve Rasinski (1991) tarafından geliştirilen ve Yıldız ve diğerleri (2009) tarafından Türkçeye uyarlanan *Okuma Prozodisi Rubriği* kullanılmıştır. Bu rubrik, *ifade ve ses düzeyi, anlam üniteleri ve tonlama, pürüzsüzlük ve hız* olmak üzere dört boyuttan oluşmaktadır. Her boyut için öğrencinin okuma performansı 1-4 puan aralığında puanlanmaktadır. Örneğin, *hız* boyutu için eğer öğrenci *yavaş ve zorlanarak okumaya devam ediyor* ise bir puan, *sürekli olarak konuşma biçiminde okuma söz konusu* ise dört puan verilir. Benzer bir işlem, diğer üç prozodi boyutları için de gerçekleştirilir ve toplamda 4-16 puan aralığında değişen bir prozodi puanı elde edilir. Bu çalışmada 8 ve altında olan prozodi puanlarının *endişe duyulan okuma düzeyini*, 9-12 arasında olan prozodi puanlarının *geliştirilebilir okuma düzeyini* ve 13-16 arasında olan prozodi puanlarının ise *serbest okuma düzeyini* temsil ettiği varsayılmıştır.

Dolayısıyla, *nicel verilerin analiz edilmesinde* aşağıdaki parametreler kullanılmıştır:

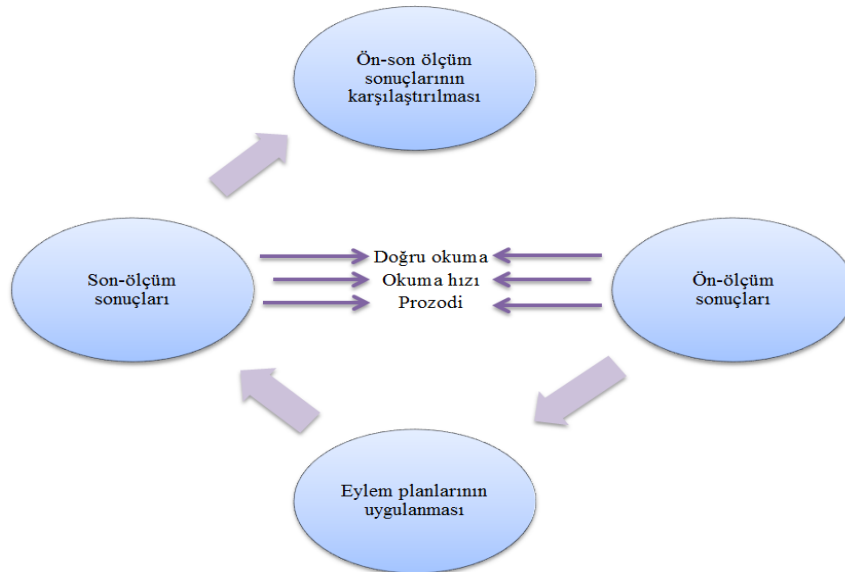
- Ön-ölçüm okuma hızının dakikada 70-120 kelime aralığında olması (*kış dönemi için üçüncü sınıf okuma düzeyi*) ve 70 kelimenin altındaki ön-ölçüm okuma hızının *ikinci sınıf okuma düzeyi* olarak tanımlanması. Son-ölçüm okuma hızının dakikada 80-140 kelime aralığında olması (*ilkbahar dönemi için üçüncü sınıf okuma düzeyi*) ve 80 kelimenin altındaki son-ölçüm okuma hızının *ikinci sınıf okuma düzeyi* olarak tanımlanması.
- Ön-son ölçüm doğru okuma yüzdesinin %96 ve üzerinde olan puanlar için *serbest okuma düzeyi*, %90 ve %95 arasında olan puanlar için *geliştirilebilir okuma düzeyi* ve %89 ve altında olan puanlar için de *endişe duyulan okuma düzeyi* olarak tanımlanması.
- Ön-son ölçüm okuma prozodisinin 13 ve 16 arasında olan puanlar için *serbest okuma düzeyi*, 9 ve 12 arasında olan puanlar için *geliştirilebilir okuma düzeyi* ve 8 ve altında olan puanlar için *endişe duyulan okuma düzeyi* olarak tanımlanması.

Nitel verilerin analiz edilmesi ise veri toplama süreci ile eş zamanlı olarak gerçekleştirilmiştir. Bu amaçla, öncelikle haftalık olarak uygulanan her eylem planının sonunda video kayıtları dikkatli bir biçimde izlenmiş ve uygulama süreciyle ilgili öne çıkan hususlar (örneğin, nelerin doğru/eksik uygulandığı, eylem planlarının öğrencilerin akıcı okuma becerilerinin gelişimine ne ölçüde hizmet ettiği ve öğrencilerin bu planlara ilişkin olumlu/olumsuz tepkileri, öğretim stratejilerinin verimliliği, vb.) belirlenmiştir. Daha sonra, katılımcı gözlemler, yansıtıcı günlükler ve öğretmen ve öğrencilerle gerçekleştirilen sohbet tarzı görüşmeler aracılığıyla eylem planlarının uygulanışına ilişkin yapılan yorumlar incelenmiştir. Bu aşamada özellikle araştırmacı, sınıf öğretmeni ve öğrenciler tarafından uygulamaya ilişkin yapılan olumlu/olumsuz eleştiriler ve (varsa) sunulan öneriler tespit edilmeye çalışılmıştır.

Eylem araştırmalarında **verilerin inandırıcılığının sağlanması**, veri kaynaklarının ve türlerinin çeşitlendirilmesi, araştırma alanında yeterince zaman harcanması, eylem planları ile ilgili döngünün tekrarlanması, veri toplama ve analiz süreçlerinin detaylandırılması, elde edilen verilerin birbirlerini teyit edip etmediğinin kontrol edilmesi, verilere ilişkin yapılan yorumların katılımcı görüşleriyle (doğrudan alıntılarla) desteklenmesi gibi hususlarla ilgili bir durumdur (Gürgür, 2017). Bu araştırmada da veri kaynaklarının ve türlerinin çeşitlendirilmesine büyük özen gösterilmiştir. Araştırmanın veri kaynaklarını araştırmacının kendisi, *Öğretmen C.*, öğrenciler ve *Geçerlik Komitesi* oluşturmuştur. Bu farklı veri kaynaklarından elde edilen verilerin birbirini teyit edip etmediği sürekli olarak kontrol edilmiştir. Ayrıca, verilere ilişkin getirilen yorumlar, araştırmacı, *Öğretmen C.* ve öğrencilerin görüşlerinden yapılan doğrudan alıntılarla desteklenmiştir. Bu farklı veri kaynaklarının ve türlerinin kullanılması araştırma bulgularının inandırıcılığının sağlanmasında önemli bir katkısı olmuştur. Buna ek olarak, araştırmada uygulanan eylem planlarının 10 haftalık döngüsü ayrıntılı bir biçimde açıklanmıştır. Son olarak, araştırma süreci esnasında ulaşılan bütün veriler ve bu verilere ilişkin yapılan yorumlar *Geçerlik Komitesi* toplantılarında paylaşıldıktan ve tartışıldıktan sonra bulgulara dönüştürülmüştür.

Bulgular

Şekil 4, bu çalışmada elde edilen bulguların kronolojisini yansıtmaktadır. Buna göre, bu kısımda öncelikle ön-ölçüm sonuçları paylaşılmaktadır (*birinci alt-soruya ilişkin bulgular*). Daha sonra, araştırmada uygulanan 10 eylem planı tanıtılmakta (*ikinci alt-soruya ilişkin bulgular*) ve bu eylem planlarının uygulanışına ilişkin araştırmacı, *Öğretmen C.* ve öğrencilerin görüşleri (doğrudan alıntılarla desteklenerek) tartışılmaktadır (*üçüncü alt-soruya ilişkin bulgular*). En sonunda ise son-ölçüm sonuçları paylaşılarak ön-son ölçüm sonuçları karşılaştırılmaktadır (*dördüncü alt-soruya ilişkin bulgular*).



Şekil 4. Araştırma Bulgularının Kronolojisi

Ön-Ölçüm Sonuçları

Tablo 2 öğrencilerin akıcı okuma bileşenlerine ilişkin ön-ölçüm sonuçlarını metin türlerine göre göstermektedir.

Tablo 2'ye göre, *hikâye edici metin* türünde öğrencilerin okuma hızları 20-86 puan aralığında, doğru okuma yüzdeleri %83-%100 puan aralığında ve okuma prozodileri de 5-16 puan aralığında değişim göstermiştir. *Hikâye edici metin* türüne ilişkin veriler detaylı bir şekilde analiz edildiğinde,

- 11 öğrencinin okuma hızının 70-120 kelime aralığında (*üçüncü sınıf okuma düzeyi*) ve 16 öğrencinin de 69 kelime ve altında (*ikinci sınıf okuma düzeyi*) olduğu;
- 10 öğrencinin doğru okuma yüzdesinin %96 ve üzerinde (*serbest okuma düzeyi*), 13 öğrencinin %90-%95 puan aralığında (*geliştirilebilir okuma düzeyi*) ve dört öğrencinin de %89 ve altında (*endişe duyulan okuma düzeyi*) olduğu;
- 15 öğrencinin okuma prozodisinin 13-16 puan arasında (*serbest okuma düzeyi*), 11 öğrencinin 9-12 puan arasında (*geliştirilebilir okuma düzeyi*) ve bir öğrencinin de 5-8 puan arasında (*endişe duyulan okuma düzeyi*) olduğu görülmektedir.

Tablo 2. Akıcı Okuma Bileşenlerine İlişkin Ön-Ölçüm Sonuçları

	Hikâye edici metin			Bilgi verici metin			Şiir		
	Okuma hızı	Doğru okuma %	Prozodi	Okuma hızı	Doğru okuma %	Prozodi	Okuma hızı	Doğru okuma %	Prozodi
Ö1	86=89-3	97	14	96=98-2	98	16	87=92-5	95	15
Ö2	61=66-5	92	14	59=63-4	94	10	73=74-1	99	13
Ö3	76=79-3	96	15	66=70-4	94	14	62=63-1	98	13
Ö4	59=66-7	89	9	73=80-7	91	10	65=70-5	93	12
Ö5	43=46-3	93	9	41=43-2	95	8	42=44-2	95	9
Ö6	59=62-3	95	10	61=64-3	95	10	46=51-5	90	12
Ö7	81=83-2	98	14	79=82-3	96	14	74=75-1	99	15
Ö8	86	100	16	84=85-1	99	15	88	100	16
Ö9	70=75-5	93	15	63=64-1	98	13	73=75-2	97	15
Ö10	50=60-10	83	11	64=72-8	89	10	62=66-4	94	13
Ö11	59=64-5	92	11	59=60-1	98	10	61=63-2	97	11
Ö12	56=58-2	97	10	60=65-5	92	9	55=57-2	96	10
Ö13	45=48-3	94	11	52=60-8	87	11	54=57-3	95	12
Ö14	62=67-5	93	14	71=83-12	86	12	64=75-11	85	13
Ö15	80=82-2	98	14	75=80-5	94	13	73=76-3	96	14
Ö16	61=71-10	86	11	71=79-8	90	10	73=77-4	95	11
Ö17	73=74-1	99	14	75=79-4	95	13	67=68-1	99	15
Ö18	71=75-4	95	15	65=68-3	96	14	73=74-1	99	14
Ö19	20=22-2	91	5	20=23-3	87	5	21=22-1	95	5
Ö20	71=75-4	95	15	92=96-4	96	14	91=92-1	99	15
Ö21	62=63-1	98	15	74=75-1	99	14	75	100	15
Ö22	65=70-5	93	12	71=75-4	95	11	68=72-4	94	13
Ö23	74=76-2	97	11	70=75-5	93	11	75=81-6	93	11
Ö24	58=65-7	89	13	61=66-5	92	12	65=68-3	96	14
Ö25	63=67-4	94	10	66=69-3	96	12	71=73-2	97	12
Ö26	71=74-3	96	14	82=86-4	95	14	87=89-2	98	15
Ö27	66=70-4	94	13	60=68-8	88	11	64=69-5	93	13

Bilgi verici metin türünde öğrencilerin okuma hızları 20-96 puan aralığında, doğru okuma yüzdeleri %86-%98 puan aralığında ve okuma prozodileri de 5-16 puan aralığında değişim göstermiştir. *Bilgi verici metin* türüne ilişkin veriler detaylı bir şekilde analiz edildiğinde,

- 13 öğrencinin okuma hızının 70-120 kelime aralığında (*üçüncü sınıf okuma düzeyi*) ve 14 öğrencinin de 69 kelime ve altında (*ikinci sınıf okuma düzeyi*) olduğu;
- Dokuz öğrencinin doğru okuma yüzdesinin %96 ve üzerinde (*serbest okuma düzeyi*), 13 öğrencinin %90-%95 puan aralığında (*geliştirilebilir okuma düzeyi*) ve beş öğrencinin de %89 ve altında (*endişe duyulan okuma düzeyi*) olduğu;
- 11 öğrencinin okuma prozodisinin 13-16 puan arasında (*serbest okuma düzeyi*), 14 öğrencinin 9-12 puan arasında (*geliştirilebilir okuma düzeyi*) ve iki öğrencinin de 5-8 puan arasında (*endişe duyulan okuma düzeyi*) olduğu görülmektedir.

Şiirde öğrencilerin okuma hızları 21-91 puan aralığında, doğru okuma yüzdeleri %85-%100 puan aralığında ve okuma prozodileri de 5-16 puan aralığında değişim göstermiştir. *Şiire* ilişkin veriler detaylı bir şekilde analiz edildiğinde,

- 13 öğrencinin okuma hızının 70-120 kelime aralığında (*üçüncü sınıf okuma düzeyi*) ve 14 öğrencinin de 69 kelime ve altında (*ikinci sınıf okuma düzeyi*) olduğu;
- 15 öğrencinin doğru okuma yüzdesinin %96 ve üzerinde (*serbest okuma düzeyi*), 11 öğrencinin %90-%95 puan aralığında (*geliştirilebilir okuma düzeyi*) ve bir öğrencinin de %89 ve altında (*endişe duyulan okuma düzeyi*) olduğu;
- 17 öğrencinin okuma prozodisinin 13-16 puan arasında (*serbest okuma düzeyi*), dokuz öğrencinin 9-12 puan arasında (*geliştirilebilir okuma düzeyi*) ve bir öğrencinin de 5-8 puan arasında (*endişe duyulan okuma düzeyi*) olduğu görülmektedir.

Eylem Planlarının Uygulanması

Bu çalışmada, öğrencilerin akıcı okuma becerilerinin geliştirilmesine yönelik hazırlanan eylem planları her hafta *Salı-Çarşamba-Cuma* günleri altıncı ve yedinci ders saatlerinde uygulanmıştır. Taslak olarak hazırlanan bütün eylem planları aynı zamanda öğrencilerin ön-ölçüm sonuçları, *Öğretmen C. ve Geçerlik Komitesinin* önerileri doğrultusunda gözden geçirilerek ve gerekli değişiklikler veya iyileştirmeler yapılarak uygulanmıştır. Aşağıda, bu çalışmada uygulanan 10 eylem planı ve onların uygulanışına ilişkin katılımcı görüşleri detaylı bir şekilde açıklanmaktadır.

Eylem planı 1: Akıcı okuma. Bu eylem planında, öncelikle akıcı okumanın ne olduğu üzerinde durulmuş ve akıcı okuyan/okuyamayan bireylerin özellikleri tartışılmıştır. Daha sonra araştırmacı, *Eşek Arısının Başına Gelenler* adlı hikâye edici metne ilişkin kendi sesiyle hazırladığı *akıcı okuma* ve *akıcı olmayan okuma* (bazı ses, hece veya sözcükler yanlış okunmuş; okuma gereksiz bir biçimde çok yavaş ya da hızlı bir tempoda gerçekleştirilmiş; noktalama işaretlerine dikkat etmeksizin düz bir ses tonuyla okunmuş) örnek video kayıtlarını sınıfa getirerek öğrencilere izletmiş ve aralarındaki farkı sınıfta tartışmaya açmıştır. Bu etkinlikle birlikte öğrenciler *doğru okuma*, *okuma hızı* ve *prozodi* kavramları ile bunların akıcı okuma için önemini kavramışlar ve akıcı okuma gerçekleşmediğinde okuduğunu anlamının da zorlaştığının farkına varmışlardır. Bu hususla ilgili bir öğrencinin görüşleri günlüğüne şu şekilde yansımıştır:

“Yanlış okunan kelimeleri bulmaya çalıştığımız bu etkinlikte çok zorlandım, çünkü başkasının sesini dinleyerek yanlışları bulmak zor oluyor. Bu yüzden ben de kitap okurken acele etmemeliyim, daha tonlayıcı okumalıyım ki arkadaşlarım beni dinlerken sıkılmasınlar.” (Öğrenci 21, Kız, 17.03.2017 tarihli *Günlük*)

Eylem planı 2: Akıcı olmayan okuma. Bu eylem planında, öğrencilerin akıcı okuma gerçekleşmediğinde ne gibi okuma hatalarının yapıldığının farkına varmalarını sağlamak amaçlanmıştır. Bu amaçla araştırmacı, öncelikle *Uçan İlk İnsan* adlı bilgi verici metnin ilk üç paragrafını *akıcı olmayan okuma* biçiminde, son iki paragrafını da *akıcı okuma* biçiminde kendi sesiyle okuyarak videoya kaydetmiştir. Daha sonra, bu metnin ilk üç paragrafını özgün hâliyle öğrencilere dağıtmış ve

bu paragraflara ait *akıcı olmayan okuma videosunu* izletmiştir. Bu uygulamada, temel olarak öğrencilerden videoda yanlış okunan, atlanan ya da eklenen ses, hece veya sözcükleri bulmaları istenmiştir. Öğrencilerden videoda yanlış okuma olduğunda metin üzerinde ilgili sözcüğün altını çizmeleri, atlanan sözcük olduğunda yuvarlak içine almaları, eklenen sözcük olduğunda da eklendiği yerden yukarıya doğru bir ok çizmeleri ve bu üç durum için de metin üzerinde bir düzeltme yapmaları istenmiştir. Metnin son iki paragrafı içinse tersi bir süreç izlenmiştir. Bu sefer araştırmacı, metnin son iki paragrafını özgün halinden farklı bir biçimde (çeşitli okuma hataları ile) öğrencilere dağıtmış ve son iki paragrafa ait *akıcı okuma videosunu* izletmiştir. Öğrencilerden metin üzerinde yer alan hataları bularak bu hataları bu video doğrultusunda düzeltmeleri istenmiştir. Bu etkinlik sonunda öğrenciler, kendi okuma durumlarıyla ilgili öz-eleştiriye bulunarak kendilerinin de benzer okuma hataları yaptıklarını ifade etmişlerdir. Öğrenci diyalogları ve yansıtıcı günlükler incelendiğinde, öğrencilerin iyi bir okur olmak için akıcı okumanın önemini kavradıkları görülmüştür. Örneğin:

“Okumamızın iyi anlaşılması için daha çok dikkat etmemiz gerekiyor. Kelimeleri doğru okumamız, çok hızlı veya çok yavaş okumamız ve prozodiye dikkat ederek okumamız gerekiyor.” (Öğrenci 8, Kız, 24.03.2017 tarihli *Günlük*)

“Okuma yaparken dikkat etmemiz gereken noktaları anladık. Çok hızlı okumayı severim ama o zaman arkadaşlarım beni anlayamazlar. Hem okumam prozodik olmaz.” (Öğrenci 20, Erkek, 24.03.2017 tarihli *Günlük*)

Eylem planı 3: Eş sözcükleri bulma. Bu eylem planında öncelikle *Atatürk'ün Çocuk Sevgisi* adlı hikâye edici metinde bulunan sözcükler kendi içerisinde ses ya da harf sayısına göre araştırmacı tarafından iki sesliden/harfliden 17 sesliye/harfliye kadar gruplandırılmıştır. Sözcüklerin bazıları aynı yazımla (*kitap-kitap* gibi) bazıları ise sesletim bakımından birbirinden farklı olarak (*kitap-bitap* gibi) oluşturulmuştur. Daha sonra, bu sözcükler bilgisayar ekranında yan yana olacak şekilde yansıtılmıştır. Bu esnada öğrencilerden çalışma yaprağı üzerinde yazımı aynı olan sözcük eşleşmelerini artı (+) ve yazımı farklı olan sözcük eşleşmelerini de eksi (-) işareti ile işaretlemeleri istenmiştir. Etkinlik tekrar edildikçe öğrencilerin sözcükleri doğru bir şekilde işaretleme oranlarında da artma olduğu gözlenmiştir. Sözcüklerin ekrana gelme süreleri her uygulamada kısaltılsa da sözcükler ekrana geldiğinde öğrencilerin çoğunun tek bakışla odaklanıp iki sözcüğü aynı anda okuduğu, kimi öğrencilerin ise ekrana yansıtılan uzun sözcükleri eşleştirmede zorluk yaşadığı görülmüştür. Ancak, bütün öğrenciler bu etkinliğe eğlenerek katılmışlardır. Örneğin:

“Etkinlikte aynı anda iki kelimeye dikkat etmeye çalışmak heyecanlıydı. Biz grup olarak okunanları kaçırmamak için birbirimizle yarıştık. O an çok güzeldi.” (Öğrenci 7, Kız, 31.03.2017 tarihli *Günlük*)

“Bu etkinlik sırasında kelimelerin aynı olup olmamasını yakalamaya çalıştık. Uzun kelimelere geçince zorlanmaya başladım. Öğretmenimiz [araştırmacı] etkinliği uyguladıktan sonra kendimi göz testinden çıkmış gibi hissettim.” (Öğrenci 17, Kız, 31.03.2017 tarihli *Günlük*)

Eylem planı 4: Kelime tanıma. Bu eylem planında, öncelikle 342 sözcükten oluşan *Sihirli Pasta* adlı hikâye edici metin araştırmacı tarafından AceReader programına yüklenmiştir. Daha sonra bu metin, tercih edilen arka plan ve yazı rengi ile sözcükler tek tek, ikişerli veya üçerli olarak ve farklı hız ve odaklanma alanı ayarlarına göre bilgisayar ekranında yansıtılarak öğrencilere sesli bir şekilde okutulmuştur. Sırasıyla hız ve sözcük sayısı artırılarak devam edilen uygulamalarda, öğrencilerin programın hızına yetişerek doğru okuma oranlarında artış olduğu gözlenmiştir. Ayrıca, okuma sırasında arka plan beyaz, metnin bütünü gümüş gri ve okunacak sözcük(ler) siyah renk olarak gösterildiğinde öğrencilerin okurken zorlandığı görülmüştür. Diğer taraftan, arka plan siyah, yazılar gümüş gri ve okunacak sözcük(ler) sarı renk olarak gösterildiğinde ise öğrencilerin daha rahat

okudukları görülmüştür. Öğrenci diyalogları ve yansıtıcı günlükler incelendiğinde, öğrencilerin bu etkinliğe şevkle katıldıkları anlaşılmaktadır. Örneğin:

“Öğretmenimizle [araştırmacı] yaptığımız dersler daha zevkli olmaya başladı. Bu haftaki bilgisayarda hızını ayarladığı etkinlik çok güzeldi. Hızını arttırdıkça kelimeleri yakalamaya çalışmak çok eğlenceliydi.” (Öğrenci 20, Erkek, 07.04.2017 tarihli *Günlük*)

Benzer şekilde, Öğretmen C. de 07.04.2017 tarihli günlüğüne bu etkinliğe ilişkin şu şekilde bir yansıtma yapmıştır:

“Etkinliğe öğrencilerimle birlikte ben de katıldım. Birkaç öğrencimin benden daha hızlı okuması açıkçası beni çok gururlandırdı. Araştırmacı güzel bir program kullandı, bu durum öğrencilerin derse katılımını arttırdı. Öğretmenlik hayatımda anlaşılır ve hızlı okuyan, okuduğunu doğru bir şekilde anlayan ve kendini güzel bir şekilde ifade eden öğrenciler yetiştirmeye hep özen gösteririm. Bu etkinliğin öğrencilerime bu açılardan katkı sağladığını düşünüyorum.”

Eylem planı 5: Anlam üniteleri oluşturma. Bu eylem planıyla, öğrencilere her metnin çok sayıda anlam ünitelerini içerdiği ve bu anlam ünitelerinin bir araya gelmesiyle birlikte anlamlı bir bütün olduğu olgusu kazandırılmaya çalışılmıştır. Bu amaçla, öncelikle, *Uzayda Yaşam* adlı bilgi verici metinde yer alan noktalama işaretleri kaldırılmış ve özel isimler dışındaki bütün sözcüklerin yazımı küçük harf olacak şekilde yeniden düzenlenmiştir. Öğrencilerden bu metni okuyarak noktalama işaretlerini kullanmadan anlam bütünlüğü oluşturan ifadeleri bulmaları ve bu ifadeleri diğerlerinden tek kesme işareti (/) vasıtasıyla ayırmaları istenmiştir. Etkinlik, öğrencilerin bir metni sözcük sözcük olarak değil, anlamlı bir bütün oluşturacak şekilde okumalarına katkı sağlamıştır. Öğrencilerin bir anlam ünitesini oluşturduktan hemen sonra otomatik olarak diğerine geçtikleri gözlenmiştir. Ayrıca, öğrencilerin hem araştırmacıya hem de etkinliklerin uygulanış sürecine daha fazla aşına olmaya başlamalarıyla birlikte etkinliklere daha istekli bir şekilde katılım gösterdikleri görülmüştür. Örneğin:

“Öğretmenimiz [araştırmacı] yazı yazmamızı istediği etkinliklerde sıkılıyordum. Ama son zamanlardaki etkinlikler daha eğlenceli olmaya başladı. Etkinliklerde oyun oynuyoruz, yarışıyoruz ve eğleniyoruz.” (Öğrenci 10, Erkek, 14.04.2017 tarihli *Günlük*)

Araştırmacı da bu etkinlikte ilgili duygu ve düşüncelerini 14.04.2017 tarihli günlüğüne şu şekilde yansıtmıştır:

“İlk birkaç etkinlikte öğrenciler biraz sıkılmıştı çünkü yazı yazmayı da çok sevmiyorlar, sözel iletişime daha çok açıklar. Bu yüzden bu eylem planında, *Geçerlik Komitesinin* önerisini de dikkate alarak, öğrencilerin derse katılımlarını arttırmak amacıyla etkinlikleri oyunlaştırmaya çalıştım. Ayrıca, sınıfa her gittiğimde öğrencileri biraz daha tanımış oluyorum, aynı şekilde onlar da beni daha iyi tanımaya başladı. Artık etkinliklerin daha verimli geçtiği düşüncesindeyim.”

Eylem planı 6: Okuma korusu. Bu eylem planında, öncelikle, ikişer mısradan oluşan 15 kıtalık *12 Ay* adlı şiir için öğrencilerin iç-içe geçmiş üç çember oluşturmaları istenmiştir. Her çember sırası geldiğinde iç-çemberden dış-çemberlere ve daha sonra dış-çemberden iç-çemberlere doğru şiirdeki her kıtayı koro halinde okumuş ve en sonunda da bütün sınıf şiirin tamamını koro halinde okumuştur. Bu etkinlik ile öğrencilerin hem kendilerini hem de arkadaşlarını kontrol ederek hem kendi hatalarını görmeleri hem de koronun genel uyumunu değerlendirmeleri sağlanmıştır. Bu etkinliğin öğrencilerin doğru okuma ve okuma hızlarının yanı sıra özellikle okuma prozodilerinin gelişimine büyük katkısı olmuştur. Bireysel olarak öğrenciler şiir okumayı sevseler de koro halindeyken grubun uyumuna dikkat etmeye çalışmışlardır. Öğrenciler grup temposuna ayak uydurarak, benzer yerlerde grupça vurgu ve tonlama yaparak akıcı okuma becerilerini geliştirmişlerdir. Örneğin:

“Öğretmenimiz [araştırmacı] bizim çember oluşturmamızı istediğinde tam anlayamamıştım, çünkü sadece şiir okuyacağımızı düşünüyordum. Hem çemberdeki arkadaşlara uyum sağlamak hem de sıramız gelince ayağa kalkıp şiir okumak bizim

açımızdan çok eğlenceliydi. Bu sayede okumamızdaki yanlışlar daha da düzeldi. Bundan sonraki dersleri merakla bekliyorum artık.” (Öğrenci 6, Erkek, 21.04.2017 tarihli *Günlük*)

Eylem planı 7: Okuma tiyatrosu. Bu eylem planında, öncelikle *Yaşasın Demokrasi* adlı hikâye edici metin öğrencilere dağıtılmıştır. Daha sonra, sınıf ortamında dekor oluşturularak metindeki karakterler öğrenciler arasında gruplar halinde paylaştırılmış ve öğrencilerin ellerindeki metinle birlikte hikâyeyi canlandırmaları istenmiştir. O an için canlandırma dışında kalan öğrenciler ise arkadaşlarını değerlendirmiştir. Bu etkinlikle öğrenciler sadece metni doğru bir şekilde, uygun bir hız ve prozodide okumakla kalmamış, aynı zamanda hikâyedeki olayın duygusunu da yansıtmışlardır. Ayrıca, öğrencilerin arkadaşlarının performanslarını değerlendirmesi, onların kendi okuma becerilerinin gelişimine de katkı sağlamıştır. Etkinlik sonunda, özellikle okuma sorunu yaşayan bazı öğrencilerin okumaya ilişkin özgüvenlerinde de iyileşmeler gözlenmiştir. Özellikle *Öğrenci 16*'nın etkinliklerdeki istekliliğinin artması bu anlamda önemli bir gelişme olarak değerlendirilmiştir. Bu etkinlikle ilgili *Öğretmen C.* 28.04.2017 tarihinde görüşlerini günlüğüne şu şekilde yansıtmıştır:

“Bu etkinlikte bazı öğrencilerimde ilerlemeler olduğunu fark ettim. Özellikle *Öğrenci 16* çok çekingen, heyecanlı ve kekeleyerek okurdu. Bu çalışma onun özgüvenini arttırdı. Onun bu özgüveni diğer derslere de yansımaya başladı. Çünkü çok belirgin bir ilerleme gözlenmektedir.”

Benzer şekilde, araştırmacı da 28.04.2017 tarihli günlüğünde *Öğrenci 16*'ya ilişkin gözlemlerini şu şekilde açıklamıştır:

“Bu eylem planındaki etkinliklere öğrencilerin keyifli bir şekilde katılım göstermeleri araştırmacının amacına hizmet ettiği gibi benim işimi de kolaylaştırıyor açıkçası. Etkinliklerde sıkıldıklarında ise çok belli ediyorlar. Bu yüzden etkinlikleri oyunlaştırmak çok işe yarıyor. Ayrıca, bu tür etkinliklerin öğrencilere birçok açıdan katkı sağladığı düşüncesindeyim. Özellikle de okuma tiyatrosu etkinliğinde *Öğrenci 16* bir anda atağa kalktı. Çünkü kendisinde konuşurken veya okurken pelteklik var. Bu etkinliklerle birlikte onun hem özgüveni arttı hem de okuma becerilerinde gelişim meydana gelmeye başladı. Bu gelişimi bizzat gözlemlemek benim açımdan çok değerli oldu.”

Eylem planı 8: Tekerleme-şarkı-şiir. Bu eylem planında, öncelikle bazı tekerlemeler (*Komşu Komşu, Sonbahar, vb.*) öğrencilere hem düz metin şeklinde hem de metronom aleti ile belirli ritimlerde hızlandırılarak okutulmuştur. Bu aşamada daha çok ritmik okuma üzerinde durulmuştur. Daha sonra, *Bir Dünya Bırakın Biz Çocuklara* adlı çocuk şarkısı öğrenciler tarafından önce şiir olarak okunmuş, akabinde de şarkının melodisi (müzik eğitimi programında görevli olan bir araştırma görevlisi eşliğinde) gitarla seslendirilmiştir. Öğrencilerin severek söylediği tekerlemelere farklı hızda ritim katılarak söylenmesi, onların derse daha aktif bir biçimde katılmalarını sağlamıştır. Bir şiirin şarkı formatında söylenmesi de öğrencilerin o metne ilişkin farkındalıklarını daha da arttırmış, böylelikle şiirin ana duygusunu daha iyi kavramaları sağlanmıştır. Bu etkinlik, öğrencilerin özellikle okuma hızı ve prozodilerine katkı sağlamıştır. Metinlere ritim ya da şarkı formatının katılmasıyla birlikte öğrencilerin derse katılımlarının da arttığı gözlenmiştir. Örneğin:

“Öğretmenimiz [araştırmacı] getirdiği tik tak, tik tak ses çıkaran cihaz [metronom] ilginçti. İlk başlarda karıştıktı, sonrasında alıştık. Onunla tekerleme okumak eğlenceliydi. Gitarla şarkı söylemek ise en güzeliydi.” (Öğrenci 6, Erkek, 05.05.2017 tarihli *Günlük*)

“Bu haftaki etkinliklerde çok eğlendik. Tekerlemeleri ritimle okumak güzeldi. Bu şekilde tekerlemeleri daha kolay ve sıkılmadan okuduk. *Bir Dünya Bırakın Biz Çocuklara* şiirini normal şekilde okuduk. Sonra şarkısını söyledik, çok eğlendik. Öğretmenimizin [araştırmacı] arkadaşı gitarla çaldı, biz söyledik. Hem çok eğlendik hem de sözlerini daha iyi anladık.” (Öğrenci 13, Erkek, 05.05.2017 tarihli *Günlük*)

Eylem planı 9: Dart oyunu. Öğrencilerin tekerlemelere olan ilgileri doğrultusunda daha fazla çalışma yapma istekleri dikkate alınarak bu eylem planı ek olarak uygulanmıştır. Bu eylem planında, birden dokuza doğru (güçlük seviyesi artacak bir biçimde) sıralanmış tekerlemelerin olduğu bir liste ve *Dart*tan yararlanılmıştır. İki gruba ayrılmış öğrencilerden sırasıyla *Darta* üç kez ok atıp en yüksek isabet eden sayıya karşılık gelen tekerlemeyi uygun hız ve doğrulukta okumaları istenmiştir. Etkinlik tekrarlandıkça öğrenciler okuması zor olan tekerlemeleri bile daha akıcı bir şekilde okumaya başlamıştır. Etkinlik gereği gruba puan kazandırmak zorunda olan öğrenciler tekerlemeleri daha dikkatli bir biçimde okumaya özen göstermiştir. Ayrıca, etkinlik süresince bütün öğrencilerin etkinliğe eğlenerek katıldığı gözlenmiştir. Öğretmen C. de 12.05.2017 tarihli günlüğüne bu etkinlikle ilgili görüşlerini şu şekilde aktarmıştır:

“Öğrenciler bu etkinliğe eğlenerek katıldılar. *Dart oyunu* etkinliğindeki tekerlemeler açıkçası zordu; bazılarını okurken ben de zorlandım. Seçilen tekerlemeler güzeldi ama okunuşları zordu. Bu etkinlikte sıradan metin yerine tekerlemelerden yararlanılması bence akıllıcaydı. Öğrencilerin bu tekerlemeleri okuma isteklerini *Dart oyunu* arttırdı. Öğrenciler benim bile zorlandığım bazı tekerlemeleri daha kolay okumaya başladılar. Öğrencilerim oyun oynayarak eğlenirken okuma becerilerini de geliştirdiler.”

Eylem planı 10: Kafiyeleli metin. Son eylem planında, öncelikle *Yıldızla Isınmış* adlı hikâye edici metin öğrencilere dağıtılmış ve öğrencilerden bu hikâyeyi önce normal hâliyle sonrasında ise kafiyeleştirilmiş hâliyle okumaları ve en son olarak da hikâyeyi kafiyeleştirilmiş şekliyle sınıfta canlandırmaları istenmiştir. Etkinliğin uygulanma sürecinde öğrencilerin hikâyeyi kafiyeleştirilmiş şekliyle okumaktan çok keyif aldıkları gözlenmiştir. Hikâyenin kafiyeleştirilmiş şekliyle canlandırılması ise öğrencilerin istekleri doğrultusunda gerçekleştirilmiştir. Bu süreçte öğrenciler metne bağlı kalmaksızın (doğaçlama olarak) canlandırma yapmışlardır. Öğrenci diyalogları ve yönlendirici günlükler incelendiğinde, öğrencilerin bu etkinliğe sevekle katıldıkları, ayrıca kafiyeleli metin çalışmalarının öğrencilerin okumaya karşı ilgilerini arttırdığı ve akıcı okuma becerilerini geliştirdiği anlaşılmaktadır. Örneğin:

“*Nasreddin Hoca*'yı canlandırmak çok güzeldi. Öğretmenimiz pamuktan sakal yaptı, havluyla başımı sardı ve gözlük taktı. Hikâyeyi canlandırırken çok zorlanmadık. Şiir gibi okuyunca daha kolay oldu. Hikâyenin rolümle ilgili sözlerini kısa sürede ezberledim.” (Öğrenci 1, Erkek, 19.05.2017 tarihli *Günlük*)

Bu etkinlikle ilgili Öğretmen C. de 19.05.2017 tarihli günlüğüne görüşlerini şu şekilde yansıtmıştır:

“Öğrenciler bu etkinliği ve *Nasreddin Hoca*nın hikâyesini çok beğendiler. Hikâyenin şiirleştirilerek okunması bence akıllıcaydı. Öğrencilerde kendiliğinden canlandırma isteği oluştu. Ben de onlara hem hikâyeye çalışmaları açısından hem de kılık kıyafet açısından yardımcı oldum. Eğlenerek katılmaları, onların okuma becerilerini geliştirdiği kadar özgüvenlerini de geliştirdiğini düşünüyorum.”

Son-Ölçüm Sonuçları

Tablo 3 öğrencilerin akıcı okumaya yönelik son-ölçüm sonuçlarını metin türlerine göre göstermektedir.

Tablo 3'e göre, *hikâye edici metin* türünde öğrencilerin okuma hızları 21-95 puan aralığında, doğru okuma yüzdeleri %89-%100 puan aralığında ve okuma prozodileri de 5-16 puan aralığında değişim göstermiştir. *Hikâye edici metin* türüne ilişkin veriler detaylı bir şekilde analiz edildiğinde,

- 13 öğrencinin okuma hızının 80-140 kelime aralığında (*üçüncü sınıf okuma düzeyi*) ve 14 öğrencinin de 79 kelime ve altında (*ikinci sınıf okuma düzeyi*) olduğu;

- 18 öğrencinin doğru okuma yüzdesinin %96 ve üzerinde (*serbest okuma düzeyi*), sekiz öğrencinin %90-95 puan aralığında (*geliştirilebilir okuma düzeyi*) ve bir öğrencinin de %89 ve altında (*endişe duyulan okuma düzeyi*) olduğu;
- 21 öğrencinin okuma prozodisinin 13-16 puan arasında (*serbest okuma düzeyi*), beş öğrencinin 9-12 puan arasında (*geliştirilebilir okuma düzeyi*) ve bir öğrencinin de 5-8 puan arasında (*endişe duyulan okuma düzeyi*) olduğu görülmektedir.

Tablo 3. Akıcı Okuma Bileşenlerine İlişkin Son-Ölçüm Sonuçları

	Hikâye edici metin			Bilgi verici metin			Şiir		
	Okuma hızı	Doğru okuma %	Prozodi	Okuma hızı	Doğru okuma %	Prozodi	Okuma hızı	Doğru okuma %	Prozodi
Ö1	93=94-1	99	16	100=101-1	99	16	100	100	16
Ö2	80=82-2	98	15	78=81-3	96	15	88	100	14
Ö3	72=73-1	99	16	84=86-2	98	14	83=85-2	98	14
Ö4	84=86-2	98	13	76=79-3	96	12	98=100-2	98	13
Ö5	39=41-2	95	10	45=47-2	96	10	66=67-1	99	13
Ö6	51=57-6	89	10	64=67-3	96	11	61=63-2	97	13
Ö7	88=90-2	98	15	85=89-4	96	15	88=89-1	99	16
Ö8	95	100	16	94=95-1	99	16	95	100	16
Ö9	80=83-3	96	16	74=75-1	99	14	85=87-2	98	16
Ö10	78=82-4	95	13	79=85-6	93	11	74=78-4	95	15
Ö11	75=76-1	99	13	72=75-3	96	11	73=75-2	97	14
Ö12	69=70-1	99	11	70=73-3	96	11	69=71-2	97	12
Ö13	41=43-2	95	12	61=62-1	98	13	70=73-3	96	13
Ö14	95=99-4	96	15	99=104-5	95	15	95=98-3	97	16
Ö15	91=93-2	98	15	88=90-2	98	15	90=94-4	96	16
Ö16	71=78-7	91	13	94=97-3	97	12	85=88-3	97	12
Ö17	89=91-2	98	15	86=91-5	95	14	87	100	16
Ö18	85=87-2	98	16	82=84-2	98	15	87=88-1	99	16
Ö19	21=23-2	91	5	22=23-1	96	5	22=23-1	96	5
Ö20	95=97-2	98	16	100=101-1	99	15	100	100	16
Ö21	76=78-2	97	16	79=82-3	96	14	77	100	16
Ö22	79=81-2	98	13	82=85-3	96	13	81=84-3	96	14
Ö23	85=87-2	98	14	80=85-5	94	13	87=91-4	96	14
Ö24	77=81-4	95	14	81=83-2	98	13	83=86-3	97	15
Ö25	74=79-5	94	11	75=76-1	99	13	77=79-2	97	13
Ö26	81=85-4	95	14	85=87-2	98	15	96=99-3	97	16
Ö27	71=74-3	96	13	72=76-4	95	13	75=77-2	97	13

Bilgi verici metin türünde öğrencilerin okuma hızları 22-100 puan aralığında, doğru okuma yüzdeleri %93-%99 puan aralığında ve okuma prozodileri de 5-16 puan aralığında değişim göstermiştir. *Bilgi verici metin* türüne ilişkin veriler detaylı bir şekilde analiz edildiğinde,

- 14 öğrencinin okuma hızının 80-140 kelime aralığında (*üçüncü sınıf okuma düzeyi*) ve 13 öğrencinin de 79 kelime ve altında (*ikinci sınıf okuma düzeyi*) olduğu;
- 22 öğrencinin doğru okuma yüzdesinin %96 ve üzerinde (*serbest okuma düzeyi*) ve beş öğrencinin %90-95 puan aralığında (*geliştirilebilir okuma düzeyi*) olduğu;
- 19 öğrencinin okuma prozodisinin 13-16 puan arasında (*serbest okuma düzeyi*), yedi öğrencinin 9-12 puan arasında (*geliştirilebilir okuma düzeyi*) ve bir öğrencinin de 5-8 puan arasında (*endişe duyulan okuma düzeyi*) olduğu görülmektedir.

Şiirde öğrencilerin okuma hızları 22-100 puan aralığında, doğru okuma yüzdeleri %95-%100 puan aralığında ve okuma prozodileri de 5-16 puan aralığında değişim göstermiştir. Şiire ilişkin veriler detaylı bir şekilde analiz edildiğinde,

- 17 öğrencinin okuma hızının 80-140 kelime aralığında (*üçüncü sınıf okuma düzeyi*) ve 10 öğrencinin de 79 kelime ve altında (*ikinci sınıf okuma düzeyi*) olduğu;
- 26 öğrencinin doğru okuma yüzdesinin %96 ve üzerinde (*serbest okuma düzeyi*) ve bir öğrencinin de %90-95 puan aralığında (*geliştirilebilir okuma düzeyi*) olduğu;
- 24 öğrencinin okuma prozodisinin 13-16 puan arasında (*serbest okuma düzeyi*), iki öğrencinin 9-12 puan arasında (*geliştirilebilir okuma düzeyi*) ve bir öğrencinin de 5-8 puan arasında (*endişe duyulan okuma düzeyi*) olduğu görülmektedir.

Ön-Son Ölçüm Sonuçlarının Karşılaştırılması

Tablo 4 akıcı okuma bileşenlerine ilişkin ön-son ölçüm sonuçlarını karşılaştırmaktadır.

Tablo 4. Akıcı Okuma Bileşenlerine İlişkin Ön-Son Ölçüm Sonuçlarının Karşılaştırılması

Metin türü	Bileşen	Ölçüm	X	Ss	t	p
Hikâye edici	Okuma hızı	Ön	64	14.09	-5.96	0.000
		Son	75.37	18.14		
	Doğru okuma %	Ön	93.96	3.93	-3.53	0.002
		Son	96.41	2.72		
Bilgi verici	Prozodi	Ön	12.41	2.56	-6.57	0.000
		Son	13.56	2.54		
	Okuma hızı	Ön	67.04	14.97	-8.63	0.000
		Son	78.04	16.57		
Şiir	Doğru okuma %	Ön	93.63	3.78	-4.77	0.000
		Son	96.74	1.65		
	Prozodi	Ön	11.67	2.52	-6.98	0.000
		Son	13.07	2.46		
Şiir	Okuma hızı	Ön	67	14.93	-10.14	0.000
		Son	81.19	15.81		
	Doğru okuma %	Ön	95.81	3.30	-3.59	0.001
		Son	97.74	1.55		
Prozodi	Ön	12.81	2.35	-7.36	0.000	
	Son	14.19	2.32			

Tablo 4'e göre, bütün metin türlerinde akıcı okumanın tüm bileşenlerine ilişkin ön-son ölçüm sonuçlarında son-ölçümler lehine istatistiksel açıdan anlamlı farklılıklar bulunmaktadır. Bu durum, araştırmada uygulanan eylem planlarının öğrencilerin akıcı okuma becerilerinin gelişiminde etkili olduğunu göstermektedir. Buna ek olarak, ön-ölçüm ve son-ölçüm verileri (Tablo 2 ve Tablo 3) detaylı bir biçimde analiz edildiğinde, aşağıdaki sonuçlara ulaşılmaktadır.

Hikâye edici metin türüne ilişkin olarak,

- 23 öğrencinin *okuma hızı*nda artma olduğu ve öğrencilerin toplam okuma hatalarının azaldığı (ön-ölçümlerde toplam 105 olan okuma hatasının son-ölçümlerde toplam 70 hataya düştüğü); ayrıca, üç öğrencinin okuma hızının *ikinci sınıf düzeyinden üçüncü sınıf düzeyine* yükseldiği;
- *Doğru okuma yüzdesi* bakımından ön-ölçümlerde *endişe duyulan okuma düzeyinde* olan dört öğrenciden üçünün son-ölçümlerde *geliştirilebilir okuma düzeyine*, diğerinin ise *serbest okuma düzeyine* yükseldiği; ayrıca, *geliştirilebilir okuma düzeyinde* olan sekiz öğrencinin de *serbest okuma düzeyine* yükseldiği;

- 22 öğrencinin *okuma prozodisinin* arttığı; ayrıca, ön-ölçümlerde *geliştirilebilir okuma düzeyinde* olan 11 öğrenciden altısının son-ölçümlerde *serbest okuma düzeyine* yükseldiği görülmektedir.

Bilgi verici metin türüne ilişkin olarak,

- Bütün öğrencilerin *okuma hızlarında* artma olduğu ve öğrencilerin toplam okuma hatalarının azaldığı (ön-ölçümlerde toplam 118 olan okuma hatasının son-ölçümlerde toplam 72 hataya düştüğü); ayrıca, dört öğrencinin okuma hızının *ikinci sınıf düzeyinden üçüncü sınıf düzeyine* yükseldiği;
- *Doğru okuma yüzdesi* bakımından ön-ölçümlerde *endişe duyulan okuma düzeyinde* olan beş öğrenciden üçünün son-ölçümlerde *geliştirilebilir okuma düzeyine*, ikisinin ise *serbest okuma düzeyine* yükseldiği; ayrıca, *geliştirilebilir okuma düzeyinde* olan 11 öğrencinin de *serbest okuma düzeyine* yükseldiği;
- 23 öğrencinin *okuma prozodisinin* arttığı; ayrıca, ön-ölçümlerde *geliştirilebilir okuma düzeyinde* olan 14 öğrenciden sekizinin son-ölçümlerde *serbest okuma düzeyine* ve *endişe duyulan okuma düzeyinde* olan bir öğrencinin de *geliştirilebilir okuma düzeyine* yükseldiği görülmektedir.

Şiire ilişkin olarak,

- Bütün öğrencilerin *okuma hızlarında* artma olduğu ve öğrencilerin toplam okuma hatalarının azaldığı (ön-ölçümlerde toplam 75 olan okuma hatasının son-ölçümlerde toplam 50 hataya düştüğü); ayrıca, altı öğrencinin okuma hızının *ikinci sınıf düzeyinden üçüncü sınıf düzeyine* yükseldiği;
- *Doğru okuma yüzdesi* bakımından ön-ölçümlerde *endişe duyulan okuma düzeyinde* olan bir öğrencinin son-ölçümlerde *serbest okuma düzeyine*, 10 öğrencinin de *geliştirilebilir okuma düzeyinden serbest okuma düzeyine* yükseldiği;
- 24 öğrencinin *okuma prozodisinin* arttığı; ayrıca, ön-ölçümlerde *geliştirilebilir okuma düzeyinde* olan dokuz öğrenciden yedisinin son-ölçümlerde *serbest okuma düzeyine* yükseldiği görülmektedir.

Ek olarak, araştırmada elde edilen nitel veriler, öğrencilerin araştırmada uygulanan eylem planlarının akıcı okuma becerilerinin gelişimi açısından genel olarak etkili bulduklarını ve bu etkinliklere severek katıldıklarını göstermiştir. Bu hususla ilgili bazı öğrencilerin görüşleri şu şekildedir:

“Etkinlikleri açıkçası çok sevdim. Artık okurken kekelemiyorum, vurgu ve tonlamaya dikkat ediyorum. Okuduğumda anlıyorlar beni.” (Öğrenci 5, Kız, 26.05.2017 tarihli *Günlük*)

“Gerçekleştirdiğimiz etkinliklerin okumama büyük katkısı oldu. Artık daha hızlı, daha güzel okuyorum. Bana güven sağladı. Eskiden okurken takılıyordum şimdi takılmıyorum.” (Öğrenci 8, Kız, 26.05.2017 tarihli *Günlük*)

“Eskiden çok anlaşılır okuyamıyordum, artık daha anlaşılır okuyorum. Daha akıcı okuyabiliyorum. Bir de yazı yazarken daha güzel aktarabiliyorum.” (Öğrenci 17, Kız, 26.05.2017 tarihli *Günlük*)

Öğretmen C. de 26.05.2017 tarihli günlüğünde araştırmada uygulanan öğretim etkinliklerinin genel değerine ilişkin şu şekilde bir yansıtma yapmıştır:

“Araştırmada uygulanan etkinlikler, öğrencilerimin derslerde daha aktif olmalarını, dikkatlerini daha fazla toplamalarını sağladı. Bu etkinlikler içinden en çok *okuma korosu*, *okuma tiyatrosu* ve *Dart oyunu* sevildi. Çünkü drama kullanıldı ve öğrenciler etkinliklere aktif olarak katıldılar. Derste dramanın kullanılmasından ve okumanın oyunlaştırılmasından çok büyük zevk aldılar. Etkinliklerin uygulanışının video-kamerayla kaydedilmesi ise önceleri öğrencileri biraz heyecanlandırdı, ama daha sonra kamerayı tamamen unuttular. Okuma yaparken daha özgür ve rahat oldular. Bu stratejileri gelecekte ben de kullanma niyetindeyim.”

Tartışma

Bu çalışmada elde edilen nicel ve nitel bulgular, araştırma süreci esnasında uygulanan eylem planlarının öğrencilerin akıcı okuma becerilerinin geliştirilmesinde etkili olduğunu ve öğrencilerin öğrenmelerini zevkli ve eğlenceli hale getirdiğini göstermiştir. Çalışmanın bulguları aşağıdaki hususlara dikkat çekmektedir:

İlk olarak, eylem planlarının uygulanması esnasında katılımcılara eylem planlarının içeriği, sınıf içinde nasıl gerçekleştirileceği, etkinliklerde kendilerinden ne beklediği ve uygulamanın kendilerine nasıl bir katkı sağlayacağı hakkında bilgi verilmesi önemlidir. Örneğin, bu çalışmada uygulanan ilk eylem planında akıcı okuma olgusu hakkında öğretim etkinlikleri düzenlenerek öğrencilere ayrıntılı bilgiler verilmiş, bu sayede de öğrencilerin daha iyi bir okur olmak için akıcı okumanın önemini kavramaları sağlanmıştır. Katılımcılara bu tür bilgilendirmelerin yapılması ve onlarda araştırmaya karşı ilgi ve istek uyandırılmaya çalışılması aynı zamanda eylem araştırmasının doğasında var olan bir özelliktir (Gürgür, 2017).

İkinci olarak, araştırmanın konusu bağlamında öğrencilerin gelişimleri ve istekleri göz önünde bulundurularak eylem planlarında değişikliğe gidilmelidir. Örneğin, bu çalışmada uygulanan ilk eylem planından sonra öğrenciler akıcı okumaya ilişkin kendi durumlarının da farkına varmaya başlamışlar ve kendi akıcı okuma becerilerini nasıl daha iyi geliştirebileceklerine ilişkin fikir ve düşüncelerini paylaşmışlardır. Bu kapsamda, uygulama süreci esnasında *Öğretmen C.* ve öğrencilerle gerçekleştirilen sohbet tarzı görüşmeler vasıtasıyla uygulanması planlanan etkinliklere ilişkin katılımcıların görüşleri ve önerileri sürekli olarak sorgulanmıştır. Nitekim dokuzuncu eylem planında uygulanan *Dart oyunu* etkinliği araştırmanın hazırlık safhasında yer almamasına rağmen, bu etkinliğin öğrencilerin istekleri doğrultusunda ek olarak uygulamasına süreç içerisinde karar verilmiştir. Ayrıca, son eylem planında kullanılan *Yıldızla Isınmış* adlı hikâye edici metnin şiirselleştirilmiş hâliyle sınıfta canlandırılması öğrencilerin istekleri doğrultusunda gerçekleştirilmiştir. Güler, Halıcıoğlu ve Taşgın'ın (2015) da vurguladığı üzere, eylem araştırmaları süreç içerisinde hem araştırmacının hem de katılımcıların ortak ilgi, istek veya kaygıları etrafında şekillenmektedir. Çünkü sadece araştırmacının ihtiyacına veya ilgisine yönelik tasarlanan bir eylem araştırmasının başarılı olma şansı da düşük olmaktadır.

Üçüncü olarak, eylem planları zamana yayılarak ve araştırma konusunun bütün boyutlarını kapsayacak şekilde hazırlanmalı ve uygulanmalıdır. Bu doğrultuda, bu çalışmada uygulanan eylem planlarında akıcı okumanın tüm bileşenlerine ilişkin öğretim etkinlikleri gerçekleştirilmiş ve bu etkinliklerin bu bileşenlerin tümünde önemli bir gelişime neden olduğu görülmüştür. Benzer şekilde, Çayır (2014) tarafından 36 ikinci sınıf öğrencisi ile yürütülen başka bir eylem araştırmasında da *Akıcılığı Geliştirme Programı* uygulanmış ve bu programın öğrencilerin *doğru okuma*, *okuma hızı* ve *prozodik okuma* becerileri üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu araştırmayı Çayır'ın (2014) araştırmasından ve alanyazındaki diğer çalışmalardan farklı kılan en önemli özellik ise çalışmada akıcı okuma becerilerinin tümüne eşgüdümlü olarak odaklanılmasıdır. Alanyazında, her ne kadar akıcı okuma bileşenlerinin ayrı ayrı çalışılması gerektiği bazı araştırmacılar tarafından önerilse de (Hudson vd., 2005, 2009), akıcı okuma bileşenleri arasındaki pozitif ilişkiyi ortaya koyan araştırmaların büyük çoğunluğu (Başaran, 2013; Baştuğ, 2012; Bigozzi vd., 2017; Rasinski, 2006; Yıldız vd., 2009) bu bileşenlerin tümünün birlikte ele alınması gerektiğini vurgulamaktadır. Çünkü, akıcı okuma bileşenlerinin birisinde (örneğin, *doğru okuma* bileşeninde) belli bir yönde bir değişim olduğunda, genellikle diğer bileşenlerde (*okuma hızı* ve *prozodik* bileşenlerinde) de aynı yönde bir değişim söz konusu olmaktadır (Schwanenflugel vd., 2004; Whalley ve Hansen, 2006). Özellikle prozodik okuyanların aynı zamanda doğru ve hızlı okumayı da yapabildiği vurgulanmaktadır (Mathson, Allington ve Solic, 2006).

Dördüncü olarak, eylem planlarının uygulanmasında çeşitli teknolojik araçlardan ya da bilgisayar yazılımlarından yararlanılması, öğrencilerin etkinliklere daha fazla odaklanmalarını sağlamakta ve uygulamalara yönelik ilgilerini arttırmaktadır. Örneğin, bu araştırmanın dördüncü eylem planında kullanılan *AceReader programı*, öğrencilerin okuma metnine karşı ilgilerini arttırmış ve

etkinliğe daha istekli olarak katılmalarını sağlamıştır. Alanyazında da tablet kullanımı (Özbek ve Girli, 2017) ya da bilgisayar destekli dijital metin kullanımı (Thoermer ve Williams, 2012) gibi uygulamaların öğrencilerin okuma güçlüklerini giderdiği, akıcı okuma becerilerini geliştirdiği ve onların motivasyonlarını arttırdığı yönünde bulgular paylaşılmaktadır.

Beşinci olarak, eylem planları uygulanırken sadece bireysel çalışmalara değil, grup (veya bütün sınıf) çalışmalarına da yer verilmesi öğrencilerin motivasyonlarına ve başarılarına önemli katkı sağlamaktadır. Örneğin, bu çalışmada grup çalışması olarak yürütülen *okuma korosu*, *okuma tiyatrosu* ve *Dart oyunu* gibi etkinliklerin öğrencilerin okumaya ilişkin özgüvenlerini ve motivasyonlarını arttırdığı ve bu durumun da etkinliklerdeki performanslarına doğrudan yansıdığı gözlenmiştir. Alanyazında gerçekleştirilen bazı çalışmalar da okuma tiyatrosunun öğrencilerin hızlı, etkili ve prozodik okumalarını sağladığını (Keehn, 2003; Mraz vd., 2013; Worthy ve Prater, 2002) ve onların okuma sürecinden keyif alarak okuma çalışması yaptığını (Tyler ve Chard, 2000; Young ve Rasinski, 2009) vurgulamaktadır.

Altıncı olarak, akıcı okumayı geliştirmeye yönelik tasarlanan eylem planlarının bütün metin türlerini kapsamaya özen gösterilmelidir, çünkü öğrencilerin başarıları metin türüne göre farklılık gösterebilmektedir. *Bilgi verici metinler* belli bir konu hakkında bilgi veren yazılar iken, *hikâye edici metinler* içinde birden çok karakter, amaç veya duygu gibi unsurları barındıran bir dizi olaydan oluşmaktadır (Akbayır, 2006). *Şiir* ise duygu ve düşüncelerin düzyazıdan farklı bir anlatım biçimiyle (uyaklı, vb.) kaleme alındığı bir yazım ürünüdür (Akyol, 2013). Bütün metin türlerinin kullanıldığı bu çalışmaya özgü olarak, öğrenciler *okuma hızı* bakımından en fazla başarıyı sırasıyla *şiirde*, *hikâye edici metinde* ve *bilgi verici metinde*; *doğru okuma yüzdesi* bakımından sırasıyla *bilgi verici metinde*, *hikâye edici metinde* ve *şiirde*; *okuma prozodisi* bakımından ise sırasıyla *bilgi verici metinde*, *şiirde* ve *hikâye edici metinde* göstermişlerdir. Benzer bulgular Türkmenoğlu ve Baştuğ (2017) tarafından 10 dördüncü sınıf öğrencisi ile yapılan çalışmada da rapor edilmiştir. Akran öğretiminin akıcı okuma üzerindeki etkisinin araştırıldığı söz konusu bu çalışmada öğrenciler *okuma hızı* ve *prozodi* bakımlarından en fazla başarıyı sırasıyla *şiirde*, *bilgilendirici metinde* ve *hikâye edici metinde*; *doğru okuma yüzdesi* bakımından ise en fazla başarıyı sırasıyla *şiirde*, *hikâye edici metinde* ve *bilgilendirici metinde* göstermişlerdir. Sidekli (2005) tarafından 411 beşinci sınıf ilkökul öğrencisi ile gerçekleştirilen başka bir çalışmada ise metin türüne dayalı başarı farklılıklarının bazı değişkenler ile ilişkisine bakılmıştır. Söz konusu bu çalışmanın bulgularına göre, kızların erkeklere kıyasla *hikâye edici* ve *bilgi verici* metin türlerinin her ikisinde de daha başarılı olduğu görülmüştür. Diğer taraftan, il merkezinde yaşayan ve sosyoekonomik düzeyi yüksek olan öğrencilerin *bilgilendirici metinlerde*, ilçede/köyde yaşayan ve sosyoekonomik düzeyi düşük olan öğrencilerin ise *hikâye edici metinlerde* birbirlerine kıyasla daha başarılı oldukları anlaşılmıştır.

Yedinci olarak, akıcı okuma becerisine yönelik eylem planları tasarlanırken ve uygulanırken farklı okuma stratejilerinden yararlanılması, öğrencilerin geliştirilmek istenen becerideki başarılarını arttırmakta, ilgili etkinliğe daha aktif katılmalarını sağlamakta ve öğrenme ortamını daha zevkli hale getirmektedir. Bu amaçla bu çalışmada da öğretim etkinliklerinin uygulanmasında farklı okuma stratejilerinin kullanılmasına özen gösterilmiştir. Örneğin, bu çalışmanın sekizinci eylem planında uygulanan *Tekerleme-Şarkı-Şiir* etkinliğinde çeşitli tekerlemelerin farklı ritimlerde ve hızlarda okutulması, bir şiirin şarkı formatında söylenmesi ya da bir müzik enstrümanının kullanılması, vb. öğrencilerin etkinliklere daha fazla ilgi göstermelerini sağlamıştır. Özellikle de şiirin şarkı formatında söylenmesi, şiirin ana duygusunu kavramak bakımından öğrenciler adına daha da kolaylaşmıştır. Benzer bulgulara alanyazındaki çalışmalarda da rastlamak mümkündür. Örneğin, Martin ve Meltzer (1976) tarafından 24 ilkökul öğrencisi ile gerçekleştirilen bir çalışmada, sözcüklerin televizyon ekranına melodi eşliğinde yansıtılarak yapılan okuma çalışmalarının öğrencilerin akıcı okuma becerilerinin geliştirilmesinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde, Biggs, Homan, Dedrick, Minick ve Rasinski (2008) tarafından 24 ortaokul öğrencisi ile gerçekleştirilen bir çalışmada, metinleri melodilere dönüştürme amaçlı kullanılan yazılım programının öğrencilerin motivasyonlarını arttırdığı, onları daha özerk hissettirdiği ve onların okuma çabalarına daha çok zenginlik kattığı sonucuna ulaşılmıştır.

Yine bu araştırmanın dokuzuncu eylem planında uygulanan *Dart oyunu* etkinliğinde kullanılan tekerlemeler vasıtasıyla öğrencilerin okunması zor olan tekerlemeleri bile daha istekli, kolay ve akıcı olarak okuduğu ve gruba daha çok puan kazandırmak için bu tekerlemeleri daha dikkatli ve özenli bir biçimde okuma gayreti içinde oldukları görülmüştür. Alanyazında da Gupta (2006) okuma güçlüğü çeken 25 ikinci ve üçüncü sınıf ilkökul öğrencisi ile gerçekleştirdiği bir çalışmada, tekerlemelerin karaoke ile söylenmesinin/okunmasının öğrencilerin akıcı okumalarına ve okuma motivasyonlarına olumlu katkı sağladığını rapor etmiştir. Ayrıca, bu araştırmanın son eylem planında uygulanan *Kafiyeli Metin* etkinliğinde metnin şiirselleştirilerek kullanılması, öğrencilerin metindeki sözcükleri daha çabuk çözümlmelerini, dolayısıyla okurken daha az zorlanmalarını, okumaya karşı daha istekli olmalarını ve metni daha akıcı bir biçimde okumalarını sağlamıştır. Rasinski ve diğerleri (2016) de kafiyeli metin kullanıldığında öğrencilerin metindeki sözcük kalıplarını daha kolay kavradıklarını, sözcüklerin kodlarını daha kolay çözdüklerini ve bir kez bu beceriyi kazandıklarında da onu metnin tümüne uygulayabildiklerini ve bu sayede de daha akıcı bir okur olduklarını belirtmiştir.

Sonuç ve Öneriler

Eylem araştırmalarında genellikle uygulayıcı konumunda olan eğitimciler (örneğin, öğretmenler, yöneticiler, vb.) karşılaştıkları sorunları çözüme kavuşturmak veya öğrencilerin farklı konulardaki becerilerini geliştirmek amacıyla sistematik bir süreç izlemektedirler. Benzer şekilde, bu araştırmada da çeşitli akıcı okuma stratejilerine dayalı olarak hazırlanan ve uygulanan eylem planları aracılığıyla ilkökul üçüncü sınıf öğrencilerinin akıcı okuma becerilerinin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Bu yönüyle bu araştırmanın uygulamadaki deneyimleri yansıtmaması bakımından alanyazına önemli bir katkı sunma potansiyelinin bulunduğu düşünülmektedir. Diğer taraftan, eylem araştırmalarında elde edilen bulgular ve bu bulgular neticesinde ulaşılan sonuçlar, bağlam-temelli bir değere sahiptir. Diğer bir anlatımla, araştırmacının kendisi, katılımcıların araştırma problemiyle ilişkili olarak kendilerine özgü durumları, araştırmada uygulanan eylem planlarının doğası, vb. birçok faktör araştırmada elde edilen bulguların araştırmanın gerçekleştirildiği bağlamla sınırlandırılmasına neden olmakta, bu durum da sonuçların araştırma bağlamının göz önünde bulundurularak değerlendirilmesini zorunlu kılmaktadır. Gerçekte bu durum genelleme amacı taşımayan diğer bütün nitel araştırma desenleri için de söz konusudur.

Bu araştırmada edinilen deneyimler ışığında aşağıdakiler önerilebilir:

- Akıcı okuma becerilerinin geliştirilmesiyle ilgili farklı okul ortamlarındaki katılımcılarla bu araştırmadaki benzer (veya farklı) eylem planlarıyla gerçekleştirilecek eylem araştırmalarının akıcı okuma konusunun daha bütüncül bir bakış açısıyla anlaşılmasına büyük katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca, bu tür araştırmalarda yararlanılan öğretim etkinliklerinin sınıfında (akıcı) okuma becerisini geliştirmek isteyen öğretmenler açısından da yol gösterici bir işleve sahip olacağı düşünülmektedir. Örneğin, bu araştırmaya katılan sınıf öğretmeni, sınıfında gerçekleşen öğretim etkinliklerinin neredeyse tamamında aktif bir rol almış, bazı etkinliklerde öğrencileri güdüleyerek motive etmiş, tuttuğu yansıtıcı günlükler vasıtasıyla etkinliklerin sınıfında nasıl daha iyi uygulanabileceğine ilişkin araştırmacıya önemli geribildirimler sağlamış ve bu araştırmadan edindiği deneyimlerinden gelecekte de yararlanmak istediğini belirtmiştir.
- Bu araştırmada okumanın bileşenlerinden biri olan akıcı okuma becerisine odaklanılmıştır. Dolayısıyla, okumanın diğer bileşenlerinin geliştirilmesine ilişkin yeni eylem araştırmalarının da gerçekleştirilmesi düşünülebilir. Ayrıca, okuma eyleminin oluşumunu etkileyen başka unsurlar da (nörolojik, fizyolojik, duyuşsal, çevresel, vb.) bulunmaktadır. Bu nedenle, bu unsurlarla ilgili farklı eğitim kurumlarında ve/veya farklı sınıf düzeylerinde yürütülecek derinlikli nitel araştırmaların okuma (güçlüğü) olgusunun bütüncül olarak anlaşılmasına büyük katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

- Eylem araştırmasının uygulamaya sunduğu katkılar göz önünde bulundurulduğunda, ülkemizde eylem araştırmalarının arttırılması önemli görölmektedir. Özellikle de uygulayıcı konumunda olan öğretmenlerin karşılaştıkları sorunların çözümünde eylem araştırmalarına başvurmaları, bu sorunların daha sistematik ve bilimsel bir yolla ele alınmasını sağlayacaktır. Bu açıdan bakıldığında, eylem araştırması hakkında öğretmenlerin hizmet-öncesi eğitimden itibaren bilgi ve becerilerle donatılması büyük önem arz etmektedir.

Kaynakça

- Akbayır, S. (2006). *Cümle ve metin bilgisi* (4. bs.). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Akyol, H. (2006). *Türkçe ilkokuma yazma öğretimi* (5. bs.). Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Akyol, H. (2013). *Programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri* (6. bs.). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Akyol, H. ve Ketenoğlu-Kayabaşı, Z. E. (2018). Okuma güçlüğü yaşayan bir öğrencinin okuma becerilerinin geliştirilmesi: Bir eylem araştırması. *Eğitim ve Bilim*, 43(193), 143-158.
- Akyol, H. ve Kodan, H. (2016). Okuma güçlüğüne yönelik bir uygulama: Akıcı okuma stratejilerinin kullanımı. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(2), 7-21.
- Allor, J. H. (2002). The relationships of phonemic awareness and rapid naming to reading development. *Learning Disability Quarterly*, 25, 47-57.
- Anthony, J. L. ve Francis, D. J. (2005). Development of phonological awareness. *Current Directions in Psychological Science*, 14(5), 255-259.
- Aşıkcan, M. ve Akyol, H. (2014). Hafif düzeyde zihinsel öğrenme güçlüğü olan bir öğrencinin okuma ve anlama becerilerinin geliştirilmesine yönelik bir uygulama. *13. Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu* içinde (s. 43). Kütahya: Dumlupınar Üniversitesi.
- Avcı, E. (2016). Görsel araştırma sürecinde dijital teknolojiler. S. D. Bedir-Erişti (Ed.), *Görsel araştırma yöntemleri: Teori, uygulama ve örnek* içinde (1. bs., s. 222-256). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Başaran, M. (2013). Okuduğunu anlamamanın bir göstergesi olarak akıcı okuma. *Kuram ve Uygulamalarda Eğitim Bilimleri*, 13(4), 2277-2290.
- Baştuğ, M. (2012). *İlköğretim birinci kademe öğrencilerinin akıcı okuma becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Baştuğ M. ve Akyol H. (2012). Akıcı okuma becerilerinin okuduğunu anlamayı yordama düzeyi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 5(4), 394-411.
- Begeny, J. C. ve Martens, B. K. (2006). Assisting low-performing readers with a group-based reading fluency intervention. *School Psychology Review*, 35, 91-107.
- Biggs, M. C., Homan, S. P., Dedrick, R., Minick, V. ve Rasinski, T. (2008). Using an interactive singing software program: A comparative study of struggling middle school readers. *Reading Psychology*, 29(3), 195-213.
- Bigozzi, L., Tarchi, C., Vagnoli, L., Valente, E. ve Pinto, G. (2017). Reading fluency as a predictor of school outcomes across grades 4-9. *Frontiers in Psychology*, 8, 1-9.
- Bruck, M. (1988). The word recognition and spelling of dyslexic children. *Reading Research Quarterly*, 23, 51-69.
- Bulut, S. (2016). *Tekrarlı okuma çalışmalarının ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin sesli ve sessiz okuma akıcılığını geliştirmeye etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Chard, D. J. ve Dickson S. V. (1999). Phonological awareness: Instructional and assessment guidelines. *Intervention in School and Clinic*, 34(5), 261-270.
- Çankal, A. O. (2018). *Akıcı okuma stratejilerinin 4. sınıf Türkçe derslerinde okuduğunu anlama becerisine ve okuma motivasyonuna etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Rize.
- Çayır, A. (2014). *Akıcılığı geliştirme programının ilkokul ikinci sınıf öğrencilerinin okuma ve anlama becerileri üzerindeki etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Deeney, T. A. (2010). One-minute fluency measures: Mixed messages in assessment and instruction. *Reading Teacher*, 63, 440-450.
- Duran, E. ve Sezgin, B. (2012). Yankılayıcı okuma yönteminin akıcı okumaya etkisi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(2), 145-164.

- Erdoğan, Ö. (2012). İlköğretim birinci sınıf öğrencilerinin fonolojik farkındalık becerileri ile okuma becerileri arasındaki ilişki. *Eğitim ve Bilim*, 37(166), 41-51.
- Ersoy, A. (2015). Doktora öğrencilerinin ilk nitel araştırma deneyimlerinin günlükler aracılığıyla incelenmesi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 5(5), 549-568.
- Fidan, N. K. ve Akyol, H. (2011). Hafif düzeyde zihinsel öğrenme güçlüğü olan bir öğrencinin okuma ve anlama becerilerini geliştirmeye yönelik nitel bir çalışma. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 4(2), 16-29.
- Fuchs, L. S., Fuchs, D., Hosp, M. K. ve Jenkins, J. R. (2001). Oral reading fluency as an indicator of reading competence: A theoretical, empirical, and historical analysis. *Scientific Studies of Reading*, 5(3), 239-256.
- Gökçe-Sarıpınar, E. ve Erden, G. (2010). Okuma güçlüğünde akademik beceri ve duyuşal-motor işlevleri değerlendirme testlerinin kullanılabilirliğı. *Türk Psikoloji Dergisi*, 25(65), 56-66.
- Gray, A. ve McCutchen, D. (2006). Young readers' use of phonological information: Phonological awareness, memory, and comprehension. *Journal of Learning Disabilities*, 39(4), 325-333.
- Gupta, A. (2006). Karaoke: A tool for promoting reading. *Reading Matrix: An International Online Journal*, 6(2), 80-89.
- Güler, A., Halıcıoğlu, M. B. ve Taşğın, S. (2015). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma* (2. bs.). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Gür, T., Coşkun, İ. ve Sağlam, F. (2013). İlkokul 2, 3 ve 4. sınıf Türkçe ders kitapları bütüncesinin kelime hazinesini geliştirme eğitimi açısından incelenmesi. *Turkish Studies*, 8(1), 561-1570.
- Gürgür, H. (2017). Eylem araştırması. A. Saban ve A. Ersoy (Ed.), *Eğitimde nitel araştırma desenleri içinde* (2. bs., s. 31-80). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Güzel-Özmen, R. (2011). Evaluating the effectiveness of combined reading interventions on improving oral reading fluency of students with reading disabilities. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 9(3), 1063-1086.
- Huang, L. V., Nelson, R. B. ve Nelson, D. (2008). Increasing reading fluency through student directed repeated reading and feedback. *California School Psychologist*, 13, 33-40.
- Hudson, R., Pullen, P., Lane, P. ve Torgesen, J. (2009). The complex nature of reading fluency: A multidimensional view. *Reading and Writing Quarterly*, 25(1), 4-32.
- Hudson, R. F., Lane, H. B. ve Pullen, P. C. (2005). Reading fluency assessment and instruction: What, why, and how?. *Reading Teacher*, 58(8), 702-714.
- Johnson, A. P. (2014). *Eylem araştırması el kitabı* (Y. Uzuner ve M. Özten-Anay, Çev., 1. bs.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Kaman, Ş. (2012). *Akıcı okuma stratejilerini kullanmanın ilköğretim üçüncü sınıf öğrencilerinde okuma beceresini geliştirmeye etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ahi Evran Üniversitesi, Kırşehir.
- Karadağ, Ö. (2005). *İlköğretim birinci kademe öğrencilerinin kelime hazinesi üzerine bir araştırma* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Karakelle, S. (2004). Fonolojik farkındalık ve harf bilgisinin ilkokuma becerisi üzerindeki etkisi. *Psikoloji Çalışmaları*, 24, 45-56.
- Karasu, M. (2013). *Diyaloğa dayalı öğretim stratejilerinin okuma tutum ve becerilerini geliştirmeye etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Kaya, D. (2016). Akıcı okuma gelişiminin değerlendirilmesine yönelik boylamsal bir çalışma. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 4(2), 14-25.
- Kaya, D. ve Doğan, B. (2016). Birinci sınıf öğrencilerinin akıcı okumalarının değerlendirilmesi. *Turkish Studies*, 11(3), 1435-1456.
- 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.

- Kaya-Tosun, D. (2018). *Okuma çemberlerinin okuduğunu anlama, akıcı okuma, okuma motivasyonu ve sosyal beceriler üzerindeki etkisi ve okur tepkilerinin belirlenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Keehn, S. (2003). The effect of instruction and practice through readers' theatre on young readers' oral reading fluency. *Reading Research and Instruction, 42*, 40-61.
- Keskin, H. K. (2012). *Akıcı okuma yöntemlerinin okuma becerileri üzerindeki etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Klauda, S. L. ve Guthrie, J. T. (2008). Relationships of three components of reading fluency to reading comprehension. *Journal of Educational Psychology, 100*(2), 310-321.
- Kocaarslan, M. (2017). A research about oral reading fluency of first grade students: Text type and gender factor. *Journal of Education and Practice, 8*(23), 40-51.
- Kuhn, M. R., Schwanenflugel, P. J. ve Meisinger, E. B. (2010). Aligning theory and assessment of reading fluency: Automaticity, prosody, and definitions of fluency. *Reading Research Quarterly, 45*, 230-251.
- Kurban, H. (2018). *Akıcılık odaklı okuma eğitimi ile okuma becerilerinin geliştirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kırıkkale Üniversitesi, Kırıkkale.
- Martin, J. G. ve Meltzer, R. H. (1976). Visual rhythms: Report on a method for facilitating the teaching of reading. *Journal of Reading Behavior, 8*(2), 153-160.
- Mathson, D. V., Allington, R. L. ve Solic, K. L. (2006). Hijacking fluency and instructionally informative assessments. T. V. Rasinski, C. Blachowicz ve K. Lems (Ed.), *Fluency instruction: Research-based best practices* içinde (s. 106-119). New York: Guilford Press.
- McTaggart, R. (1994). Participatory action research: Issues in theory and practice. *Educational Action Research, 2*(3), 313-337.
- Mertler, C. A. (2006). *Action research: Teachers as researcher in the classroom* (1. bs.). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Mraz, M., Nichols, W., Caldwell, S., Beisley, R., Sargent, S. ve Rupley, W. (2013). Improving oral reading fluency through readers theatre. *Reading Horizons: A Journal of Literacy and Language Arts, 52*(2), 163-180.
- Onan, B. (2013). *Dil eğitiminin temel kavramları* (2. bs.). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Özbek, A. B. ve Girli, A. (2017). The effectiveness of a tablet computer-aided intervention program for improving reading fluency. *Universal Journal of Educational Research, 5*(5), 757-764.
- Özden, M. ve Saban, A. (2017). Nitel araştırmalarda paradigma ve teorik temeller. A. Saban ve A. Ersoy (Ed.), *Eğitimde nitel araştırma desenleri içinde* (2. bs., s. 1-30). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* (M. Bütün ve S. B. Demir, Çev., 1. bs.). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Pikulski, J. J. ve Chard, D. J. (2005). Fluency: Bridge between decoding and reading comprehension. *Reading Teacher, 58*(6), 510-519.
- Powell, L. E. (2008). *The relationship between reading comprehension and oral reading fluency in third grade students* (Yayımlanmamış doktora tezi). Southern Carolina State University, USA.
- Rasinski, T. V. (1989). Fluency for everyone: Incorporating fluency instruction in the classroom. *Reading Teacher, 43*, 690-693.
- Rasinski, T. V. (2006). Reading fluency instruction: Moving beyond accuracy, automaticity, and prosody. *Reading Teacher, 59*(7), 704-706.
- Rasinski, T. V. (2009). *Essential readings on fluency* (1. bs.). Newark: International Reading Association.
- Rasinski, T. V. (2010). *The fluent reader* (2. bs.). New York: Scholastic.
- Rasinski, T. V. (2012). Why reading fluency should be hot!. *Reading Teacher, 65*(8), 516-522.

- Rasinski, T. V., Chang, S. C., Edmondson, E., Nageldinger, J., Nigh, J., Remark, L. ... ve Rupley, W. H. (2017). Reading fluency and college readiness. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 60(4), 453-460.
- Rasinski, T. V., Rupley, W. H., Paige, D. D. ve Nichols, W. D. (2016). Alternative text types to improve reading fluency for competent to struggling readers. *International Journal of Instruction*, 9(1), 163-178.
- Rayner, K. (1998). Eye movements in reading and information processing: 20 years of research. *Psychological Bulletin*, 124(3), 372-422.
- Richek, M. A., Caldwell, J. S., Jennings, J. H. ve Lerner, J. W. (2002). *Reading problems: Assessment and teaching strategies* (4. bs.). Boston: Allyn and Bacon.
- Schoen, S. (2007). Action research: A development model of professional socialization. *Clearing House*, 80(5), 211-216.
- Schwanenflugel, P. J., Hamilton, A. M., Kuhn, M. R., Wisenbaker, J. M. ve Stahl, S. A. (2004). Becoming a fluent reader: Reading skill and prosodic features in the oral reading of young readers. *Journal of Educational Psychology*, 96(1), 119-129.
- Schwanenflugel, P. J., Kuhn, M. R., Morris, R. D., Morrow, L. M., Meisinger, E. B., Woo, D. G. ... ve Sevcik, R. (2009). Insights into fluency instruction: Short- and long-term effects of two reading programs. *Literacy Research and Instruction*, 48(4), 318-336.
- Seçkin, Ş. (2012). *Okuma güçlüğü olan ve olmayan ilköğretim öğrencilerinin okuma akıcılıkları* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Sidekli, S. (2005). *İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin öğretici ve öyküleyici metinlere göre okuduğunu anlama becerilerinin sınanması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Sidekli, S. (2010). *İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin okuma ve anlama becerilerini geliştirme: Eylem araştırması* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Smith, J. ve Elley, W. (1997). *How children learn to read: Insights from the New Zealand experience*. Auckland: Longman.
- Tankersley, K. (2003). *The threads of reading: Strategies for literacy development*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Tankersley, K. (2005). *Literacy strategies for grades 4-12: Reinforcing the threads of reading*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Therrien, W. J. ve Kubina, R. M. (2006). Developing reading fluency with repeated reading. *Intervention in School and Clinic*, 41(3), 156-160.
- Therrien, W. J., Wickstrom, K. ve Jones, K. (2006). Effect of a combined repeated reading and question generation intervention on reading achievement. *Learning Disabilities Research & Practice*, 21(2), 89-97.
- Thoerner, A. ve Williams, L. (2012). Using digital texts to promote fluent reading. *Reading Teacher*, 65(7), 441-445.
- Türkmenoğlu, M. ve Baştuğ, M. (2017). İlkokulda akran öğretimi aracılığıyla okuma güçlüğüünün giderilmesi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 5(3), 36-66.
- Tyler, B. J. ve Chard, D. J. (2000). Using readers theatre to foster fluency in struggling readers: A twist on the repeated reading strategy. *Reading & Writing Quarterly*, 16, 163-168.
- Ulu, M. ve Başaran, M. (2013). Video öz değerlendirme tekniğinin akıcı okuma becerisinin gelişimine etkisi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 38, 1-10.
- Uysal, P. K. (2018). *Akıcı okuma odaklı okuma öğretiminin beşinci sınıf öğrencilerinin okuma ve okuduğunu anlama becerileri üzerindeki etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Ülper, H. (2010). *Okuma ve anlamlandırma becerilerinin kazandırılması* (1. bs.). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

- Vaughn, S. ve Linan-Thompson, S. (2004). *Research-based methods of reading instruction, grades K-3*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Welsch, R. G. (2006). Increasing oral reading fluency. *Intervention in School and Clinic, 41*(3), 180-183.
- Whalley, K. ve Hansen, J. (2006). The role of prosodic sensitivity in children's reading development. *Journal of Research in Reading, 29*(3), 288-303.
- Worthy, J. ve Prater, K. (2002). "I thought about it all night": Readers' theatre for reading fluency and motivation. *Reading Teacher, 56*, 294-297.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (10. bs.). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, K. ve Rasinski, T. V. (2014). Reading fluency beyond English: Investigations into reading fluency in Turkish elementary students. *International Electronic Journal of Elementary Education, 7*, 97-106.
- Yıldırım, K., Rasinski, T. V. ve Kaya, D. (2017). 4-8. sınıflarda Türk öğrencilerin bilgi verici metinlerde akıcı okuma ve anlamaları. *Eğitim ve Bilim, 42*(192), 87-98.
- Yıldız, M., Yıldırım, K., Ateş, S. ve 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.
- Yıldız, M., Yıldırım, K., Ateş, S., Rasinski, T., Fitzgerald, S. ve Zimmerman, B. (2014). The relationship between reading fluency and reading comprehension in fifth-grade Turkish students. *International Journal of School & Educational Psychology, 2*(1), 35-44.
- Yılmaz, M. (2008). 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. *Milli Eğitim, 179*, 51-65.
- Young, C. ve Rasinski, T. (2009). Implementing readers' theatre as an approach to classroom fluency instruction. *Reading Teacher, 63*(1), 4-13.
- Zutell, J. ve Rasinski, T. V. (1991). Training teachers to attend to their students' oral reading fluency. *Theory into Practice, 30*(3), 211-217.