



HAYEF: Journal of Education

ARAŞTIRMA MAKALESİ/RESEARCH ARTICLE

Ebeveyn Destekli Okuma Müdahale Programının İlkokul Öğrencilerinin Akıcı Okuma ve Okuduğunu Anlama Becerilerine Etkisi

Cumali KELEŞ¹ , M. Cihangir DOĞAN² 

¹Milli Eğitim Bakanlığı, Kocaeli, Türkiye

²Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, İstanbul, Türkiye

Öz

Bu çalışmada, Ebeveyn Destekli Okuma Müdahale Programı'nın öğrencilerin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerileri üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırma gerçek deneysel desen modellerinden öntest-sontest kontrol gruplu seçkisiz desen çerçevesinde yürütülmüştür. Araştırmanın çalışma grubunu ilkökullük ikinci sınıf düzeyinden 8 deney grubu 8 kontrol grubu olmak üzere 16 öğrenci oluşturmuştur. Çalışma grubunun belirlenmesinde ölçüt örnekleme ve basit seçkisiz örnekleme yöntemleri kullanılmıştır. Araştırmada veri toplama araçları olarak program tabanlı ölçme, yanlış analizi envanteri, prozodik okuma ölçeği ve okuduğunu anlama testi kullanılmıştır. Araştırmada bağımsız iki grubun öntest-sontest karşılaştırılmasında nonparametrik testlerden Mann Whitney U testi, bağımlı grupların öntest-sontest puanlarının karşılaştırılmasında Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi kullanılmıştır. Araştırmada, uygulanan programın öğrencilerin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerini geliştirmede etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Akıcı okuma, okuduğunu anlama, ebeveyn destekli okuma müdahale programı

The Effect of Parent-Assisted Reading Intervention Program on Second Grade Students' Fluent Reading and Reading Comprehension Skills

Abstract

In this study, Parent-Assisted Reading Intervention Program was developed and its effects were examined on students' fluent reading and reading comprehension skills. The research was conducted in the context of the randomized pretest-posttest control group design adapted from one of the true experimental design models. The study group included 16 students from the second grade: eight students in an experimental group and eight in a control group. Criterion sampling and simple random sampling were used to establish the study groups. In the research, curriculum-based measurement, error analysis inventory, prosodic reading scale, and reading comprehension tests were used as data collection tools. In the study, the Mann-Whitney U test, which is one of the nonparametric tests, was used to compare the pretest-posttest scores of the two groups. Further, the Wilcoxon signed-rank test was used to compare the pretest-posttest scores of each group. From the results of this study, it was concluded that the Parent-Assisted Reading Intervention Program was effective in improving the fluent reading and reading comprehension skills of the students involved.

Keywords: Fluent reading, reading comprehension, Parent-Assisted Reading Intervention Program

*Bu çalışma, Cumali KELEŞ'in Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sınıf Öğretmenliği Programı'nda Prof. Dr. M. Cihangir DOĞAN'ın danışmanlığında yürüttüğü doktora tezinin bir parçasıdır.

İletişim Kurulacak Yazar / Corresponding Author: Cumali Keleş **E-posta / E-mail:** cumalikeles00@gmail.com

Cite this article as: Keleş, C., & Doğan, M. C. (2021). Ebeveyn Destekli Okuma Müdahale Programının İlkokul Öğrencilerinin Akıcı Okuma ve Okuduğunu Anlama Becerilerine Etkisi. *HAYEF: Journal of Education*, 18(1); 21-37.



Giriş

Günümüze kadar birçok tanımı yapılan okuma, artık ön bilgileri harekete geçirmeyi, ses farkındalığını, ses-harf eşleştirmesini, kelime bilgisini ve metinden anlam oluşturmaya içeren karmaşık bir süreç (National Reading Panel [NRP], 2000) olarak ifade edilmektedir. Akyol'a (2010, s. 33) göre ise okuma, kaynak ve alıcı arasında aktif iletişim gerektiren etkin bir anlam oluşturma sürecidir. Yapılan tanım ve vurgulardan okumadaki ortak amacın metinden anlam oluşturma olduğu söylenebilir.

Okumanın temel hedefi anlam oluşturmak olarak ele alınıyorsa, anlam oluşturma sürecinin önündeki engelleri ortadan kaldırmak bir zorunluluktur. Ancak okuyucuların çoğu anlam oluşturma sürecinin önündeki engelleri aşamamaktadır (Baştuğ ve Keskin, 2012). Okuduğunu anlama becerisi karmaşık bir süreç ve bu beceriyi etkileyen birçok faktör olmakla birlikte "akıcı okuma, çözümleme becerisi ile okuduğunu anlama arasında bir köprü" (Pkulski ve Chard, 2005, s. 510) olarak değerlendirilir. Okuma becerisiyle ilgili yapılan araştırmaların bu beceri ile ilgili bilginizi arttırması sonucu artık harfleri seslendirmekten daha farklı bir anlama sahip olduğunu söylemek yerinde olacaktır. Başka bir deyişle seslendirme amaç durumundan araç durumuna geçmiştir. Bireylerin okuduğunu anlaması için ses farkındalığı, kelime tanıma ve akıcı okuma gibi hayati önemdeki becerileri kazanmaları zorunluluktur (NRP, 2000). Bir metindeki şekil, ses ve işaretlerin duyu organlarıyla algılanıp seslendirilmesinden sonra, anlam oluşturma sürecinde akıcı okuma becerisi ön plana çıkmaktadır.

Akıcı okuma geçmişten günümüze çeşitli aşamalardan geçmiştir. Cattell 1886 yılında, otomatik okumanın önemini vurgulamıştır (Cattell 1886; akt., Rasinski ve ark., 2010, s. 286). Daha sonra Huey (1968) otomatikliğin, okunan metnin anlamına odaklanmayı sağladığını belirlemiştir (Huey 1968; akt., Rasinski ve ark., 2010, s. 286). Sonraki yıllarda LaBerge ve Samuels (1974) otomatiklik teorisiyle, bu sürecin nasıl oluştuğunu açıklamıştır. Bu teorelin varsayımlarına göre; insan zihni karmaşık süreçleri yönetmede sınırlı bir kapasiteye sahiptir. Metin okunurken kelime tanıma ve kelimelerin anlamlarının farkına varmak için zihinsel kapasitenin bir kısmı kullanılır. Yapılan pratikler kelime tanıma ve kelimelerin anlamlarının farkına varma süresini kısaltır. Bu sürenin kısalmasıyla okumanın diğer boyutlarına odaklanma fırsatı ortaya çıkar. Bu teoriye göre akıcı okumanın başlarda okuma hızı ve doğruluğu olarak değerlendirildiği ve bu becerinin gerçekleşmesinin okuduğunu anlama için bir öncül olduğu vurgulanabilir.

Akıcı okuma, okuma hızı ve doğruluğu olarak ele alınıp otomatikleşme teorisiyle açıklanırken, dönemin şartlarında gerek sözel unsurları tanımlamanın güçlüğü ve gerekse araştırmacıların ilgi odağında sözlü dilin dilbilimsel özelliklerinin olması nedenleriyle akıcı okumanın diğer bir bileşeni olan prozodi ele alınmamıştır (Dowhower, 1991). Son yıllarda akıcı okuma araştırmalarında doğruluk ve hızı içeren otomatikleşme kavramının yanında prozodi bileşeni de dikkat çekmeye başlamıştır. Young ve Rasinski'ye (2009) göre akıcı okumadaki doğruluk, metin içindeki kelimelerin hatasız olarak seslendirilmesi; otomatikleşme, okuyucunun metindeki kelimeleri zorlanmadan

ve doğru okuması; prozodi ise okuyucunun bir metni, anlamını yansıtacak şekilde vurgu ve tonlamalara uygun şekilde seslendirmesidir. Prozodinin ilgi odağı olmaya başlamasıyla yapılan akıcı okuma tanımlarında değişiklikler gözlenmeye başlamıştır.

Akyol (2015, s. 4) akıcı okumayı, “Noktalama işaretleri, vurgu ve tonlamalara dikkat edilen, geriye dönüş ve kelime tekrarına yer verilmeyen, heceleme ve gereksiz duruşlar yapılmayan, anlam ünitelerine dikkat edilerek, konuşurcasına yapılan okumadır.” olarak tanımlamıştır. Başka bir tanımda, Young ve Rasinski (2009) sesli akıcı okumayı; “doğal bir konuşma gibi yapılan okumadır” şeklinde ifade etmiştir. Prozodi becerisinin ilgi odağı haline gelmesiyle yapılan tanımların kapsamı genişlemiştir.

Son yıllarda gerek ulusal gerekse uluslararası literatürde yapılan çalışmalarda geçmiş yıllardaki akıcılıkla ilgili ifadeleri destekler nitelikte, akıcı okumanın okuduğunu anlamamanın bir göstergesi olduğu vurgulanmaktadır (Başaran, 2013; Baştuğ, 2012; Baştuğ ve Keskin, 2012; Çayır ve Ulusoy, 2014; Stanley ve ark., 2018; Stevens ve ark., 2017). Akıcı okumanın okuduğunu anlama üzerindeki bu etkisi ve okuduğunu anlamamanın da başarı üzerindeki etkisi dikkate alınırsa, bu becerinin bireylerin akademik başarıları ve dolayısıyla tüm yaşamlarını etkilediği söylenebilir.

Ulusal literatürde akıcı okuma konusunda özellikle son yıllarda yapılan çalışma sayısı artmış ve yapılan çalışmaların çoğu akıcı okuma becerisini geliştirmeye dönük olmuştur (Maden, 2020). Akıcı okumayı geliştirme konusunda yapılan çalışma sayısı artıyor olsa da Çayır (2014) ve Varol (2017) haricinde bir program geliştirme çalışmasına rastlanılmamıştır. Ayrıca yapılan çalışmaların hiçbirisi aileleri sürece etkin bir şekilde dâhil etmemiş ya da ailelerin sürece etkin bir şekilde katıldıklarına yönelik nesnel bir belge sunmamışlardır. Hâlbuki akıcı okuma becerisi bakımından geri kalan öğrenciler yakın çevresinin desteğine daha fazla ihtiyaç duymaktadırlar. Bu çalışmanın, hem ebeveynlere öğrencilerinin akıcı okuma becerilerini geliştirmelerine nasıl yardımcı olacaklarını göstermesi hem de öğretmenlere sınıf içinde öğrencilerinin akıcı okuma becerilerini nasıl geliştirecekleri ve öğrencilerin ailelerini sürece nasıl dâhil edeceklerini göstermesi açısından önemli bir yere sahip olduğu düşünülmektedir. Ayrıca çalışmanın öğrencilerin okudukları metinden anlam oluşturmalarının önündeki engellerin kaldırılması ve çalışmanın ilk okuma yazma döneminin sonraki aşaması olan ikinci sınıflarla yapılması noktasında literatüre katkı sağlayacağı beklenmektedir. Bu doğrultuda bu çalışma “Ebeveyn Destekli Okuma Müdahale Programı’nın öğrencilerin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerileri üzerindeki etkisi nedir?” sorusunu temel almaktadır. Bu çerçevede araştırmanın genel amacı ve genel amacı doğrultusunda oluşturulan alt problemler aşağıda belirtilmiştir.

Alt Problemler

1. Deney grubu ile kontrol grubunun akıcı okuma ve okuduğunu anlama öntest puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
2. Deney grubunun akıcı okuma ve okuduğunu anlama öntest-sontest puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

3. Kontrol grubunun akıcı okuma ve okuduğunu anlama öntest-sontest puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
4. Deney grubu ile kontrol grubunun akıcı okuma ve okuduğunu anlama sontest puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Araştırmanın Gerekçesi

Türkiye’de akıcı okuma konusunda yapılan çalışmalar son yıllarda artmıştır. Ancak ulusal literatürde, ebeveynleri de sürece etkin bir şekilde dahil eden müdahale programı çalışmaları sınırlıdır. Hâlbuki ebeveynlerin, çocuklarının okuma becerisinin gelişiminde oldukça büyük etkileri vardır. İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma becerilerinin değerlendirildiği Uluslararası Okuma Becerilerinde Gelişim Projesi (PIRLS) değerlendirmeleri ebeveynlerin çocukların okuma gelişimindeki önemini oldukça net bir şekilde göstermektedir. Evlerinde öğrenme kaynakları fazla olan, okuryazarlık gelişimi dönemlerinde ebeveynleri ile daha fazla okuryazarlık aktiviteleri gerçekleştiren ve ebeveynlerinin okumayı sevdiği öğrenciler daha yüksek puanlar almışlardır (Hooper ve ark., 2016). Kısacası okuryazarlığı destekleyen bir çevre oluşturmak, çocukların okuma becerilerine hayati derecede katkı sağlayan bir unsurdur. Geliştirilen program, öğrencilerin hem okulda hem de evde okuma becerilerini geliştirme yönünde sosyal çevresinden destek görmeleri üzerine kurgulanmıştır. Bu açıdan literatürdeki bir boşluğu doldurabileceği düşünülmektedir.

Yöntem

Araştırma modeli

Araştırmada, Ebeveyn Destekli Okuma Müdahale Programı’nın öğrencilerin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerileri üzerindeki etkisini tespit etmek için, gerçek deneysel desen modellerinden ön test-son test kontrol gruplu seçkisiz desen kullanılmıştır. Öntest-sontest kontrol gruplu seçkisiz desende, daha önce belirlenmiş bir denek havuzundan seçkisiz atama ile iki grup oluşturulur. Bunlardan biri deney öteki kontrol grubu olarak yine seçkisiz atama yoluyla belirlenir. Daha sonra her iki grubun da deney öncesinde bağımlı değişkenle ilgili ölçümleri alınır. Deney grubuna etkisi test edilen deneysel işlem uygulanırken kontrol grubuna herhangi bir işlem uygulanmaz. Uygulama sonucunda her iki grubun da bağımlı değişkene ilişkin ölçümleri aynı ya da eş değer form kullanılarak alınır (Büyükoztürk ve ark., 2016; Cohen ve ark., 2007; Creswell, 2016; Karasar, 2010).

Çalışma grubu

Araştırmanın çalışma grubunun belirlenmesi iki aşamada gerçekleşmiştir. Birinci aşamada, çalışma grubunun taşınması gereken belli ölçütler olduğu için ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Öğrencilerin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerileri bakımından ölçeklerden alınacak puanlara göre yetersiz düzeyde olmaları bir ölçüt olarak alınmıştır. Bu aşamada 89 öğrencinin 18 tanesinin belirlenen kriterlerin hepsini sağladığı görülmüştür. İkinci aşamada, 18 kişilik öğrenci grubundan 8’er kişilik gruplar seçkisiz olarak oluşturulmuş ve grupların biri deney diğeri kontrol grubu olarak basit

seçkisiz örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. Basit seçkisiz örnekleme yöntemi, örnekleme alınacak bütün örneklem birimlerinin eşit seçilme olasılığına sahip olduğu yöntemdir (Büyüköztürk ve ark., 2016; Cohen ve ark., 2007; Kaptan, 1998).

Verilerin toplanması

Veri toplama sürecinde, çalışma gurubunun belirlenmesi aşamasında yapılan akıcı okuma ve okuduğunu anlama değerlendirmelerine ek olarak öğrencilerin okuma becerilerinin değerlendirilmesinde herhangi bir hataya yer vermemek için hem deney grubu hem de kontrol grubu öğrencilerinin akıcı okuma becerileri tekrar değerlendirilmiş ve iki değerlendirmenin ortalaması alınarak öntest işlemi tamamlanmıştır. Okuduğunu anlama becerileri konusunda ise bir değerlendirme ile öntest puanları belirlenmiştir. Ardından 2018-2019 eğitim yılının kış ve bahar dönemleri içerisinde haftada dört gün ve günde bir ders saati (40 dk) olmak üzere 12 haftalık süreç içerisinde toplam 48 ders saati uygulama yapılmış ve sontest uygulaması ile veri toplama aşamasına son verilmiştir. Öğrencilerin akıcı okuma becerileri farklı metinler kullanılarak iki kez değerlendirilmiş ve sontest puanı olarak iki değerlendirmeden alınan puanların ortalaması kullanılmıştır. Okuduğunu anlama becerilerinin değerlendirilmesi bir metin ile yapılmıştır. Çalışmada akıcı okumanın alt bileşeni olan okuma hızlarının tespiti aşamasında program tabanlı ölçmeden yararlanılmıştır. Okuma hızı olarak “Bir dakikada okunan toplam kelime sayısı – yapılan hata=okuma hızı” (Deno, 1985; Walpole ve McKenna, 2007) formülü kullanılmıştır. Akıcı okumanın bir diğer bileşeni olan doğru okumanın belirlenmesinde “(Doğru okunan kelime sayısı /toplam okunan kelime sayısı)×100” (Rasinski, 2003) formülü esas alınmıştır. Akyol (2010), Mellard ve ark., (2011) ve Rasinski’den (2003) hareketle “Eklemeler, atlayıp geçmeler, yanlış okumalar, öğretmen tarafından verilen kelimeler, ters çevirmeler ve tekrarlar” okuma hatası olarak değerlendirilmiştir. Akıcı okumanın diğer alt bileşeni olan prozodi becerisinin değerlendirilmesinde ise Keskin ve Baştuğ (2011) tarafından geliştirilen “Prozodik Okuma Ölçeği” kullanılmıştır. Okuduğunu anlama testlerinin değerlendirilmesinde Akyol (2010) tarafından Türkçeye uyarlanan “Yanlış Analizi Envanteri” kullanılmıştır. Öğrencilerin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin değerlendirilmesi aşamasında kullanılan metinler öğrencilerin daha önce görmedikleri, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından onaylanmış önceki yıllara ait ikinci sınıf Türkçe ders kitaplarından alınmıştır (Coşkun ve ark., 2006; Palabıyık ve Akıncı, 2010a, Palabıyık ve Akıncı, 2010b).

Programın uygulama süreci

Program haftada 4 gün (pazartesi, salı, çarşamba, perşembe) ve günde 1 ders saati olmak üzere 12 haftada toplam 48 ders saati uygulanmıştır. Ev uygulaması ise yine haftada dört gün ve günde 10-15 dakika olmak üzere yaklaşık olarak 8 saat sürmüştür. Programın ev uygulaması ebeveynler için hazırlanan bir ebeveyn kılavuzu aracılığıyla yürütülmüştür. Evde yapılan çalışmalar video kaydı yapılarak araştırmacı tarafından günlük olarak kontrol edilmiş ve gerekli durumlarda ebeveynlere dönütler sağlanmıştır. Deney grubuna uygulanan programın sınıf ve ev uygulamaları hakkında genel açıklamalar yapıldıktan sonra açıklamalar Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1.
Programın Sınıf ve Ev Uygulamasına İlişkin Açıklamalar

	Sınıf Uygulaması	Ev Uygulaması
Günler/ Genel Açıklamalar	Okuma yapmak için sınıf düzeni sağlanmıştır. Öğrencilere metnin konusuyla ilgili çeşitli sorular yöneltilmiştir. Öğrencilerin anlamını bilmediği ya da anahtar kelimeler hakkında konuşulmuştur. Metnin konusu ya da içeriği hakkında tahmin çalışmaları yapılmıştır. Okuma amacı belirlenmiştir. Öğretmen prozodi becerisi sergileyerek model okuma yapmıştır. Sınıfın ya da öğrenci grubunun okuma becerilerinin seviyesine göre birkaç kez model okuma yapılmıştır. Öğretmen, ikinci okumasında öğrencilere cümle cümle sorular yöneltilmiştir.	Ebeveynler çalışma öncesinde gürültüden uzak, dikkat dağınıcı uyarcıların (çeşitli materyaller, oyuncaklar, ortam dağınıklığı, televizyon, tablet, telefon vb) olmadığı bir ortam oluşturmuştur. Öğrencinin dikkatini metne çekmek için metnin başlığı, varsa görselleri hakkında tartışma oluşturmuş ve metin hakkında konuşulmuştur. Metni öğrencinin takip edebileceği şekilde örnek olarak birkaç kez okumuşlardır. Birinci okumadan sonraki bir okumada metinle ilgili cümle cümle sorular yöneltilmiştir.
Pazartesi	Prozodi modellemesi ve koro okuma çalışması Tüm grup koro okuma yapılmıştır. Birikimli koro okuma yapılmıştır. Bir satır, bir çocuk koro okuma yapılmıştır.	10-15 dakika koro okuma çalışması İlgili metin, okuma çalışmasına katılan tüm aile bireyleriyle birlikte sesli olarak 3 veya 4 defa sesli olarak okunmuş ve okuma çalışmasına son verilmiştir.
Salı	Prozodi modellemesi ve eşli okuma çalışması Öğrenciler okuma seviyeleri farklı düzeylerde olacak şekilde eşleştirilmiştir. Öğrencilerin kendi aralarında dönüşümlü olarak okumaları sağlanmıştır. Prozodi modellemesi ve arkadaşla okuma çalışması Öğrenciler okuma seviyeleri benzer olacak şekilde eşleştirilmiştir. Öğrencilerin ilgili metni arkadaşıyla istedikleri şekilde birkaç kez okumaları sağlanmıştır. Salı günü ilgili metnin değerlendirilme günü olduğundan özetleme çalışması ya da metni anlamayla ilgili sorularla değerlendirme çalışması yapılmıştır. İsteyen öğrencilere metinde anlatılanlarla ilgili resimler çizdirilmiştir. Eşli okuma ile arkadaşla okuma hafta esaslı olarak dönüşümlü uygulanmıştır.	10-15 dakika eşli okuma çalışması İlgili metni ebeveyn okumuş ve öğrenci takip etmiştir. Ardından öğrenci okumuş ebeveyn takip etmiştir. Okuma hatası yapıldığında takip eden eş okuma hatasını düzeltmiştir. Öğrenci, ilgili metni 3 veya 4 defa okuduğunda okumaya son verilmiştir.
Çarşamba	Prozodi modellemesi ve eko okuma çalışması Öğretmen ilgili metni öğrencilerin takip edebileceği şekilde cümle cümle ya da anlamlı bütünler halinde okumuştur. Ardından öğrenciler okunan bölümü takip ederek tekrar sesli okumuştur. Okuma becerisi bakımından iyi durumda olan öğrenci ilgili metni cümle cümle ya da daha kısa anlamlı bütünler halinde seslendirmiş ve diğer öğrenciler ilgili bölümü tekrar seslendirmiştir.	10-15 dakika tekrarlı okuma çalışması Her okumada metnin okunma süresi hesaplanmıştır. Öğrenci, ilgili metni 3 veya 4 defa okumuş ve çalışmaya son verilmiştir.
Perşembe	Ebeveyn katılımlı prozodi modellemesi ve tekrarlı okuma çalışması Öğrenciler kendi ebeveyninden başlayarak diğer ebeveynlerle ya da akranlarıyla da tekrarlı okumalar yapmıştır. Perşembe günü ilgili metnin değerlendirilme günü olduğundan özetleme çalışması ya da metni anlamayla ilgili sorularla değerlendirme çalışması yapılmıştır. İsteyen öğrencilere metinle ilgili resimler çizdirilmiştir.	10-15 dakika eko okuma çalışması Ebeveyn ilgili metni cümle cümle ya da daha kısa anlamlı bütünler halinde okumuş ve öğrenci okunan cümleleri veya bölümleri sesli olarak tekrar etmiştir. İlgili metin 3 veya 4 defa okunduktan sonra okuma çalışmasına son verilmiştir.

Kontrol grubuna ise ikinci sınıf müfredatı sınıf öğretmenlerince uygulanmış olup araştırmacı tarafından herhangi bir uygulama yapılmamıştır. Kontrol grubu öğrencileri Türkçe derslerinde öncelikle metni görsellerden ve başlıktan tahmin etme çalışmaları yapmışlardır. Ardından sessiz okuma gerçekleştirmişlerdir. Daha sonra literatürde Round-Robin Reading (RRR) olarak da bilinen sıralı okumalar yapmışlardır. Yani okuma metnini bir öğrencinin bıraktığı yerden bir başka öğrenci okumaya devam etmiştir. Ardından kontrol grubu öğrencilerine metni sessiz olarak tekrar okumaları öğütlenmiş ve okurken anlamı bilinmeyen kelimeleri işaretlemeleri istenmiştir. Daha sonra anlamı bilinmeyen kelimelerin anlamları üzerinde tartışılmış, sözlük çalışması ile kelimenin anlamı bulunmuş ve kelimeyle ilgili cümleler kurulmuştur. Kelime çalışmasından sonra anlama becerisine yönelik olarak öğrencilerin ders kitaplarında yer alan ve metinle ilgili olan etkinlikler yaptırılmıştır. Metindeki karakterler üzerine tartışmalar yapılmıştır. Son olarak ise genel bir okuduğunu anlama çalışması ve değerlendirme şeklinde uygulamalar sınıf öğretmenleri tarafından gerçekleştirilmiştir.

Verilerin analizi

Araştırmada örneklem sayısının 30'dan az olduğu durumlarda merkezi limit teoremi gereği toplanan verilerin normal dağılımdan sapacağı varsayımıyla parametrik olmayan testlerin kullanılması önerilmektedir (Büyüköztürk, 2020; Can, 2019; Kul, 2014).

Bu bağlamda, bağımsız iki grubun öntest ile son test puanları arasındaki farkın karşılaştırılmasında Mann-Whitney U testi kullanılmıştır. Bağımlı grupların öntest ile son test puanlarının karşılaştırılmasında Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi kullanılmıştır.

Sonuçlar hakkında daha doğru karar verebilmek amacıyla “p” değerinin yanında etki büyüklüğü de hesaplanmıştır. Seçilen analiz yöntemine göre, etki büyüklüğü hesaplama şekli de değişiklik göstermektedir. Bu çalışmada kullanılan analiz yöntemlerinin etki büyüklüğü hesaplamasında korelasyon kullanılır (Büyüköztürk, 2020; Field, 2018; Fritz, Morris ve Richler, 2012; JASP Team, 2020).

Araştırmada kullanılan istatistik programı etki büyüklüğünü test sonuçlarıyla birlikte verdiğinden hesaplamak için ayrıca bir işlem gerçekleştirilmemiştir. Hesaplanan etki büyüklüğü değerinin 0,10 olması “küçük”, 0,30 olması “orta”, 0,50 olması ise “büyük” etki büyüklüğünü ifade etmektedir (Cohen, 1988). Etki büyüklüğünün yorumlanmasında bu değerler esas alınmıştır. Verilerin istatistiksel analizinde JASP Version 0.12.0.0 istatistik programından yararlanılmıştır.

Bulgular

Birinci alt probleme ilişkin bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi Deney grubu ile kontrol grubunun akıcı okuma ve okuduğunu anlama öntest puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?” sorusudur.

Deney grubu öğrencileri ile kontrol grubu öğrencilerinin akıcı okuma ve okuduğunu anlama öntest puanlarının karşılaştırılmasında Mann-Whitney U testi kullanılmış ve sonuçlar Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2.

Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Okuma Hızı, Doğru Okuma, Prozodi ve Okuduğunu Anlama Öntest Puanlarının Karşılaştırılmasına Yönelik Mann-Whitney U Testi Sonuçları

	Grup	N	$\bar{X}$	X_{ort}	SS	S_x	U	p
Okuma Hızı	Deney	8	22,06	25,00	9,72	3,44	28,00	0,713
	Kontrol	8	24,44	23,75	5,43	1,92		
Doğru Okuma	Deney	8	73,35	76,53	13,78	4,87	24,00	0,442
	Kontrol	8	78,67	80,86	8,82	3,12		
Prozodi	Deney	8	14,31	16,75	7,45	2,63	34,00	0,874
	Kontrol	8	15,13	17,25	5,00	1,77		
Okuduğunu Anlama	Deney	8	12,08	13,33	9,07	3,21	22,50	0,336
	Kontrol	8	18,33	18,34	10,20	4,32		

N: örneklem sayısı; $\bar{X}$: ortalama; X_{ort} : ortanca; SS: standart sapma; S_x : standart hata; U: Mann-Whitney U istatistiği

Tablo 2’ye göre deney ve kontrol grubu öğrencilerinin uygulama öncesinde akıcı okuma ve okuduğunu anlama puanları arasında 0,05 düzeyinde anlamlı bir fark yoktur. Tablo 6’daki Mann-Whitney U testi sonuçlarına göre deney grubunun okuma hızı ($X_{ort}=25,00$) ile kontrol grubunun okuma hızı ($X_{ort}=23,75$) puanları arasındaki fark uygulama öncesinde istatistiksel olarak anlamlı değildir, $U=28,00$, $p=0,713$. Benzer şekilde, deney grubu öğrencilerinin doğru okuma ($X_{ort}=76,53$) puanları ile kontrol grubu öğrencilerinin doğru okuma ($X_{ort}=80,86$) puanları arasında uygulama öncesinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur, $U=24,00$, $p=0,442$. Yine deney grubunun prozodi ($X_{ort}=16,75$) puanı ile kontrol grubunun prozodi ($X_{ort}=17,25$) puanı arasında uygulama öncesinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur, $U=34,00$, $p=0,874$. Son olarak, uygulama öncesinde deney grubunun okuduğunu anlama ($X_{ort}=13,33$) puanları ile kontrol grubunun ($X_{ort}=18,34$) okuduğunu anlama puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur, $U=22,50$, $p=0,336$. Veriler dikkate alındığında deney ve kontrol gruplarının akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin uygulama öncesinde istatistiksel olarak denk gruplar olduğu söylenebilir.

İkinci alt probleme ilişkin bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi “Deney grubunun akıcı okuma ve okuduğunu anlama öntest-sontest puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?” sorusudur. Deney grubu öğrencilerinin akıcı okuma ve okuduğunu anlama öntest-sontest puanlarının karşılaştırılmasında parametrik olmayan testlerden Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi kullanılmış ve sonuçlar Tablo 3’de sunulmuştur.

Tablo 3.

Deney Grubu Öğrencilerinin Okuma Hızı, Doğru Okuma, Prozodi ve Okuduğunu Anlama Öntest-Sontest Puanları Karşılaştırılmasına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

		N	$\bar{X}$	X_{ort}	SS	S_x	W	p	r
Okuma Hızı	Sontest	8	52,31	53,25	17,19	6,08	36,00	0,008	1,00
	Öntest	8	22,06	25,00	9,72	3,44			
Doğru Okuma	Sontest	8	86,94	87,67	9,69	3,43	36,00	0,008	1,00
	Öntest	8	73,35	76,53	13,78	4,87			
Prozodi	Sontest	8	26,50	28,25	5,11	1,81	36,00	0,014	1,00
	Öntest	8	14,31	16,75	7,45	2,63			
Okuduğunu Anlama	Sontest	8	59,58	55,00	24,06	8,51	36,00	0,014	1,00
	Öntest	8	12,08	13,33	9,07	3,21			

N, örneklem sayısı; $\bar{X}$, ortalama; X_{ort} , ortanca; SS, standart sapma; S_x , standart hata; W, Wilcoxon W istatistiği

Tablo 3’deki Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçlarına göre deney grubu öğrencilerinin öntest okuma hızı ($X_{ort}=25,00$) puanı ile sontest okuma hızı ($X_{ort}=53,25$) puanları arasında son test lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır ($W=36$, $p=0,008$). Etki büyüklüğüne bakıldığında uygulanan programın deney grubu öğrencilerinin okuma hızı üzerindeki etkisinin “büyük” olduğu sonucuna ulaşılmıştır ($r=1,00$). Öğrencilerin öntest doğru okuma ($X_{ort}=76,53$) puanları ile sontest doğru okuma ($X_{ort}=87,67$) puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır ($W=36,00$, $p=0,008$). Etki büyüklüğüne bakıldığında uygulanan programın öğrencilerin doğru okuma becerileri üzerindeki etkisi “büyük” olarak bulgulanmıştır ($r=1,00$). Deney grubunun öntest prozodi ($X_{ort}=16,75$) puanları ile sontest prozodi ($X_{ort}=28,25$) puanları arasında istatistiksel olarak sontest lehine anlamlı bir fark vardır ($W=36,00$, $p=0,014$). Deney grubuna uygulanan programın öğrencilerin prozodi becerileri üzerinde “büyük” bir etkisi olduğu saptanmıştır ($r=1,00$). Öğrencilerin öntest okuduğunu anlama ($X_{ort}=13,33$) puanları ile sontest okuduğunu anlama ($X_{ort}=55,00$) puanları arasında istatistiksel olarak son test lehine anlamlı bir fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır ($W=36,00$, $p=0,014$). Etki büyüklüğüne bakıldığında uygulanan programın öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri üzerindeki etkisinin “büyük” olduğu sonucuna ulaşılmıştır ($r=1,00$).

Üçüncü alt probleme ilişkin bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi “Kontrol grubunun akıcı okuma ve okuduğunu anlama öntest-sontest puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?” sorusudur. Kontrol grubu öğrencilerinin akıcı okuma ve okuduğunu anlama öntest-sontest puanlarının karşılaştırılmasında parametrik olmayan testlerden Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi kullanılmış ve sonuçlar Tablo 4’de sunulmuştur.

Tablo 4.

Kontrol Grubu Öğrencilerinin Okuma Hızı, Doğru Okuma, Prozodi ve Okuduğunu Anlama Öntest-Sontest Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

		N	$\bar{X}$	X_{ort}	SS	S_x	W	p	r
Okuma Hızı	Sontest	8	34,44	33,50	8,50	3,01	36,00	0,014	1,00
	Öntest	8	24,44	23,75	5,43	1,92			
Doğru Okuma	Sontest	8	75,24	77,03	11,25	3,98	9,00	0,250	-
	Öntest	8	78,67	80,86	8,82	3,12			
Prozodi	Sontest	8	17,13	16,00	4,96	1,75	24,00	0,461	-
	Öntest	8	15,13	17,25	5,00	1,77			
Okuduğunu Anlama	Sontest	8	35,83	40,00	19,33	6,84	26,00	0,052	-
	Öntest	8	18,33	15,00	12,22	4,32			

N: örneklem sayısı; $\bar{X}$: ortalama; X_{ort} : ortanca; SS: standart sapma; S_x : standart hata; W: Wilcoxon W istatistiği

Tablo 4'e göre kontrol grubu öğrencilerinin öntest okuma hızı ($X_{ort}=23,75$) puanı ile sontest okuma hızı ($X_{ort}=33,50$) puanı arasında son test lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır ($W=36,00$, $p=0,014$). İkinci sınıf müfredatının kontrol grubu öğrencilerinin okuma hızı üzerindeki etkisinin "büyük" olduğu sonucuna ulaşılmıştır ($r=1,00$). Öğrencilerin öntest doğru okuma ($X_{ort}=80,86$) puanları ile sontest doğru okuma ($X_{ort}=77,03$) puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur ($W=9,00$, $p=0,250$). Kontrol grubunun öntest prozodi ($X_{ort}=17,25$) puanları ile sontest prozodi ($X_{ort}=16,00$) puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur ($W=24,00$, $p=0,461$). Kontrol grubunun öntest okuduğunu anlama ($X_{ort}=15,00$) puanları ile sontest okuduğunu anlama ($X_{ort}=40,00$) puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır ($W=26,00$, $p=0,052$).

Dördüncü alt probleme ilişkin bulgular

Araştırmanın dördüncü alt problemi "Deney grubu ile kontrol grubunun akıcı okuma ve okuduğunu anlama sontest puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?" sorusudur. Deney grubu öğrencileri ile kontrol grubu öğrencilerinin akıcı okuma ve okuduğunu anlama sontest puanlarının karşılaştırılmasında Mann-Whitney U testi kullanılmış ve sonuçlar Tablo 5'de sunulmuştur.

Tablo 5.

Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Okuma Hızı, Doğru Okuma, Prozodi ve Okuduğunu Anlama Sontest Puanlarının Karşılaştırılmasına Yönelik Mann-Whitney U Testi Sonuçları

	Grup	N	$\bar{X}$	X_{ort}	SS	S_x	U	p	r
Okuma Hızı	Deney	8	52,31	53,25	17,19	6,08	54,00	0,024	0,688
	Kontrol	8	34,44	33,50	8,50	3,01			
Doğru Okuma	Deney	8	86,94	87,67	9,69	3,43	52,00	0,038	0,625
	Kontrol	8	75,24	77,03	11,25	3,98			
Prozodi	Deney	8	26,50	28,25	5,11	1,81	55,50	0,015	0,734
	Kontrol	8	17,13	16,00	4,96	1,75			
Okuduğunu Anlama	Deney	8	59,58	55,00	24,07	8,51	49,50	0,073	-
	Kontrol	8	35,83	40,00	19,33	6,84			

N, örneklem sayısı; $\bar{X}$: ortalama; X_{ort} : ortanca; SS, standart sapma; S_x : standart hata; U, Mann-Whitney U istatistiği

Tablo 5'e göre deney ve kontrol grubu öğrencilerinin uygulama sonrasında akıcı okuma puanları arasında 0,05 düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır. Tablo 5'teki Mann-Whitney U testi sonuçlarına göre deney grubunun okuma hızı ($X_{ort}=53,25$) puanları ile kontrol grubunun okuma hızı ($X_{ort}=33,50$) puanları arasında uygulama sonrasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır ($U=54,00$, $p=0,024$). Etki büyüklüğüne bakıldığında ($r=0,688$) uygulanan programın grupların okuma hızı puanları arasındaki farka büyük etkisi olduğu görülmektedir. Benzer şekilde, deney grubu öğrencilerinin doğru okuma ($X_{ort}=87,67$) puanları ile kontrol grubu öğrencilerinin doğru okuma ($X_{ort}=77,03$) puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır ($U=52,00$, $p=0,038$). Etki büyüklüğüne bakıldığında ($r=0,625$) uygulanan programın grupların doğru okuma puanları arasındaki farka büyük etkisi olduğu söylenebilir. Deney grubunun prozodi ($X_{ort}=28,25$) puanları ile kontrol grubunun prozodi ($X_{ort}=16,00$) puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır ($U=55,50$, $p=0,015$). Etki büyüklüğüne bakıldığında ($r=0,734$) uygulanan programın grupların prozodi puanları arasındaki farka büyük etkisi olduğu görülmektedir. Son olarak, deney grubunun okuduğunu anlama ($X_{ort}=55,00$) puanları ile kontrol grubunun ($X_{ort}=40,00$) okuduğunu anlama puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur ($U=49,50$, $p=0,073$).

Sonuç ve Tartışma

Bu araştırmada ilkökul 2. sınıf düzeyi için geliştirilen Ebeveyn Destekli Okuma Müdahale Programı'nın öğrencilerin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerileri üzerinde etkisi değerlendirilmiştir. Çalışma 2018/2019 eğitim-öğretim yılında Kocaeli İli İzmit İlçesi'nin bir ilkokulunda 8 deney grubu 8 kontrol grubu olmak üzere 16 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Öntest-sontest kontrol gruplu seçkisiz desen çerçevesinde gerçekleştirilen araştırmada 12 hafta Ebeveyn Destekli Okuma Müdahale Programı uygulanmıştır.

Araştırma sonucunda deney ve kontrol grubu öğrencilerinin akıcı okuma sontest puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğu sonucuna ulaşılrken okuduğunu anlama puanları arasında ise anlamlı bir fark oluşmamıştır. Uygulanan Ebeveyn Destekli Okuma Müdahale Programı'nın deney ve kontrol grubu öğrencilerinin okuma hızı, doğru okuma ve prozodi puanları arasındaki farka büyük bir etkisi olduğu sonucuna varılmıştır. Deney grubu öğrencilerinin akıcı okuma ve okuduğunu anlama öntest-sontest puanlarının karşılaştırılmasında sontest lehine anlamlı bir fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Deney grubu öğrencilerine uygulanan Ebeveyn Destekli Okuma Müdahale Programı'nın öğrencilerin öntest-sontest akıcı okuma ve okuduğunu anlama puanları arasındaki farka büyük bir etkisi olduğu görülmüştür. Kontrol grubu öğrencilerinin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin öntest-sontest karşılaştırılmasında sadece akıcı okumanın bir bileşeni olan okuma hızı

puanlarında sontest lehine anlamlı bir fark olduğu sonucuna varılmıştır. İkinci sınıf Türkçe dersi müfredatının kontrol grubu öğrencilerinin öntest-sontest okuma hızı puanları arasındaki farka büyük bir etkisi olduğu görülmüştür.

Rasinski ve arkadaşları (2017) akıcılığı geliştirme dersini 3. sınıf öğrencilerine uygulamışlar, öğrencilerin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerinde önemli ilerlemeler olduğu sonucuna varmışlardır. Ulaşılan sonuçların bu araştırmanın sonuçlarıyla benzerlik gösterdiği ifade edilebilir. Ancak ilgili araştırmanın ebeveyn desteği alma şekli detaylı olarak açıklanmamış ve sürecin gözlemlenme şekli belirtilmemiştir.

Rasinski ve Stevenson (2005) tarafından hızlı başlangıç adını verdikleri akıcılık tabanlı bir ev okuma programı ile okumaya yeni başlayan birinci sınıf öğrencilerinin okuma becerileri üzerindeki etkilerini değerlendirmeyi amaçlamışlardır. Esasen Rasinski'nin (1994) geliştirdiği "Fast Start" programının bir yeniden değerlendirilmesi niteliğinde olan araştırma sonucunda uygulanan programın kelime tanıma ve okuma akıcılığı bakımından risk altında olan öğrencilerin okuma gelişimlerine önemli derecede katkıları olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Programın 10-15 dakikalık ev uygulamaları şeklinde gerçekleştirilmesi bu çalışma kapsamında geliştirilen Ebeveyn Destekli Okuma Müdahale Programı'nın ev uygulama süresine benzer bir yapıdadır.

Ancak süre olarak benzer olmasına rağmen süreç olarak birbirinden farklılaşan yapılara sahiptirler. Fast Start programında destekli okuma çalışması yapılmaktadır; süreçte uzman desteği sağlanmaktadır; ebeveynlere bir eğitim verilmiştir ancak ebeveynin süreci nasıl yürüttüğüne dair bir gözlem yoktur. Bu çalışmada ise öğrencilerin ev uygulamaları video kayıtları yapılmış ve araştırmacı günlük olarak video kayıtlarını izlemiş ve her öğrencinin ve ebeveynin ihtiyacı olan destek sağlamıştır. İki araştırma arasındaki diğer bir farklılık ise çalışma grubuna alınan öğrencilerdir. Fast Start programında öğrenciler üst-orta-alt okuma becerisi olarak gruplandırılmış ve deney grubu ile kontrol grubuna her seviyeden eşit sayıda öğrenci rastgele olarak atanmıştır. Dolayısıyla deney grubunun okuma becerileri bakımından fark oluşturma kaynağının hangi okuma seviyesindeki öğrencilerden kaynaklandığı açık değildir. Çeşitli farklılıkları olsa da Ebeveyn Destekli Okuma Müdahale Programı ile Fast Start programının sonuçları benzerdir.

Bu araştırmanın sonuçlarıyla benzerlik gösteren başka bir çalışma ise Stahl ve ark., (1997) ve Stahl ve Heubach (2005) tarafından gerçekleştirilmiştir. Bu araştırmalarda araştırmacılar, Stahl ve Heubach tarafından geliştirilen "Fluency-Oriented Reading Instruction (FORI)" (Stahl ve ark., 1997) Akıcılık Odaklı Okuma Öğretimi ile ilkökul ikinci sınıf öğrencilerinin çözümlemeden akıcılığa geçmelerine yardımcı olmayı amaçlamışlardır. Uygulanan programın başarılı olduğu ifade

edilmektedir ancak ebeveyn desteğinin sağlanıp sağlanamadığı hususunda açık bir vurgulama yoktur. Ancak bu çalışmada olduğu gibi ebeveynlere öğrencilere nasıl yardımcı olacağı hususunda hem programın başlangıcında hem de süreç içerisinde destek sağlanmıştır. Bunun yanında Akıcılık Odaklı Okuma Öğretimi'nin iki yıllık bir proje olduğu ve sonuçların iki yıllık projeden elde edildiği vurgulanmaktadır. Ebeveyn Destekli Okuma Müdahale Programı ise 48 ders saati uygulanmış olan bir programdır.

Başka bir araştırma Reutzel ve Hollingsworth (1993) tarafından gerçekleştirilmiş- tir ve bu çalışmayla benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Reutzel ve Hollingsworth (1993), Hoffman (1985) tarafından geliştirilen “Oral Recitation Lesson” Sesli Okuma Dersi'nin öğrencilerin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerileri üzerindeki etki- sini değerlendirmeyi amaçladıkları çalışmada dakika başına yapılan hata sayısında ve dört okuduğunu anlama değerlendirmesinin üçünde deney grubunu lehine istatistiki olarak anlamlı bir fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Uygulanan program deney grubu öğrencilerinin hem akıcı okuma hem de okudu- ğunu anlama becerilerinin gelişimine önemli derecede katkı sunmuştur. Akıcı okuma ve okuduğunu anlamaya dönük yapılan ulusal ve uluslararası (Hoffman, 1985; Ra- sinski, 1994; Rasinski ve ark., 1994; Stahl ve Heubach, 2005) çalışmalarda da ge- liştirilen programların öğrencilerin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin gelişimlerine önemli derecede katkı sunduğu görülmektedir.

Son olarak araştırmanın çalışma grubunun küçük olması ve çalışma grubunun küçük olması nedeniyle parametrik olmayan testlerin kullanılması, araştırma- nın bir sınırlılığı olarak karşımıza çıkmaktadır. Bunun yanında araştırmacının aynı zamanda bir öğretmen olması nedeniyle bir ders saati süren uygulamanın öğrencilerin günlük rutin ders saatlerinin dışında gerçekleştirilmesi bir diğer sınırlılık olarak ifade edilmesi yerinde olacaktır. Çalışma grubu öğrenci ebe- veynlerinin eğitim düzeylerinin düşük olması ve gelir durumlarının kötü olması nedeniyle çalışmanın gerçekleştirilmesi için evde uygun ortam ayarlamada zor- luk çekmeleri çalışmada başka bir sınırlılık olarak ifade edilebilir. Çalışmada metin seçimi konusu önemli bir sınırlılık olarak ifade edilebilir. Her ne kadar Ateşman (1997) tarafından ortaya konulan hesaplama metinleri yapısal olarak zor-kolay-çok kolay olarak sınıflandırsa da metinlerin ikinci sınıf düzeyine uygunluğu konusunda fikir vermemektedir. Örneğin “öğretmenim” kelimesi 4 hece 10 harften oluşmasına rağmen öğrencilerin aşına olması nedeniyle kolay- lıkla okuyabilirler. “Cet” kelimesi ise tek hece ve 3 harften oluşmasına rağmen öğrencilerin aşına olmadığı ve zor okuduğu düşünüldüğünde sınıf düzeyine uy- gun uzmanlar tarafından hazırlanmış metinlerin olmaması büyük bir sınırlılık olarak ifade edilebilir.

Öneriler

Araştırmacılara öneriler

Araştırmanın sınırlılıklarından bir tanesi küçük örneklem grubu üzerinde çalışılmış olmasıdır. Benzer programlar daha geniş örneklem grubuyla çalışılabilir. Bunun dışında, program diğer sınıf düzeylerinde akranlarından akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerileri bakımından daha düşük düzeyde performans sergileyen öğrencilere uygulanabilir. Program öğrencilerin rutin ders saatleri dışında bir saatte uygulanmıştır. İmkanlar dahilinde kontrol grubu öğrencileri ikinci sınıf müfredatına devam ederken deney grubu öğrencilerine rutin ders saatleri içerisinde program uygulanabilir ve sonuçlar karşılaştırılabilir. Son olarak ifade etmek gerekirse sınıf düzeyine uygun ve akıcı okuma becerisini geliştiren metinler üretilebilir.

Uygulayıcılara öneriler

Akıcı okuma stratejileri konusunda velilere daha detaylı eğitimler verilerek evde öğrencilerin okuma becerilerini destekleme konusunda daha fazla yardım alınabilir. Program öğrencilerin okuma yazmayı öğrenmesinden hemen sonra 1.sınıfta tüm sınıfa uygulanabilir. Programın doğru bir şekilde uygulanması için uygulayıcıların program çerçevesinde kullanılan akıcı okuma yöntemleri hakkında detaylı bilgiler edinmesi önerilebilir. Ebeveynlerin sürece etkin bir şekilde katılımlarını sağlamak ve gerekli dönütleri vermek için ebeveynlerden yaptıkları çalışmaları, en azından yapılacak çalışmaların anlaşıldığından emin olana kadar, kayıt altına almaları ve paylaşımları istenebilir.

Aydınlatılmış Onam: Aydınlatılmış onam bu çalışmaya katılan öğrencilerin velilerinden alınmıştır.

Hakem Değerlendirmesi: Dış bağımsız.

Yazar Katkıları: Fikir - C.K.; Tasarım - C.K.; Denetleme - M.C.D.; Kaynaklar - C.K.; Malzemeler - C.K.; Veri Toplanması ve/veya İşlemesi - C.K.; Analiz ve/veya Yorum - C.K.; Literatür Taraması - C.K.; Yazıyı Yazan - C.K.; Eleştirel İnceleme - M.C.D.

Çıkar Çatışması: Herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Finansal Destek: Yazarlar bu çalışma için finansal destek almadıklarını beyan etmişlerdir.

Informed Consent: Informed consent was obtained from the parents of the students who participated in this study.

Peer-review: Externally peer-reviewed.

Author Contributions: Concept - C.K.; Design - C.K.; Supervision - M.C.D.; Resources - C.K.; Materials - C.K.; Data Collection and/or Processing - C.K.; Analysis and/or Interpretation - C.K.; Literature Search - C.K.; Writing Manuscript - C.K.; Critical Review - M.C.D.

Conflict of Interest: The authors have no conflicts of interest to declare.

Financial Disclosure: The authors declared that this study has received no financial support.

References

- Akyol, H. (2010). *Yeni programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri* (3. bs.). Ankara: Pegem Akademi.
- Akyol, H. (2015). *Türkçe ilkokuma yazma öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Ateşman, E. (1997). Türkçede okunabilirliğin ölçülmesi. *Ankara Üniversitesi Tömer Dil Dergisi*, 58, 71-74.
- Başaran, M. (2013). Okuduğunu anlamanın bir göstergesi olarak akıcı okuma. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(4), 2277-2290. [CrossRef]
- Baştuğ, M. (2012). *İlköğretim I. kademe öğrencilerinin akıcı okuma becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Doktora tezi)*. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Baştuğ, M. ve Keskin, H. K. (2012). Akıcı okuma becerileri ile anlama düzeyleri (basit ve çıkarımsal) arasındaki ilişki. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 3, 227-244.
- Büyüköztürk, Ş. (2020). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: İstatistik, araştırma deseni SPSS uygulamaları ve yorum* (27. bs.). Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (22. bs.). Ankara: Pegem Akademi.
- Can, A. (2019). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi* (8. bs.). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Çayır, A. (2014). *Akıcılığı geliştirme programının ilkokul ikinci sınıf öğrencilerinin okuma ve anlama becerileri üzerindeki etkisi (Doktora tezi)*. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çayır, A. ve Ulusoy, M. (2014). Akıcılığı geliştirme programının ilkokul ikinci sınıf öğrencilerinin okuma ve anlama becerileri üzerindeki etkisi. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 3(2), 26-43.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). New York: Lawrence Erlbaum Associates.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education* (6th ed.). London: Routledge.
- Coşkun, O., Emecen, M., Yurt, M., Dedeoğlu Okuyucu, S. ve Arhan, S. (2006). *İlköğretim Türkçe 2 ders kitabı* (2. bs.; F. Güneş, Ed.). İstanbul: MEB.
- Creswell, J. W. (2016). *Araştırma deseni: Nitel, nicel ve karma yaklaşımları* (2. bs.; S. B. Demir, Ed.). Ankara: Eğiten Kitap Yayıncılık.
- Deno, S. (1985). Curriculum-based measurement: The emerging alternative. *Exceptional Children*, 52(3), 219-232.
- Dowhower, S. L. (1991). Speaking of prosody: Fluency's unattended bedfellow. *Theory Into Practice*, 30(3), 165-175. <https://doi.org/10.1080/00405849109543497>
- Field, A. (2018). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics* (5th ed.). California: SAGE Publications Ltd.

- Fritz, C. O., Morris, P. E., & Richler, J. J. (2012). Effect size estimates: Current use, calculations, and interpretation. *Journal of Experimental Psychology: General*, 141(1), 2–18. <https://doi.org/10.1037/a0024338>
- Hoffman, J. V. (1985). *The oral recitation lesson: A teacher's guide*. Austin, TX: Academic Resource.
- Hooper, M., Mullis, I. V. S., & Martin, M. O. (2016). Pirls 2016 context questionnaire framework. İçinde I. V. S. Mullis & M. O. Martin (Eds.), *PIRLS 2016 Assessment Framework* (2nd ed., pp. 31–51). TIMSS & PIRLS International Study Center.
- JASP team. (2020). JASP (Version 0.12.0.0) [İstatistiksel veri analiz yazılımı].
- Kaptan, S. (1998). *Bilimsel araştırma ve istatistik teknikleri* (11. bs.). Ankara: Tekişik Web Ofset Tesisleri.
- Karasar, N. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar-ilkeler-teknikler* (21. bs.). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Keskin, H. K. ve Baştuğ, M. (2011). İlköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin sesli okuma ve konuşma prozodileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. İçinde 10. *Ulusal Sınıf Öğretmenliği Sempozyumu*(5-7 Mayıs). Sivas.
- Kul, S. (2014). Uygun istatistiksel test seçim kılavuzu. *Türk Toraks Derneği*, 8(2), 26–29. <https://doi.org/10.5152/pb.2014.08>
- LaBerge, D., & Samuels, S. J. (1974). Toward a theory of automatic information processing in reading. *Cognitive Psychology*, 6(2), 293–323. [https://doi.org/10.1016/0010-0285\(74\)90015-2](https://doi.org/10.1016/0010-0285(74)90015-2)
- Maden, A. (2020). Akıcı okuma ile ilgili lisansüstü tezlerin araştırma eğilimleri: Bir betimsel analiz çalışması. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(2), 543–558.
- Mellard, D., Woods, K., & Fall, E. (2011). Assessment and instruction of oral reading fluency among adults with low literacy. *Adult Basic Education and Literacy Journal*, 5(1), 3–14.
- National Reading Panel. (2000). *Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction*. Washington, DC.
- Palabıyık, K. ve Akıncı, Ş. (2010a). *İlköğretim Türkçe 2 ders kitabı (1. Kitap)* (A. Aydın, Ed.). Ankara: Özne Yayıncılık.
- Palabıyık, K. ve Akıncı, Ş. (2010b). *İlköğretim Türkçe 2 ders kitabı (2. Kitap)* (A. Aydın, Ed.). Ankara: Özne Yayıncılık.
- Pkalski, J. J., & Chard, D. J. (2005). Fluency: Bridge between decoding and reading comprehension. *The Reading Teacher*, 58(6), 510-519. [\[CrossRef\]](#)
- Rasinski, T. (2003). *The fluent reader*. New York: Scholastic.
- Rasinski, T., Paige, D., Rains, C., Stewart, F., Julovich, B., Prenkert, D., Rupley, W. H., & Nichols, W. D. (2017). Effects of intensive fluency instruction on the reading proficiency of third-grade struggling readers. *Reading & Writing Quarterly*. [\[CrossRef\]](#)
- Rasinski, T., & Stevenson, B. (2005). The Effects of fast start reading: A fluency-based home involvement reading program, on the reading achievement of beginning readers. *Reading Psychology*, 26(2), 109-125. [\[CrossRef\]](#)
- Rasinski, T. V. (1994). *Fast start: A parental involvement reading program for primary grade students*. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED378544.pdf>
- Rasinski, T. V., Padak, N., Linek, W., & Sturtevant, E. (1994). Effects of fluency development on urban second-grade readers. *The Journal of Educational Research*, 87(3), 158-165. [\[CrossRef\]](#)

- Rasinski, T. V., Reutzel, D. R., Chard, D., & Linan-Thompson, S. (2010). Reading fluency. İçinde M. L. Kamil, P. P. David, E. B. Moje, & P. P. Afflerbach (Eds.), *Handbook of reading research* (pp. 286–319). Routledge.
- Reutzel, D. R., & Hollingsworth, P. M. (1993). Effects of fluency training on second graders' reading comprehension. *Journal of Educational Research*, 86(6), 325-331. [\[CrossRef\]](#)
- Stahl, S. A., Heubach, K., & Cramond, B. (1997). *Fluency-oriented reading instruction (Reading research report no. 79)*.
- Stahl, S. A., & Heubach, K. M. (2005). Fluency-oriented reading instruction. *Journal of Literacy Research*, 37(1), 25–60. [\[CrossRef\]](#)
- Stanley, C. T., Petscher, Y., & Catts, H. (2018). A longitudinal investigation of direct and indirect links between reading skills in kindergarten and reading comprehension in tenth grade. *Reading and Writing*, 31(1), 133-153. [\[CrossRef\]](#)
- Stevens, E. A., Walker, M. A., & Vaughn, S. (2017). The effects of reading fluency interventions on the reading fluency and reading comprehension performance of elementary students with learning disabilities: A synthesis of the research from 2001 to 2014. *Journal of Learning Disabilities*, 50(5), 576-590. [\[CrossRef\]](#)
- Varol, H. (2017). *Akıcılığı geliştirme programı ile okuma becerilerinin geliştirilmesine yönelik bir eylem araştırması (Yüksek lisans tezi)*. Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Walpole, S., & McKenna, M. C. (2007). *Differentiated reading instruction*. New York: The Guilford Press.
- Young, C., & Rasinski, T. (2009). Implementing readers theatre as an approach to classroom fluency instruction. *The Reading Teacher*, 63(1), 4-13. [\[CrossRef\]](#)