

T.C.
AYDIN ADNAN MENDERES ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
2019-YL-205

**İLKOKUL 4. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN DOĞRU VE AKICI
SESSİZ SÖZCÜK OKUMA DÜZEYİNİN ÖĞRENCİLERİN
OKUDUĞUNU ANLAMA BECERİSİ VE OKUMA
MOTİVASYONU İLE İLİŞKİSİ**

HAZIRLAYAN
Seda SARAÇLI ÇELİK

DANIŞMAN
Prof. Dr. Nuri KARASAKALOĞLU

AYDIN-2019

T.C.
ADNAN MENDERES ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE
AYDIN

İlköğretim Ana Bilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Programı öğrencisi Seda SARAÇLI ÇELİK tarafından hazırlanan “İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Doğru ve Akıcı Sessiz Sözcük Okuma Düzeyinin Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Becerisi ve Okuma Motivasyonu ile İlişkisi” başlıklı tez, 06/09/2019 tarihinde yapılan savunma sonucunda aşağıda isimleri bulunan jüri üyelerince kabul edilmiştir.

	Ünvanı, Adı ve Soyadı	Kurumu	İmzası
Başkan	Prof. Dr. Nuri KARASAKALOĞLU	Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi	
Üye	Doç. Dr. Sabri SİDEKLİ	Muğla Sıtkı Kocaman Üniversitesi Eğitim Fakültesi	
Üye	Dr. Öğr. Üyesi Berker BULUT	Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi	

Jüri üyeleri tarafından kabul edilen bu Yüksek Lisans Tezi, Enstitü Yönetim Kurulunun Sayılı kararıyla tarihinde onaylanmıştır.

Prof. Dr. Ahmet Can BAKKALCI
Enstitü Müdürü

T.C
AYDIN ADNAN MENDERES ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE
AYDIN

Bu tezde sunulan tüm bilgi ve sonuçların, bilimsel yöntemlerle yürütülen gerçek deney ve gözlemler çerçevesinde tarafımdan elde edildiğini, çalışmada bana ait olmayan tüm veri, düşünce, sonuç ve bilgilere bilimsel etik kuralların gereği olarak eksiksiz şekilde uygun atıf yaptığımı ve kaynak göstererek belirttiğimi beyan ederim.

... / ... / 2019

Seda SARAÇLI ÇELİK

ÖZET

İLKOKUL 4. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN DOĞRU VE AKICI SESSİZ SÖZCÜK OKUMA DÜZEYİNİN ÖĞRENCİLERİN OKUDUĞUNU ANLAMA BECERİSİ VE OKUMA MOTİVASYONU İLE İLİŞKİSİ

Seda SARAÇLI ÇELİK

Yüksek Lisans Tezi, Temel Eğitim Anabilim Dalı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Nuri KARASAKALOĞLU

2019, XIV + 69 sayfa

Bu çalışmanın amacı; 4. sınıf öğrencilerinin doğru ve akıcı sessiz sözcük okuma düzeyinin, öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri ve okuma motivasyonları ile ilişkisini belirlemektir. Araştırma örneklemini 2016-2017 eğitim öğretim yılında İzmir Buca ilçesinde bulunan devlet okullarında dördüncü sınıfa devam eden 725 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada nicel araştırma modeli kullanılmıştır. Veri toplama aracı olarak Doğru ve Akıcı Sessiz Okuma Testi” (DASSOT), Okuduğunu Anlama Testi, Okuma Motivasyonu Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen veriler SPSS programında değerlendirilerek, öğrencilerin doğru ve akıcı sessiz sözcük okuma düzeyinin, öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri ve okuma motivasyonları ile anlamlı bir ilişkisinin olup olmadığı incelenmiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin doğru ve akıcı sözcük okuma düzeyleri ile okuduğunu anlama becerileri ve okuma motivasyonları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki bulunduğu saptanmıştır. Öğrencilerin doğru ve akıcı sessiz sözcük okuma düzeylerinde öğrencilerin Türkçe dersi not ortalamaları, cinsiyetleri, evde kitaplık, internet ve kendine ait odalarının olması, anne-baba eğitim düzeyleri, anne-baba meslekleri arasında anlamlı farklılıkların olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

ANAHTAR SÖZCÜKLER: Okuma, okuduğunu anlama, akıcı okuma, sessiz okuma, sessiz okuma akıcılığı, okuma motivasyonu.

ABSTRACT

CORRELATION BETWEEN 4TH GRADE PRIMARY SCHOOL STUDENTS' LEVEL OF CORRECT AND FLUENT SILENCE WORD READING AND READING COMPREHENSION SKILLS AND READING MOTIVATION

Seda SARAÇLI ÇELİK

Master Thesis, Elementary Education

Advisor: Prof. Dr. Nuri KARASAKALOĞLU

2019, XIV + 69 page

The aim of this study is to determine the relationship between 4th grade primary school students' level of correct and fluent silence word reading and their reading comprehension skills and reading motivation. The research sample consists of 725 students attending the fourth grade in the public schools in the 2016-2017 academic year in Izmir, Buca. Quantitative research model was used in the research. Accurate and Fluent Silent Reading Test (DASSOT), Reading Comprehension Test and Reading Motivation Scale were used as data collection tools. The data obtained from the study were analyzed through SPSS program and whether the students' level of reading the correct and fluent words of silence has a meaningful relationship with the students' reading comprehension skills and reading motivations was investigated. As a result of the study, it was found that there is a statistically significant relationship between the correct and fluent word reading levels of the students and their reading comprehension skills and reading motivations. It was seen that there are significant differences according to students' Turkish lesson grade averages, their genders, their having library-internet and self-owned rooms at their homes, parent education levels and parent professions variables in their levels of correct and fluent silence word reading.

KEYWORDS: Reading, reading comprehension, fluent reading, silent reading, silent reading fluency, reading motivation

ÖN SÖZ

Bu araştırma ve vesilesiyle eğitim hayatım boyunca emeği geçen herkese buradan teşekkür etmek hem az kalabilir hem de zor olabilir diye düşünürken ilk olarak yüksek lisans eğitimimin ilk gününden bugüne öğrencisi olduğum için kendimi son derece şanslı hissettiren, desteğini hiç esirgemeyen danışmanım saygıdeğer hocam Doç. Dr. Nuri KARASAKALOĞLU'na ve onun nezdinde eğitim hayatım boyunca hayatıma dokunan, bugünlere gelmemde emeği olan tüm değerli öğretmenlerime şükran borçluyum.

Yüksek Lisans eğitimimi yapmam da gerekli izinleri sağlayarak, her zaman destekçim olan sayın okul müdürüm Ali ÖZÜBEK'e ve her daim fikirlerine başvurduğum sevgili mesai arkadaşlarıma çok teşekkür ederim.

Araştırmanın uygulanmasında gerekli kolaylığı gösteren, İzmir ili Milli Eğitim Müdürlüğü ve okul müdürlükleri, dersleri sırasında uygulama yapılmasına izin veren, sınıf öğretmenleri ve çalışmamın ortaya çıkmasındaki asıl kahramanlar sevgili öğrencilere sonsuz teşekkür ederim.

Araştırma sırasında uygulanan veri toplama araçlarının sahipleri olan değerli hocalarım Doç. Dr. Mustafa YILDIZ ve Prof. Dr. Hakan Ülper'e ölçeklerini kullanmama izin verdikleri için teşekkür ederim.

Yüksek Lisans eğitimim ve araştırma sürecinde hep destekçim olan, beni cesaretlendiren ve sabırla dinleyen dostum Fehiman Aysun YAKAR'a ve varlığıyla beni güçlendiren dostum Serpil KOL'a teşekkür ederim.

En önemli en büyük teşekkürüm hayatını bizlere feda eden annem Fatma SARAÇLI'yadır. Bütün öğrenim hayatım boyunca olduğu gibi bu araştırma süreci boyunca da her zaman yanımda olup, bana güvenerek desteklerini esirgemeyen sevgili babam Yaşanur SARAÇLI'ya, ablalarım Veda SARAÇLI ve Berna ÖZTÜRK'e, ağabeyim Mehmet Ali SARAÇLI'ya ve küçüğüm, can yeğenim Masal ÖZTÜRK'e en derin teşekkürlerimi sunarım.

Son olarak en özel teşekkürüm desteğini hep yanı başımda hissettiğim canım eşim Ozan ÇELİK'edir.

Bu Proje Bap Projesi tarafından desteklenmiştir.Nolu: EĞF-17019

Seda SARAÇLI ÇELİK

İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY SAYFASI.....	iii
BİLİMSEL ETİK BİLDİRİM SAYFASI.....	iv
ÖZET	v
ÖNSÖZ.....	vii
ÇİZELGELER DİZİNİ.....	x
TABLolar DİZİNİ.....	xi
EKLER DİZİNİ	xiii
KISALTMALAR DİZİNİ	xiv
1. BÖLÜM	1
GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu:	2
1.2. Araştırmanın Amacı:.....	3
1.3. Araştırmanın Önemi:	4
1.4. Sayıtlılar:.....	6
1.5. Sınırlılıklar:.....	6
2. BÖLÜM	7
2. KURAMSAL AÇIKLAMALAR ve İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	7
2.1. Okuma.....	7
2.1.1. Sesli ve Sessiz Okumanın Gelişimi	8
2.1.1.1. Sesli okuma	8
2.1.1.2. Sessiz okuma	9
2.2. Akıcı Okuma.....	9
2.2.1. Sessiz Okuma Akıcılığı	11
2.2.1.1. Doğruluk (Sözcük Tanıma):.....	12
2.2.1.2. Okuma hızı (otomatiklik):.....	12
2.3. Okuduğunu Anlama	15

2.4. Okuma Motivasyonu.....	16
2.5. İlgili Araştırmalar	18
3. BÖLÜM	21
3. YÖNTEM.....	21
3.1. Araştırma Modeli	21
3.2. Evren ve Örneklem	21
3.3. Veri Toplama Araçları	22
3.3.1. Kişisel Bilgi Formu:.....	23
3.3.2. Okuduğunu Anlama Testi	23
3.3.3. Okuma Motivasyonu Ölçeği (Okuma Motivasyonu Profili Ölçeği).....	24
3.3.4. Doğru ve Akıcı Sessiz Sözcük Okuma Testi (DASSOT)	25
3.4. Veri Toplama Süreci.....	26
3.5. Verilerin Analizi	27
4. BÖLÜM	34
4. BULGULAR	34
5. TARTIŞMA ve SONUÇ	52
6. KAYNAKLAR	57
7. EKLER	62
ÖZGEÇMİŞ	69

ÇİZELGELER DİZİNİ

Çizelge 3.1. Araştırmada Kullanılan Veri Toplama Araçları ve Kullanım Amaçları 23



TABLolar DİZİNİ

Tablo 3.1. Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Dağılımları.....	22
Tablo 3.2. Okuma Motivasyonu Profili-Türkçe Formu Puanlama Yaklaşımı Sonuçları.....	25
Tablo 3.3. Öğrenci Puanlarının Ölçeklere Göre Normallik Testi Sonuçları	28
Tablo 3.4. Öğrencilerin Doğru ve Akıcı Sessiz Sözcük Okuma Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Normallik Testi.....	29
Tablo 3.5. Öğrencilerin Doğru ve Akıcı Sessiz Sözcük Okuma Düzeylerinin İnternet Değişkenine Göre Normallik Testi.....	29
Tablo 3.6. Öğrencilerin Doğru ve Akıcı Sessiz Sözcük Okuma Düzeylerinin Kendine Ait Oda Değişkenine Göre Normallik Testi	30
Tablo 3.7. Öğrencilerin Doğru ve Akıcı Sessiz Sözcük Okuma Düzeylerinin Kitaplık Değişkenine Göre Normallik Testi.....	30
Tablo 3.8. Öğrencilerin Doğru ve Akıcı Sessiz Sözcük Okuma Düzeylerinin Anne Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Normallik Testi	31
Tablo 3.9. Öğrencilerin Doğru ve Akıcı Sessiz Sözcük Okuma Düzeylerinin Baba Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Normallik Testi	31
Tablo 3.10. Öğrencilerin Doğru ve Akıcı Sessiz Sözcük Okuma Düzeylerinin Anne Mesleği Değişkenine Göre Normallik Testi	32
Tablo 3.11. Öğrencilerin Doğru ve Akıcı Sessiz Sözcük Okuma Düzeylerinin Baba Mesleği Değişkenine Göre Normallik Testi	32
Tablo 3.12. Okuduğunu Anlama Ölçeği Puan Düzeyleri Tablosu	33
Tablo 3.13. Okuma Motivasyonu Ölçeği Puan Düzeyleri Tablosu.....	33
Tablo 4.1. Öğrencilerin Doğru ve Akıcı Sessiz Sözcük Okuma Testi Sonuçları.....	34
Tablo 4.2. Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Testi Sonuçları.....	34
Tablo 4.3. Öğrencilerin Okuma Motivasyonu Testi Sonuçları	35
Tablo 4.4. Doğru ve Akıcı Sessiz Sözcük Okuma Düzeyi ile Okuduğunu Anlama Becerileri Spearman Korelasyon Analizi Sonuçları	36
Tablo 4.5. Öğrencilerin Doğru ve Akıcı Sessiz Sözcük Okuma Düzeyleri ile Öyküleyici Metin Anlama Becerileri Spearman Korelasyon Analizi Sonuçları.....	37
Tablo 4.6. Öğrencilerin Doğru ve Akıcı Sessiz Sözcük Okuma Düzeyleri ile Bilgilendirici Metin Anlama Becerileri Spearman Korelasyon Analizi Sonuçları.....	37

Tablo 4.7. Öğrencilerin Doğru ve Akıcı Sessiz Sözcük Okuma Düzeyleri ile Okuma Motivasyonu Spearman Korelasyon Analizi Sonuçları.....	38
Tablo 4.8. Öğrencilerin Doğru ve Akıcı Sessiz Sözcük Okuma Düzeyleri ile Okuyucu Benlik Algısı Spearman Korelasyon Analizi Sonuçları	39
Tablo 4.9. Öğrencilerin Doğru ve Akıcı Sessiz Sözcük Okuma Düzeyleri ile Okumaya Verilen Değer Spearman Korelasyon Analizi Sonuçları	39
Tablo 4.10. Öğrencilerin Doğru ve Akıcı Sessiz Sözcük Okuma Düzeyleri ile Türkçe Ders Notu Ortalamaları Spearman Korelasyon Analizi Sonuçları.....	40
Tablo 4.11. Cinsiyete Göre Doğru ve Akıcı Sessiz Sözcük Okuma Düzeyi Farklılık Mann-Whitney U Sonuçları.....	41
Tablo 4.12. Doğru ve Akıcı Sessiz Sözcük Okuma Düzeyi ile İnternet Arasındaki Anlamli Farklılık T-Testi Sonuçları	42
Tablo 4.13. Öğrencilerin Doğru ve Akıcı Sessiz Sözcük Okuma Düzeyleri ile Oda Arasındaki Anlamli Farklılık Mann-Whitney U Testi Sonuçları	43
Tablo 4.14. Öğrencilerin Doğru ve Akıcı Sessiz Sözcük Okuma Düzeyleri ile Kitaplık Arasındaki Anlamli Farklılık Mann-Whitney U Testi Sonuçları	44
Tablo 4.15. Doğru ve Sessiz Sözcük Okuma Akıcılığının Anne Eğitim Durumu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal-Wallis Testi Sonuçları	46
Tablo 4.16. Doğru ve Akıcı Sessiz Sözcük Okuma Düzeyinin Anne Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal-Wallis Testi ve Mann-Whitney U Testi Sonuçları	46
Tablo 4.17. Öğrencilerin Doğru ve Akıcı Sessiz Sözcük Okuma Düzeylerinin Baba Eğitim Durumu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal-Wallis Testi Sonuçları	47
Tablo 4.18. Doğru ve Akıcı Sessiz Sözcük Okuma Düzeyinin Baba Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal-Wallis Testi ve Mann-Whitney U Testi Sonuçları	48
Tablo 4.19. Anne Mesleklerine Göre Doğru ve Akıcı Sessiz Sözcük Okuma Düzeyinin Karşılaştırılmasına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları	49
Tablo 4.20. Doğru ve Akıcı Sessiz Sözcük Okuma Düzeyinin Baba Mesleği Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal-Wallis Testi Sonuçları.....	50
Tablo 4.21. Doğru ve Akıcı Sessiz Sözcük Okuma Düzeyinin Baba Mesleği Değişkenine Göre Yapılan Kruskal-Wallis Testi ve Mann-Whitney U Testi Sonuçları.....	51

EKLER DİZİNİ

EK-1: Kişisel Bilgiler Formu	62
EK-2: Doğru Ve Sessiz Akıcı Okuma Testi.....	63
EK-3: Okuduğunu Anlama Başarı Testi.....	66
EK-4: Okuma Motivasyonu Ölçeği.....	65



KISALTMALAR DİZİNİ

MEB : Milli Eğitim Bakanlığı

DASSOT : Doğru ve Akıcı Sessiz Sözcük Okuma Testi



1. BÖLÜM

GİRİŞ

Türkçe öğretimi dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerileri esas alınarak yapılandırılmıştır. Bu beceriler içerisinde okuma becerisi ve okuma becerisinin önemi geçmişten beri süregelen aynı zamanda önemini hiç kaybetmeyen bir konu olmuştur. Okumanın ilköğrenim çağıyla birlikte öğrenilmesi insan hayatında gerek akademik gerek sosyal anlamda birçok gelişime ve değişime sebep olmaktadır.

Okuma öğrenildikten sonra üzerinde durulan en önemli konular okuduğunu anlama ve akıcı okumadır. Akıcı okuma, okuma düzeyinin belli bir aşamaya gelmesidir. Araştırmalar akıcı okuyan ve okuduğunu anlayan öğrencilerin sadece Türkçe dersinde değil diğer derslerde de başarılı olduklarını göstermektedir (Yıldız, 2013; Ateş, 2008; Yılmaz, 2011; Çetinkaya, Ülper ve Yağmur, 2015).

Bireylerin en çok zaman ayırdıkları okuma yöntemlerinden biri sessiz okumadır. Sessiz okuma daha hızlı okumayı sağlamakta ve bununla birlikte anlamayı da olumlu anlamda etkilemektedir. Sessiz okuma akıcılığı öğrencilerin, öğrenmesini ve zihinsel yapısını geliştirmesini kolaylaştırmaktadır. Çelik (2006:25) sesli okumadan sessiz okumaya geçiş sürecini; okuma yazma becerisinin tamamen edinilmesi ile sesli okuma uygulamalarından yola çıkarak ikinci sınıfa yaklaşırken sessiz okuma alışkanlığı oluşturulmaya başlandığını ve bu süreçten sonra sessiz okuma etkinliklerinin yapılması şeklinde ifade etmiştir.

Sessiz okuma konusuna gereken özenin gösterilmesi için tüm boyutları ile incelenmesi gerekmektedir. Okuma türlerinin incelendiği çalışmaların çoğunun sesli okuma akıcılığı üzerine olduğu görülmektedir. Bu araştırma ile az sayıda olan sessiz okuma akıcılığı çalışmalarına katkı sağlanacağı düşünülmektedir.

Bu bağlamda akıcı sessiz sözcük okuma ile ilgili araştırmaların önemine oranla yazında yeterli derecede yer almaması daha fazla araştırma yapılmasına gereksinim doğurmaktadır. Bu sebeple bu çalışmada ilkokul 4. sınıf öğrencilerinde doğru ve akıcı sessiz sözcük okuma düzeyinin öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri ve okuma motivasyonu ile ilişkisi araştırılmıştır.

1.1. Problem Durumu:

İlkokul eğitiminin en önemli kazanımlarından birisi öğrencilerin okuma yazma becerisi edinmeleridir. Abadiano ve Turner (2005:55) okuma yazma eğitiminde asıl gayenin okuduğunu anlama ve akıcı okuma olması gerektiğini savunmaktadır. Ayrıca nitelikli okuyuculara ulaşma yolunda akıcı okumanın sürecin önemli bir bölümünü oluşturduğunu vurgulamışlardır. Okuma becerisini tam anlamıyla kazanmış öğrencilerin akıcı okuyan ve okuduğunu anlayan okuma verimliliğine sahip bireyler olması beklenmektedir. Temel beceri olan okuma becerisi kazanıldıktan sonra yapılan çalışmalar okumanın niteliğini arttırmaya yönelik yapılmaktadır.

Keskin ve Baştuğ'a (2012) göre akıcı okuma, gerek bilimsel çalışmalarda gerek günlük hayatta kullanılır ve iyi düzeyde bir okuma için gereklidir. Bu nedenle akıcı okumanın eğitim programlarında yer alması ve sosyal etkinlik çalışmalarında bulunması zorunlu hale gelmektedir. Belirtilen sebeplerle programlarda gerekli önemin verildiği akıcı okuma becerisi her boyutuyla incelenip, geliştirilmesine yönelik yönlendirmelerde bulunmak üzere bilimsel araştırmalarda da hak ettiği ilginin gösterilmesi gerekmektedir.

Akıcı okuma farklı boyutlarıyla incelebilmektedir. Taylor (2006) "Algısal doğruluk ve kelime tanıma otomatikliği bir öğrencinin harfleri doğru şekilde ayırt etme, harf sırasını gerçekleştirme ve kelimeleri anında tanıma yeteneği, okumanın akıcılığı için temel bir gereksinimdir." ifadesinde belirttikleri hem akıcı okumanın dayanaklarına vurgu yapmıştır hem de akıcı okumanın hangi alt dayanaklarla araştırılması gerektiği konusunda araştırmalara zemin hazırlamaktadır.

Akıcı okuma farklı okuma türlerindeki durumları göz önüne alınarak değerlendirilebilmektedir. Eğitim hayatında ve günlük hayatta yer bulan sesli ve sessiz okuma türlerindeki akıcılık okumanın niteliğini belirleme konusunda araştırılmaya değer noktalar. Sesli okuma bir takım önemli sınırlandırmalar barındırmakta ve sessiz okumaya oranla daha az kullanılmaktadır. Grup içinde aynı anda daha çok bir kişinin aktif olduğu bir okuma türü olması zamanın etkili kullanımına engel olmakta ve dinleyen öğrencilerin için de dikkat dağılması ve aynı zamanda kendi okumalarına oranla motivasyonlarının daha düşük olmasına sebep olabilmektedir. Bunun yanı sıra sesli okuma sırasında yapılabilecek hatalardan ötürü öğrencilerin kendilerine güvenlerinin olumsuz etkilenmesi, endişe ve utanma duygularını da beraberinde getirmektedir (Rasinski, Samuels, Hiebert, Petscher ve

Feller, 2011: 102).

Sessiz okuma türünün sesli okuma türüne oranla daha fazla kullanılan bir okuma çeşidi olması, ölçme değerlendirme çalışmalarında sessiz okuma akıcılığına sesli okuma akıcılığına göre daha az rastlanması, alanda yapılan çalışmalara farklı bulgularla yön vermesi, konu hakkında öğretmenlerin daha fazla bilgi sahibi olmaları, sessiz okuma akıcılığı konusunda hem değerlendirme hem de okuduğunu anlama ve okuma motivasyonu arasındaki ilişkiden yola çıkılarak çalışmalarını daha olumlu yönde şekillendirmelerine katkı sağlamak amacıyla bu çalışmada ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin doğru ve akıcı sessiz sözcük okuma düzeyinin öğrencilerin okuduğunu anlama becerisi ve okuma motivasyonu ile ilişkisi irdelenmiştir.

1.2. Araştırmanın Amacı:

Bu araştırmanın esas amacı ilkökul 4. Sınıf öğrencilerinin doğru ve akıcı sessiz sözcük okuma düzeyinin, öğrencilerin okuduğunu anlama becerisi ve okuma motivasyonları ile ilişkisini ortaya çıkarmaktır. Bu amaca ulaşmak için aşağıdaki alt problemlere yanıt aranmıştır.

1. Öğrencilerin doğru ve akıcı sessiz sözcük okuma testi sonuçları nelerdir?
2. Öğrencilerin okuduğunu anlama testi sonuçları nelerdir?
3. Öğrencilerin okuma motivasyonu testi sonuçları nelerdir?
4. ilkökul 4. Sınıf öğrencilerinin doğru ve akıcı sessiz sözcük okuma düzeyi ile okuduğunu anlama becerileri arasında ilişki var mıdır?
5. ilkökul 4. Sınıf öğrencilerinin doğru ve akıcı sessiz sözcük okuma düzeyi ile okuma motivasyonları arasında ilişki var mıdır?
6. ilkökul 4. Sınıf öğrencilerinin doğru ve akıcı sessiz sözcük okuma düzeyi ile Türkçe ders notu ortalamaları arasında ilişki var mıdır?
7. Cinsiyete göre öğrencilerin doğru ve akıcı sessiz sözcük okuma düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
8. Öğrencilerin evlerinde internet olması durumuna göre doğru ve akıcı sessiz

sözcük okuma düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

9. Öğrencilerin evinde kendine ait odası olup olmaması durumuna göre doğru ve akıcı sessiz sözcük okuma düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

10. Öğrencilerin evinde kitaplık olup olmaması durumuna göre doğru ve akıcı sessiz sözcük okuma düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

11. Anne eğitim düzeyine göre öğrencilerin doğru ve akıcı sessiz sözcük okuma düzeyleri arasında anlamlı farklılık var mıdır?

12. Baba eğitim düzeyine göre öğrencilerin doğru ve akıcı sessiz sözcük okuma düzeyleri arasında anlamlı farklılık var mıdır?

13. Anne mesleğine göre öğrencilerin doğru ve akıcı sessiz sözcük okuma düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

14. Baba mesleğine göre öğrencilerin doğru ve akıcı sessiz sözcük okuma düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

1.3. Araştırmanın Önemi:

Türkçe Öğretim Programları'nda programın amaçlarının açıklaması yapılırken temel beceriler ve bu becerilerin diğer birçok yaşamsal beceri için ön koşul teşkil etmesi hususunda ifadeler yer almaktadır. Türkçe Öğretim Programı'nda temel dil becerileri “sözlü iletişim”, “okuma” ve “yazma” alanlarında temel becerileri kazandırmaya yönelik düzenlenmiştir (Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), 2015). Bu temel beceriler içerisinde okuma diğer beceriler için büyük bir önem teşkil etmektedir. Temel eğitimin ilk adımı olan okuma öğrenildikten sonra her türlü bilginin öğrenilmesinin de önü açılmaktadır. Türkçe Dersi Öğretim Programı (MEB, 2018) öğrencilerin dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma ile ilgili dil becerileri ve zihinsel becerilere sahip olmaları, tüm yaşamları boyunca kullanacakları bu beceriler yoluyla bireysel ve sosyal yönden kendilerini geliştirmeleri, nitelikli iletişim becerileri edinmeleri, Türkçe sevgisiyle, istekli bir şekilde okuma ve yazmayı alışkanlık haline getirmeleri, bilgi, beceri ve değerleri içine alan bütünleştirici bir yapı şeklinde oluşturulmuştur. Bunun yanı sıra programda bireyin öğrenmesi ve her anlamda gelişme becerilerine sahip olması için dil becerilerinin ve yeterliliklerinin gelişmiş olması gereklilik olarak görülmektedir.

Okuma öğrenildikten sonra okuma üzerine yapılan çalışmalar okumanın akıcılığını sağlamak ve anlamayı kolaylaştırmak gayesiyle gerçekleştirilmektedir. Bu çalışmalar araştırmalarda da incelenmektedir. Biancarosa ve Cummings (2015) okuma ile ilgili araştırmacıların otomatiklik teorileri, okumadaki verimlilik ve akıcı okuma konularına aşına olduklarını belirtmişlerdir. Ayrıca hızlı ve doğru okumanın okuduğunu anlamaya bir ön şart oluşturduğunu ve okumanın yeterince hızlı olmadığı durumlarda okuyucunun anlama konusunda bilgileri organize etme ve saklama konularında sorun yaşayacaklarını ifade etmişlerdir.

Akıcı okumanın incelediği çalışmaların sonuçları okuduğunu anlama ve akıcı okuma ilişkisini ortaya çıkararak okuduğunu anlama için akıcı okumanın gerekliliğini göstermiştir (Hook ve Jones, 2002; Rasinski, 2004; Kim, Petscher, Schatschneider ve Foorman, 2010; Kim, Wagner ve Foster, 2011; Baştuğ ve Keskin, 2012; Baştuğ ve Akyol, 2012; Rasinski, 2013; Başaran, 2013; Yıldız, 2013).

Günümüzde akıcı okuma ile ilgili yapılan çalışmaların çoğu sesli okuma becerisine yönelik yapılmakta ve sessiz okuma akıcılığı konusunda alanda yapılan çalışmaların sayısına az rastlanmaktadır (Meyer ve Felton, 1999; Fuchs, LS, Fuchs, D., Hosp ve Jenkins, 2001; Stage ve Jacobsen, 2001; Hudson, Lane ve Pullen, 2005; Hasbrouck ve Tindal, 2006; Kim, Petscher, Schatschneider ve Foorman, 2010; Duran ve Sezgin, 2012; Baştuğ ve Keskin, 2012; Yıldız, 2013; Keskin ve Akyol, 2014; Yamaç, 2014).

Öğrencinin kendi başına okuma yaparak, zamanı ve enerjisini etkili olarak kullanıp öğrenmenin gerçekleştirilmesinde sessiz okumanın önemi büyüktür (Çelik, 2006). Çelik'in de belirttiği gibi öğrencinin kendi kendine hızlı ve güçlü bir öğrenme aracı olan sessiz okuma becerisinin akıcılığı ile ilişkili durumların incelenmesi, etkilerinin ortaya çıkarılması gerek alan yazına gerek eğitimcilerin bu bilgileri kullanarak eğitim ortamlarını çalışma sonuçlarına göre düzenlemelerine imkân vereceği bu çalışmayla öngörülmektedir.

Bu araştırmada dördüncü sınıf öğrencileriyle çalışılmasının sebebi öğrencilerin okuma eylemini tam olarak öğrenmiş olarak artık anlayarak ve akıcı okumanın bilincine varabilecek sınıf seviyesinde olmalarıdır. Çünkü öğrenciler ilköğretimin ilk üç yılında okuma becerisini bir eylem olarak kazanmaya çalışmaktadır. Dördüncü sınıf seviyesindeki öğrenciler okumayı artık bilgi edinmek, öğrenmek ya da eğlenmek amacıyla araç olarak kullanmaya başlamaktadırlar. Bu özellikleriyle öğrencilerin gerek öğrenim gerek günlük

hayatında okumanın önemi artmaktadır. Araştırma bulguları öğrencilere akıcı sessiz sözcük okuma becerilerinin etkileri hakkında bilgi sahibi olma, konuyla ilgili var olan durumlarını görerek eksikliklerini giderme, okuma becerilerini geliştirme fırsatı verecektir. Araştırma sonuçlarının dördüncü sınıf öğrencilerine bu anlamda aydınlatıcı olacağı düşünülmektedir.

1.4. Sayıtlar:

1. Ölçeklerdeki maddelerin öğrencilerin hepsi tarafından anlaşıldığı ve öğrencilerin bu testlerden aldıkları puanların gerçek başarı seviyelerini gösterdiği varsayılmaktadır.

2. Öğrenciler araştırma ölçeklerine verdikleri cevapları samimi ve gerçek düşüncelerini yansıtabilecek şekilde cevaplamışlardır.

1.5. Sınırlılıklar:

1. Bu araştırma, 2016–2017 eğitim öğretim yılı bahar döneminde İzmir Buca ilçesindeki 34 tane (ilçedeki tüm ilkokullar) devlet okulunda öğrenimini sürdüren toplam 725 dördüncü sınıf öğrencisi ile sınırlandırılmıştır.

2. Öğrencilerin dinlediğini anlama becerileri dinlediğini anlama testinden almış oldukları puanlar ile sınırlandırmıştır.

3. Öğrencilerin okuduğunu anlama başarıları okuduğunu anlama testinden almış oldukları puanlar ile sınırlandırmıştır.

4. Öğrencilerin doğru ve akıcı sessiz sözcük okuma düzeyi, doğru ve akıcı sessiz sözcük okuma testinden alınan puanların kullanılmasıyla sınırlıdır.

2. BÖLÜM

2. KURAMSAL AÇIKLAMALAR ve İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Okuma

Günümüz dünyasında insanların yaşamlarına yön veren bilgiyi üretme, kullanma ve bilgiye sahip olma becerilerinin gelişmiş olmasıdır. Beceri geliştirmenin, becerileri yaşam boyu kullanabilir duruma gelmenin yolu da çağın gereklerine uygun eğitim yaklaşımları ve programlarından geçmektedir (Sağırlı, 2015: 3).

Türkçe Dersi Öğretim Programı, öğrencilerin tüm yaşamında gerekli olan sözlü iletişimi, okuma ve yazma becerileri kazanmalarını, öğrenilen bu becerilerle kendilerini her yönden iyileştirmeleri, nitelikli iletişim kurabilmeleri, dilimizi severek istekli şekilde okuma ve yazma itiyatı edinmelerini sağlamaya yönelik her türlü bilgi ve yeteneği içine alan geniş bir çerçeve üzerine yapılandırılmıştır (MEB, 2015). Türkçe Öğretim Programı yapısında bulunan bu amaçlarla, öğrenciler için hayati önemi olan dil ve zihinsel becerilerinin kazandırılması, geliştirilmesi için küçük yaştan itibaren eğitim-öğrenim görmesi üzerine hazırlanmıştır. Türkçe Dersi Öğretim Programı kazanımların yapısına göre öğrencilerin “sözlü iletişim”, “okuma” ve “yazma” alanlarında temel becerileri kazandırmaya yönelik düzenlenmiştir (MEB, 2015). Bu temel beceriler içerisinde okuma diğer beceriler için büyük bir önem teşkil etmektedir. Programın hedefi, okuma becerisini kazanan öğrencilerin metinleri doğru ve akıcı şekilde, okunanları zamanın çeşitli değerlerini nasıl aktardığının bilincine vararak okuma becerisini itiyat şekline getirmeleridir.

Türkçe Dersi Öğretim Programı (MEB, 2018) öğrencilerin dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma ile ilgili dil becerileri ve zihinsel becerilere sahip olmaları, tüm yaşamları boyunca kullanacakları bu beceriler yoluyla bireysel ve sosyal yönden kendilerini geliştirmeleri, nitelikli iletişim becerileri edinmeleri, Türkçe sevgisiyle, istekli bir şekilde okuma ve yazmayı alışkanlık haline getirmeleri, bilgi, beceri ve değerleri içine alan bütünleştirici bir yapı şeklinde oluşturulmuştur. Bunun yanı sıra programda bireyin öğrenmesi ve her anlamda gelişme becerilerine sahip olması için dil becerilerinin ve yeterliliklerinin gelişmiş olması gereklilik olarak görülmektedir.

Kişinin yaşamın herhangi bir bölümünde başarılı olarak var olmasında, evreni anlamlandırmasında, durumlar arasında bağlantılar oluşturmasında ve olayları farklı bakış

açıları ile değerlendirmesinde tesiri bulunan ve yaşamı sürecince öğrenmeyi sağlayan ana etmen okuma yeteneğidir. Okuma becerisi hayatı değiştirmek ve hayatına değer katmak, kişinin ilim ve irfan düzeyini arttırmak için kıymeti sürekli artan bir yetenektir (Öztürk ve Aydemir, 2013:1106).

Cemiloğlu'da (2001:152) Türkçe dersinin hemen hemen bütünüyle okumaya dayandığını, bunun dışında yapılacak değişik çalışmalarında önce okuma ile başladığını ve sadece Türkçe derslerinde değil diğer derslerdeki öğrenme etkinliklerinin de okuma becerisine dayandığı için öğrencinin bütün hayatı boyunca “bilişsel davranışlar” ının temelini oluşturduğunu belirtmiştir. Ayrıca bilgi edinmenin temeli okumaya dayanmakta ve diğer dil becerilerinin de okuma ile bağlantısına bakıldığında “okuma” etkinliklerini ders içi çalışmalarda önem sırasında ileriye taşımaktadır.

Güneş'de (2007:127) okuma türlerini okuma hedefine (eğlenmek, bilgilenmek vb.), kullanılan metoda (sesli, yarı sesli, sessiz okuma vb.), metin çeşidine (seçmeli okuma, tam okuma vb.), kullanılan gereçlere (kitaptan, ekrandan okuma vb.), göz faaliyetlerine (dik, çapraz, zikzak okuma vb.) ve bireylere göre (bağımsız okuma, paylaşarak okuma birlikte okuma vb.) olarak sınıflandırılmıştır.

Ertuğrul'da (2015) okuma çeşitlerini sesli ve sessiz okuma olmak üzere iki başlık adı altında incelemiştir.

2.1.1. Sesli ve Sessiz Okumanın Gelişimi

2.1.1.1. Sesli okuma

Çelik (2006:21) çalışmasında sesli okumayı “Gözlerin görüp, zihnin kavradığı sözcükleri konuşma örgenlerinin seslendirmesi olayına sesli okuma denir.” şeklinde tanımlamıştır.

Karakuş ve Taş (2007:25) sesli okumanın kelimelerin telaffuzu ve anlamlarını kavrama, öğrencilerin okuma düzeylerini belirleme, dinleme ve konuşma becerilerini geliştirme, dinleyenlerin ilgisini çekme ve okuma için istek oluşturması konularında faydalarını vurgulamışlardır.

Güneş'e (2007:128) göre geçmişte sesli okumanın önem kazanmasının sebebi basım, yazı ve noktalama hatalarının yüksek sesle okuma yapılarak giderilmeye çalışılmasından

kaynaklandığını fakat ilerleyen zamanlarda hata ve eksiklerin azalmasıyla sessiz okumaya eğilimin arttığını belirtmiştir.

2.1.1.2. Sessiz okuma

Aytaş'a (2005) göre sessiz okuma en çok kullanılan okuma türü olup, öğrencinin bireysel olarak öğrenmesinde, verimli zaman geçirilmesine faydası ve her ortamda kullanılabilen okuma çeşidi olması bakımından faydalıdır.

Güneş (2007:136) sessiz okumayı; "Sessiz okuma kelimeleri ve cümleleri seslendirmeden, gözle takip ederek yapılan okumaya denilmektedir." şeklinde tanımlamış, sessiz okumada kelimelerin göz tarafından tanınıp belleğe iletilmesiyle yapıldığını, okuma hızını arttırmak ve anlamaya yönelme durumlarında sessiz okumanın kullanıldığını, yetişkinlere tavsiye edilen ve çok kullanılan bir okuma çeşidi olduğunu ifade etmiştir.

Çelik (2006:24) sessiz okumayı "Sessiz okuma, bireyin yaşamında en çok yer alan bir okuma çeşididir "şeklinde tanımlamış, bunun yanı sıra sessiz okumada seslendirme olmadığı için okumada göz ve beynin ön plana çıktığını, gözün seslendirdiklerinden daha fazla görmesinin okuma hızını arttırdığını ve bu okuma türünün anlamayı hedeflediğini belirtmiştir.

Cemiloğlu'da (2001:56) sessiz okumanın daha çok anlamaya yönelik bir okuma türü olduğunu, öğrenci için belirlenen hedeflere göre irdeleme ya da serbest okuma biçiminde uygulanabileceğini vurgulamıştır.

2.2. Akıcı Okuma

Kuhn, Schwanenflugel ve Meisinger (2010) akıcı okumayı, okumanın değerlendirilmesinde itici bir güç ve eğitimciler, araştırmacılar için ise bir yol gösterici olarak görmektedirler. Akıcılıkla ilgili yapılan çoğu değerlendirmenin doğru olmadığını, akıcılığı daha doğru değerlendirebilmek için öncelikle doğruluk, otomatiklik ve prozodinin anlaşılmasının gerektiğini savunmaktadırlar. Yaptıkları çalışmada kelime tanıma yerine akıcılık değerlendirmelerindeki doğruluğa önem vererek, akıcılığa karşı bakış açısını daha farklı yönlere taşımayı hedeflemişlerdir. Bunu yanı sıra akıcı okumayı sesli okumada basitçe kelime teşhisi, elverişli sürat, üslup ve ezgiler ile kendini gösteren, sesli ve sessiz okumada anlamayı etkileyen önemli bir etmen olarak ifade etmişlerdir.

Güneş (2007:92) akıcı okumanın hem teknik hem de zihinsel bir süreç şeklinde öğrenimin ilk yıllarından itibaren geliştirilmeye çalışıldığını ifade etmiştir. Ayrıca akıcı okuma becerisinin okuma becerilerinin geliştirilmesi ve bu becerilerin yaşamın farklı alanlarında kullanılarak yaşama yansıtılması için kullanıldığını vurgulamıştır.

Akıcı okumanın temelinde kelimelerin doğru olarak çözümlenmesi ile anlamının gerçekleşmesi bulunmaktadır. Bunun yanı sıra akıcılık okuyucuların ne kadar iyi anladığını etkilemesi bakımından önemlidir (Rasinski, 2004).

Rasinski, Homan ve Biggs'e (2009) göre akıcı okuma, okumayı öğrenmede anahtar görevindedir. Bunun yanı sıra okuma öğrenmede zorlanan çoğu öğrenci akıcı okuma konusunda da zorlanmaktadır. Akıcılığın geliştirilmesi için şiir, şarkı, senaryo ve benzeri materyallerin kullanılması öğrencilerin okumaya karşı beğenilerini geliştirme konusunda becerinin kazanılmasına destek olacaktır. Etkili okuma programlarına da bakıldığında akıcılığın önemli bir etmen olarak ortaya çıktığını ifade etmişlerdir.

Akıcı okumanın okuduğunu anlama ile ilişkisi yapılan araştırmalarda incelenmiştir. Başaran (2013) yaptığı dördüncü sınıf öğrencileriyle yaptığı çalışmasının bulgularına göre; okuduğunu anlama için akıcı okuma becerisinin bir belirtisi olduğu, prozodinin farklı akıcı okuma yeteneklerine nazaran ayrıntılı olarak anlama ulaşmayı daha fazla sağladığı; doğru okuma yapma yeteneğinin gelişigüzel anlama ulaşmayı daha fazla sağladığı, sesli okuma becerisinde okuma sürati ile okuduğunu anlama ilişkisinin çok kuvvetli olmadığı bilgilerine ulaşmıştır. Kaya ve Yıldırım (2016) dördüncü sınıf öğrencileriyle yaptıkları araştırmaları sonucunda; okuma becerisinin başarılı olmasını sağlayan en değerli etmenlerden birinin akıcı okuma becerisi olduğunu ifade etmişlerdir. Keskin'in (2012) dördüncü sınıf öğrencileriyle yaptığı "Akıcı Okuma Yöntemlerinin Okuma Becerileri Üzerindeki Etkisi" isimli araştırması sonucunda; okuma hızını ve prozodik okumayı geliştirmede en etkili yöntem yapılandırılmış okuma; doğru okumayı geliştirmede en etkili yöntemin eşli okuma yöntemi olduğu bilgilerine ulaşmıştır. Yıldız (2013b) araştırması sonucunda akıcı okuma ve okuduğunu anlamının anlamlı bir ilişkiye sahip olduğunu ortaya koymuştur. Baştuğ ve Keskin (2012) yaptıkları araştırmaları sonucunda; akıcı okuma becerisiyle basit ve çıkarımsal anlama arasında, olumlu ve anlamlı bir ilişkinin bulunduğu bilgisine ulaşılmıştır.

Akıcılık aslında, okumak ve en iyi anlama ulaşmak için, metnin yorumuyla birlikte metin içindeki kelimelerin doğru ve otomatik olarak çözümlenmesini anlamına gelmektedir.

Akıcılık, okuyucuların ne kadar iyi anladığını etkilediğinden önemlidir (Rasinski, 2004). Tüm bu araştırmalardan da yola çıkarak akıcı okumanın, okuduğunu anlama ve akademik başarıya etkileri göz önünde bulundurulduğunda bu konunun incelenmesi gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Günümüzde akıcı okuma ile yapılan çalışmaların çoğu sesli okuma yöntemi ölçümler yapılmasına dayanmaktadır. En çok kullandığımız sessiz okuma yöntemine yönelik akıcı okuma çalışmalarına rastlamak sesli okuma akıcılığı çalışmalarına nazaran zordur.

Ülper ve Yağmur (2015) doğru ve akıcı sessiz sözcük okuma yeteneğinin öğrencilerin algılama durumları ile ilişkisini araştıran bir çalışmanın bulunmadığını ileri sürmüşlerdir. Bu durumdan yola çıkarak Ülper ve Yağmur tarafından 2015 yılında Doğru ve Akıcı Sessiz Sözcük Okuma Testi (DASSOT) geliştirilmiştir. Geliştirilen test ile bu ilişkiyi ortaya çıkarmaya çalışan bir araştırma yapmışlardır. Araştırma verilerinin çözümlenmesiyle doğru ve akıcı sessiz sözcük okuma yeteneğinin öğrencilerin algılama durumları arasında önemli bir ilişki bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu çalışmada da öğrencilerin doğru ve akıcı sessiz sözcük okumalarının okuduğunu anlama ve okuma motivasyonu ile ilişkisi incelenmeye çalışılmıştır.

2.2.1. Sessiz Okuma Akıcılığı

Karakuş ve Taş'a (2007:25) göre okumanın akıcılığı sağlamak ve hız kazandırmak için sessiz okuma kullanılmaktadır. Bunun yanı sıra sessiz okuma sürecinin göz hareketleri ve beyin arasında gerçekleştiğini, sesli okumanın anlama dışında anlatma yönüyle sessiz okumadan ayrıldığını vurgulamışlardır.

Akıcı okuma için gerekli olan okuma becerileri (akıcı okuma bileşenleri) şunlardır: Doğruluk (sözcük tanıma), okuma hızı (otomatiklik) ve prozodi (Bashir ve Hook, 2009; Hasbrouck ve Tindal, 2006; Klauda ve Guthrie, 2008; Rasinski, 1989, 2004; Vilger, 2008 aktaran; Başaran, 2013). Bu çalışmada belirtilen akıcı okuma becerilerinden doğruluk (sözcük tanıma) ve okuma hızı (otomatiklik) üzerinde durulmuştur. Üçüncü akıcı okuma becerisi olan prozodi bu çalışmanın konusunu oluşturan sessiz okuma akıcılığının ölçümünde geliştirilen ölçekte kullanılmamaktadır. Prozodi, etkili biçimde okumayı destekleyen, vurgulama, tonlama, zamanlama ve duraklama benzeri nitelikleri ifade etmektedir (Yıldırım ve Ateş, 2011). Bu sebeplerle sessiz akıcı okuma becerilerinin değerlendirilmesinde doğruluk ve okuma hızı becerileri ele alınacaktır.

2.2.1.1. Doğruluk (Sözcük Tanıma):

Kelimelerin doğru şekilde okunması bu beceriyi ifade etmektedir. Akıcı okuma için gereken en temel becerilerden bir tanesidir. Bu araştırmada kullanılacak olan DASSOT testinde gerçek ve sahte sözcükler yer almaktadır. Okuma kartlarında bulunan sözcüklerin bazıları harflerin yerleri değiştirilerek (iki harfin yeri, ilk ve son harfin yeri...) sahte sözcükler oluşturulmuştur. Öğrenciden 120 saniye içerisinde verilen sözcük okuma kartlarındaki sözcüklerden gerçek olanları işaretlemeleri istenmiştir. Öğrencilerin yapılacak olan testte gerçek sözcükleri ayırt edebilmeleri için doğru okuma yapmaları gerekmektedir. Bu araştırmada öğrencilerin verilen sürede, sessiz ve doğru okumayı gerçekleştirme düzeylerinin ortaya çıkması hedeflenmiştir.

2.2.1.2. Okuma hızı (otomatiklik):

Otomatiklik kelime düzeyinde hızlı, doğru olarak zahmetsiz kelime tanımlama olarak tanımlanır. En iyi anlama tahmincisi hız ve doğruluk ile tek kelimelerin tanımlandığı okumadır. Akıcılık ise cümle ve metin düzeyinde sadece otomatik kelime tanımlaması değil, aynı zamanda uygun prozodik uygulama özellikleri de gerektirmektedir (Hook, P. E., & Jones, S. D., 2002).

Valencia ve Buly (2004) öğrencilerin test puanlarının arakasında ne yattığını ve öğrencilerin bu konuda ihtiyaçlarının neler olduğunu ortaya çıkarmak için yaptıkları çalışmalarında kelime tanıma, anlama ve akıcılık olmak üzere üç başlık adı altında inceleme yapmışlardır. Çalışma sonucunda kelime tanıma konusunda güçlük yaşayan öğrencilerin gerekli otomatiklik seviyesine ulaşamadıkları, otomatiklik kazanan öğrencilerin kelimeleri hızlı ve doğru bir şekilde çözebildiklerini ancak anlam için okumayı başaramadıkları, öğrencilerin bazılarının ise sınıf seviyesinin üzerinde okuma otomatikliğine sahip olmalarına rağmen kazanan anlam kurma konusunda zorluk yaşadıkları bilgilerine ulaşmışlardır.

Akıcı okuma becerilerini değerlendirme, sesli ve sesiz okuma hızı ile değerlendirilebilmektedir. Bunlar aşağıda açıklanmaktadır:

Sesli okuma hızı

Okuma yazma sonrasında her öğrenci aynı hızda okumamaktadır. Okuma hızı öğrenciler arasında farklılık göstermektedir. Okuma hızının yüksek olması, öğrencilerin okuduklarını daha çabuk öğrenmesini, zamanının iyi kullanmasını ve bunların etkisiyle de sadece okuma becerisi anlamıyla Türkçe derslerinde değil diğer derslerde de başarılı olmasını beraberinde getirmektedir.

Güneş’de (2007:287) sesli okumanın ölçülmesinin basit olduğunu fakat sonuçların daha kesin olması için harf sayısının kıstas olarak belirlenmesinin daha doğru olacağını, süreç içerisinde yapılan ölçümlerle öğrencinin gelişiminin takip edilmesini bunun yanı sıra hızla önem verirken doğru okumanın da göz ardı edilmemesi gerektiğini vurgulamıştır.

Günümüzde sesli okuma akıcılığına ve etkileri üzerine yapılan çalışmalara (Başaran, 2013; Kaya ve Yıldırım, 2016; Yıldız, 2013; Baştuğ ve Keskin, 2012; Yıldız, 2013) rastlanmaktadır. Bu araştırmalarda akıcı okumanın akademik başarıya, okuduğunu anlamaya, okuma stratejilerine ve kavramaya etkileri incelenmiştir. İncelemeler sonucunda değişkenler ile akıcı okuma arasında anlamlı ilişkiler olduğu ortaya çıkmıştır.

Sessiz okuma hızı

Çelik’e (2006:25) göre sessiz okumada görmenin hızı sesli okumaya göre daha fazla olduğunu belirtirken, sessiz okumayı ses organlarının kullanılmadığı, zihin ile göz arasında yapılan okuma olarak tanımlamıştır.

Dentonn, vd.’ den aktaran Ülper ve Yağmur’a (2015) göre sessiz okuma akıcılığı sesli okuma gibi ölçülemediğini ve sessiz okumayı ölçmenin bir yönteminin öz-bildirim alma yolu olduğunu fakat burada da öğrencinin gerçeği yansıtmama olasılığının ölçme sonuçlarının hatalı olmasına sebep olduğunu belirtmişlerdir.

Güneş (2007) anlama düzeyini nitelikli duruma getirmek için kullanılmasına uygun, okumanın ardından sorulacak soruların okumanın yapılıp yapılmadığını belirleyeceğini ve sessiz okuma çalışmaları birinci yıldan sonra alışkanlığa dönüşebilmesi yönünde kurallı şekilde verilmesi gerektiğini vurgulamıştır.

Sessiz okuma hızını geliştirme çalışmaları, sesli okuma çalışmalarında olduğu gibi yapılmaktadır. Öğrenci sessiz okumakta ve okuma sonunda sorular sorularak, öğrencinin

okuyup okumadığı kontrol edilmektedir. Sessiz okuma anlama düzeyini geliştirmede uygun bir okumadır. Bu çalışma ilköğretim birinci sınıflarda yapılmamalıdır. Sessiz okuma, aşamalı olarak üst sınıflar için önerilmektedir. Sessiz okuma çalışmalarına üst sınıflarda başlanmalı ve giderek alışkanlığa dönüştürülmelidir. Sessiz okurken dudak kıpırdamamalı, baş ve boyun hareket ettirilmemeli, parmakla ve kalemle satır izlenmemelidir.

Alan yazın tarandığında akıcı okuma ile ilgili yapılan çalışmaların büyük çoğunluğunun sesli okuma yöntemine yönelik yapıldığı görülmektedir. Bu araştırmanın da sessiz okuma akıcılığının etkilerini inceleyen sınırlı sayıdaki araştırmaya katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Doğru ve akıcı sessiz okuma

Öğrencilerin akıcılığa ulaşma düzeylerini ölçme ve ilerlemelerini izleme yeteneği, başarılı akıcılık öğretiminin anahtarıdır. Öğretmenlerin akıcılığa yön verdiklerinin etkinliğini ölçebilmeleri gerekir; Bunu yapmak için, öğrencilerin akıcılığını değerlendirmenin yollarına ihtiyaçları vardır (Rasinski, 2004).

Taylor'da (2006) sessiz okuma akıcılığını "Sessiz okumadaki akıcılık tanımının makul bir tanımı, sürekli dikkat ve konsantrasyonla, kolaylık ve rahatlıkla, yeterli okuma oranlarında (çeşitli sınıflar için) ve iyi bir anlayışla okuma yeteneğidir." şeklinde tanımlamıştır.

Akıcı okuyanlar metni hız, doğruluk ve uygun ifadelerle dikkat ederek okurlar. Okumada akıcılık kelime tanıma düzeyinin gelişmişlik durumuna bağlı olmakla birlikte tek başına yetmemekte çünkü akıcılık birçok bileşenden meydana gelmektedir. Bu durum sınıf öğretmenleri tarafından gerekli önemin verilmediği konulardandır. Bu durum araştırmalarda yerini bulmuş ve akıcı okuma becerilerinin geliştirilmesi için yapılabilecek uygulamalar incelenmiştir. Uluslararası Okuma Paneli'nde başarılı bir okumaya ulaştıracak akıcı okuma becerisini geliştirici yaklaşımlar sunulmaktadır (National Reading Panel, 2000).

Okuduğunu anlama kâfi derecede kelime okunmasına bağlıdır çünkü okur metindeki kelimeleri tanımyorsa metni de anlayamamaktadır. Bununla birlikte okuduğunu anlama iyi bir dil anlayışı da gerektirmektedir. Bu durum kelimelerin ve kelimelerden oluşan cümlelerin kavranması ile mümkün olmaktadır. Okuyucu kelimelerden yola çıkarak bir bütün oluşturup anlama ulaşmaktadır. Bu anlama ulaşmak zihinsel bir süreç ve işlem

gerektirmektedir (Oakhill, Cain ve Elbro, 2014).

Bu araştırmada etinkaya, lper ve Yağmur'un (2015) geliştirmiş oldukları Doğru ve Akıcı Sessiz Sözcük Okuma Testi (DASSOT) kullanılmıştır. Ülper ve Yağmur'un (2015) yaptıkları araştırma sırasında literatüre bakıldığında, akıcı okumanın sağlanabilmesi ve anlamlandırma seviyesinin yükseltilebilmesi için sözcüklerin tanınması, kod çözümlene ve öbek oluşturulması becerilerinin ileri çıktığını gördüklerini dile getirmişlerdir (Ülper ve Yağmur, 2015). Araştırmacılar bu ifadeden hareketle akıcı okumanın sözcük tanıma becerisinden yola çıkarak, Otomatik Bilgi İşleme Modeli ve Gelişimsel Evre Kuramı'nı da inceleyerek bulgularını bu kuramlara dayandırıp testi geliştirmişlerdir.

2.3. Okuduğunu Anlama

Başaran'a (2013:2277) göre okumanın yazılı sembollerin seslendirilmesinden farklı olarak anlam kurma işlemi olarak tanımlanması bir zorunluluk olarak karşımıza çıkmaktadır. Bunun yanı sıra yapılan birçok okuma tanımından ziyade artık okumanın, anlamak için yapılan bir eylem olarak görülmesi fikri yaygındır. Okumadaki gayenin anlama olması üzerinde durulmaktadır. Okunan metnin özelliklerinin ne olduğunun hiçbir önemi yoktur. Önemli olan metni anlamaktır.

Okuyucu okuduklarını zihinsel bir yorumlamanın ardından kavramaya çalışır. Daha sonra bu zihinsel süreçlerin sonunda anlama gerçekteşir. Anlama becerilerinin geliştirilmesinin en önemli yolu okumaktan geçmektedir.

Dil öğretiminde temel amaç bireylerin anlama ve anlatma becerilerini geliştirebilmektir. Türkçe Öğretim Programı (MEB, 2015), "Programda okuma öğrenme alanıyla, öğrencilerin günlük hayatlarında karşılaştıkları yazılı metinleri doğru, akıcı bir biçimde ve uygun yöntemleri kullanarak okuyabilmeleri, okuduklarını değerlendirip eleştirel bir bakış açısıyla yorumlayabilmeleri ve okumayı bir alışkanlık hâline getirebilmeleri amaçlanmıştır.", Türkçe Öğretim Programı (MEB, 2018), "Okuduklarını anlayarak eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirmelerinin ve sorgulamalarının sağlanması." şeklinde yer alan ifadeler ancak okuduğunu anlama ile gerçekteşirilebilecek hedeflerdir. Programların temel amaçlarından biri olan okuduğunu anlamak; sadece Türkçe dersi için değil öğrencinin diğer derslerdeki başarısını sürdürebilmesi için son derece önemli bir dil becerisidir.

Yılmaz (2008:132)'de okula başlanan ilk yıllarda öğrenilen okuma becerisinin öğrencilerin tüm öğrenim hayatı boyunca bütün öğrenme etkinliklerini etkilediğini, becerinin gelişme düzeyine göre öğrencilerin akademik başarılarında da etkisinin değiştiğini öne sürmüştür.

Okuduğunu anlama okunan metni anlamaktan daha fazlasıdır. Sadece sosyal hayatta bile önemi büyüktür. Okuduğunu anlama birden fazla beceri ve kabiliyetin bir araya gelmesinden oluşan bir vazifedir (Oakhill, Cain ve Elbro, 2014).

Güneş'e (2007) göre anlama birçok zihinsel işlem ve beceri gerektirmekte, bu becerilerin gelişmeme durumu anlamayı olumsuz etkilemekte, okuyucu okuduklarını zihinsel bir yorumlamanın ardından kavramaya çalışmakta, bu zihinsel süreçlerin sonunda anlama gerçekleşmektedir ki anlama becerilerinin geliştirilmesinin en önemli yolu da okumaktan geçmektedir.

Öğretmenler öğrenciler okumayı öğrendikten sonra öğrencilerin, doğru ve akıcı şekilde anlayarak okuyabilmeleri konusuna eğilmektedirler. Doğru, akıcı ve anlayarak okuyan öğrenciler hem anlama hem de anlatma dil becerilerini iyi kullanabilmekte ve bu becerileri geliştirebilmektedir. Okuyan, okuduğunu pratik bir şekilde yorumlayarak okuduklarından çıkarımlar yapan kişiler yetiştirmek eğitim öğretimin amaçlarından biridir.

2.4. Okuma Motivasyonu

Türk Dil Kurumu'na göre motivasyon kelimesinin dilimizdeki karşılığı isteklendirme ya da güdülemedir. Bir işi, bir görevi yapmadaki kişinin isteklilik durumunu ifade etmektedir. Güdülenme öğrenme ortamında öğrenciye istendik davranışların kazandırılması aşamasında ilk oluşturulması gereken koşuldur. İsteğin olmadığı bir ortamda başarının oluşması zordur.

Motivasyon öğrenmenin gerçekleşmesi için ilk koşullardan biridir. Gerekli motivasyona sahip olmayan öğrencilerin öğrenmeye çalışması zordur. Eğer motivasyon sağlanır ve öğrenci öğrenmeye istekli hale gelirse başarılı olabilmektedir. Bu durum öğrencilerin sevilen derslere daha istekli girmeleri ve o derslere daha çok çalışma eğilimleri ile de görülebilmektedir. Güdülenmenin olduğu düzeyde başarı gerçekleşmektedir. Bu nedenle de motivasyon ve başarı arasında olumlu bir ilişki vardır (Akbaba, 2006:343).

Okumak için motivasyonu olan öğrenciler okuma yapar, okumaya zaman ayırır ve

okuma alışkanlığı kazanırlar (Gambrell, 2011a:5). Bunun için öğrencinin hem içsel hem de dışsal olarak okumaya karşı motivasyonunun sağlanması bireyin yaşamında hayati önem taşıyan okumanın sürekliliğini sağlayacaktır.

Okuma becerisi üzerine yapılan, okuma becerisinin edinilmesi ve geliştirilmesindeki çalışmaların çoğu zihinsel etmenler üzerine yapılmaktadır. Okuma motivasyonunun etkisinin araştırılması gerekli önemin verilmediği bir konudur (Durmuş, 2014).

Ülper'e (2014) göre araştırmacılar daha çok öğrencilerin okuma problemleri ve güçlüklerini ortadan kaldırmaya yönelik okuma yöntemleri üzerine çalışmalar yaparak, öğrencilerin okuma düzeylerini iyileştirme durumlarını incelemiştir. Bu araştırmaların öğrencilerin okuma becerilerinin geliştirilmesinde kullanılacak yöntem ve stratejilerin önemini ortaya çıkardığı konusu şüphesizdir. Fakat etkisi araştırılan yöntemlerin kullanılması ancak uygulanmalarına bağlıdır. Bunun için öncelikle öğrencilerin okuma yapmaları gerekmektedir. Dolayısıyla öncelikle öğrencilerin okumaya meyilli olma durumları nedir ya da öğrencilerde okumaya karşı nasıl istek oluşturulabilir suallerine cevap bulunarak sürece başlamak gerekmektedir.

Gambrell, (2011b:177)' e göre öğrencilerin okuma motivasyonlarının olması ve okuma yapmaları herkes tarafından istenen bir durumdur. Okumayı arzu edilen bir etkinlik olarak gören yüksek motivasyonlu öğrenciler, okuma konusundaki katılımlarını başlatacak, sürdürece ve böylece daha iyi okuyucular haline geleceklerdir.

Okuma motivasyonu bireylerin okumaya yönelik istek ve ilgi durumudur. Okumanın becerisinin önemi okuma konusundaki motivasyonun önemini de beraberinde getirmektedir. Çünkü okumayı öğrenen öğrencilerin okuma alışkanlığı kazanabilmeleri, okumaya olan bağlılıklarının artması ancak kendi istekleriyle oluşabilecektir.

Ahmadi, İsmail ve Abdullah, (2013) yaptıkları çalışmaların sonucu bütün öğrencilerin öğrenmek için gerekli motivasyonu sağlandıktan sonra okuduğunu anlayarak öğrenmenin gerçekleştiğini göstermiştir. Farklı motivasyon etkilerini ele aldıkları çalışmalarında okuma motivasyonunun, hangi öğrenme bağlamında olursa olsun, farklı seviyedeki öğrenciler için dil öğrenme performansında, özellikle de okuduğunu anlama sürecinde iyileşmeye yol açtığını söylemişlerdir. Ayrıca öğretmenlerin okuma motivasyonu sağlamak ve okuduğunu anlama becerisi kazandırmak için farklı uygulamalar yapması gerektiğini belirtmişlerdir. Okuma motivasyonu üzerine yapılacak okuma, okuduğunu

anlama ve diğler dil becerileri ile ilişkisi düşünöldüğünde incelenmesi önemli bir konudur. Konu hakkındaki bulgular hem öğrencilere hem öğretmenlere hem de literatüre destek olarak okuma becerisinin birçok yönüyle etkili hale gelmesine ışık tutacaktır.

2.5. İlgili Araştırmalar

Bu kısımda çalışmanın konusuyla ilişkili olarak yapılmış araştırmaların genel bir değeriendirilmesi yapılmıştır.

Çetinkaya, Ülper ve Yağmur (2015) çalışmalarında öğrencilerin doğru ve akıcı sözcük okuma seviyeleriyle anlama başarıları ilişkisi incelenmiştir. Araştırma verileri birinci ve üçüncü sınıf öğrencilerinin doğru ve akıcı sözcük okuma becerileriyle anlama seviyeleri arasında olumlu bir ilişki bulunduğru sonucunu ortaya çıkarmıştır.

Türkyılmaz vd. (2013) okuduğruunu anlama, sessiz okuma akıcılığı, sözlü okuma akıcılığı ve akıcılık arasındaki ilişkileri incelemişler, aralarında olumlu ilişkinin olduğunu ortaya çıkarmışlardır.

Yıldırım ve Ateş (2012) sesli ve sessiz okuma akıcılıklarını karşılaştırarak, sessiz okuma akıcılığının okuduğruunu anlama üzerindeki etkisinin incelendiğri araştırmada beşinci sınıf öğrencileriyle çalıştığı çalışmanın sonuçları sessiz ve sesli okuma akıcılığının okuduğruunu anlama ile ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca sessiz okuma akıcılığı ile okuduğruunu anlama konusunda sesli okumadan daha etkili olduğu ve öğrenci cinsiyet değerişkenine göre de değerişimin olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Yıldız (2013b) öğrencilerin cinsiyet ve sosyoekonomik değerişkenler açısından okuduğruunu anlama, okuma motivasyonu ve okuma alışkanlıkları arasındaki ilişki incelemiştir. Araştırma sonucunda cinsiyet değerişkeni açısından öğrencilerin okumaya yönelik içsel motivasyonları ile önemli bir farklılık olmamakla birlikte kız öğrencilerin dışsal motivasyonun erkeklerden daha fazla olduğu, okuduğruunu anlama başarısı bakımından kızlar ve erkekler arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı belirtilmiştir. Bunun yanı sıra veriler sosyoekonomik düzey yönünden değeriendirildiğinde sosyoekonomik düzeyi yüksek olan öğrencilerin içsel ve dışsal motivasyonlarının, alt ve orta sosyoekonomik düzeyli öğrencilere göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte sosyoekonomik düzeyin öğrencilerin okuduğruunu anlama başarılarının artması açısından aralarında olumlu yönde bir ilişkinin bulunduğru tespit edilmiştir.

Kaya ve Yıldırım (2016) dördüncü sınıf öğrencilerinin metin çeşitlerine göre akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişkileri incelemiştir. Araştırma bulgularından yola çıkılarak akıcı okuma, okuma başarısını etkileyen önemli değişkenlerden olduğu dile getirilmiştir.

Akar (2009) yaptığı çalışmada okuduğunu anlama üzerinde sesli ve sessiz okumanın etkilerini araştırmıştır. Araştırmanın bulgularına göre sessiz okumanın anlamaya etkisinin sesli okumaya göre daha fazla olduğu ortaya çıkmıştır.

Baştuğ ve Keskin'in (2012) çalışmalarında beşinci sınıf öğrencilerinin akıcı okuma becerileri ile anlama düzeyleri arasındaki ilişkiyi araştırmışlardır. Yapılan çalışmaya göre akıcı okuma becerileri ile okuduğunu anlama becerisi arasında olumlu yönde orta düzey ilişkinin olduğu görülmüştür. Hatta karşılaştırma sonuçları cinsiyet değişkenine akıcı okuma ve anlama düzeyleri açısından anlamlı farklılığın bulunmadığını, sosyoekonomik yönden iyi durumdaki öğrencilerin, akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerileri bakımından daha başarılı olduğunu oraya çıkarmıştır.

Baştuğ ve Akyol (2012) tarafından yapılan araştırmada öğrencilerin akıcı okuma becerilerinin okuduğunu anlama ile ilgisi incelenmiştir. Araştırmanın bulgularına göre doğru okuma, okuma hızı ve prozodi arasında değerli bir ilişki görülmüştür. Bulgular akıcı okuma ve okuduğunu anlama arasındaki bağı ortaya çıkarmış ve prozodinin okuduğunu anlamının önemli bir belirleyicisi olarak belirlediğini göstermiştir.

Katrancı (2015) ilkökul dördüncü sınıf öğrencileri ile yaptığı çalışmasında öğrencilerin kitap okuma motivasyonlarını incelemiştir. Çalışma ile öğrencilerin okuma motivasyonlarının orta düzeyde olduğu, cinsiyet değişkenine göre incelendiğinde kız öğrencilerin okuma motivasyonlarının erkeklere oranla daha iyi olduğu, anne-baba öğrenim durumunun okuma motivasyonunu etkilediğini hatta okuma motivasyonunun Türkçe dersi başarısının %9'unu ifade ettiği sonuçlarına ulaşılmıştır.

Kurnaz ve Yıldız (2015) ortaokul öğrencileriyle yapmış oldukları çalışmada, öğrencilerin okuma motivasyonları değişkenler açısından incelenmişlerdir. Sonuç olarak ortaokul öğrencilerinin okuma motivasyonlarının yüksek olduğu, cinsiyet, sınıf düzeyi, akademik başarı, okunan kitap sayısı, anne-babalarının evde kitap okuması, internet kullanımı değişkenlerine göre anlamlı farklılıkların olduğu saptanmıştır.

Öztürk ve Aydemir (2013) çalışmalarının sonucunda günlük okuma zamanının okuma motivasyonunu olumlu yönde etkilediğini; fakat anne-babaların kitap okuma durumlarının öğrencilerin okuma motivasyonu üzerinde bir değişikliğe sebep olmadığını ifade etmişlerdir.

Saracaloğlu, Dedebali ve Karasakaloğlu'nun (2011) sekizinci sınıf öğrencileriyle yaptıkları çalışmada öğrencilerin sessiz okuma hızı ve okuduğunu anlama düzeyleri farklı değişkenlere göre incelenmiştir. Çalışmanın sonucuna göre öğrencilerin sessiz okuma hızlarında değişkenlere göre farklılık olmadığı fakat okuduğunu anlama becerilerinin öğrenime devam edilen okulların sosyoekonomik durumuna bağlı olarak değiştiği görülmüştür.

Yıldız (2013b) çalışmasında okuma motivasyonu, akıcı okuma ve okuduğunu anlamamanın akademik başarıya nasıl ve hangi seviyede tesir ettiğini incelemiştir. Çalışmanın sonucunda elde edilen bilgiler okuma motivasyonu, akıcı okuma ve okuduğunu anlamamanın öğrencilerin akademik başarılarındaki farklılığın %61'ini ifade ettiği bilgisine ulaşılmıştır.

Araştırmanın konusu ile ilgili çalışmalar incelendiğinde, yapılan çalışmaların genellikle akıcı okuma ve okuduğunu anlama ilişkisi, okuduğunu anlama ve okuma motivasyonu ilişkisi, sesli ve sessiz okumanın anlamaya etkileri, okuma motivasyonu ve okuduğunu anlama becerisinin çeşitli değişkenlere göre durumlarının tespit edilmesine yönelik oldukları görülmüştür. Bu çalışmada alan yazında çok fazla değinilmemiş olması açısından ve diğer çalışmalardan farklı olarak doğru ve akıcı sessiz sözcük okuma düzeyi ile okuduğunu anlama ve okuma motivasyonu arasındaki ilişki çeşitli değişkenler açısından ele alınarak incelenmeye çalışılmıştır.

3. BÖLÜM

3. YÖNTEM

3.1. Araştırma Modeli

Bu araştırma ile İzmir ili Buca ilçesindeki devlet okullarında 2016-2017 eğitim öğretim yılında öğrenim gören ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin doğru ve akıcı sessiz sözcük okuma düzeyinin, öğrencilerin okuduğunu anlama becerisi ve okuma motivasyonları ile ilişkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu çalışmada ilişkisel tarama modelinden yararlanılmıştır. İlişkisel tarama modelleri iki ya da daha fazla değişken arasında birlikte değişim varlığını ve derecesini belirlemeye yönelik çalışmalarda kullanılmaktadır (Karasar, 2011).

Araştırmada tarama türünün kullanılmasına tarama tipi araştırmalarda kalabalık grupların araştırmaların konusuna uygun olarak mevcut durumunun belirlenmesi ve bir betimleme yapabilme imkânı vermesinden ötürü karar verilmiştir. Doğal olarak araştırmacının bir etkisi bulunmadan istenilen veriler çeşitli ölçme araçları ile toplanmaktadır. Elde edilen verilerin değişkenlere göre ilişkisel incelemelerde bulunma imkânı vermesinden ötürü ilişkisel tarama modeli uygun görülmüştür (Can, 2014).

Araştırma ile çeşitli değişkenler arasındaki ilişkilerin incelenmesi ve var olan durumu belirleme hedeflenmiştir. Bu nedenle araştırma öğrencilerin doğru ve akıcı sessiz sözcük okuma düzeyleri, öğrencilerin okuduğunu anlama becerisi ve okuma motivasyonları arasındaki ilişkiyi betimlemeye yönelik olduğu için ilişkisel tarama modelinin kullanılması uygun bulunmuştur.

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni, İzmir ilinin Buca ilçesindeki devlet okullarında eğitim gören ilkokul dördüncü sınıf öğrencileridir.

Araştırmanın örnekleme için İzmir Buca ilçesindeki 34 ilkokula gidildi. Rastlantısal örnekleme yoluyla her okuldan bir tane 4. sınıf seçilerek çalışma grubu 725 öğrenci olarak oluşturuldu.

Araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyetlere göre dağılımları Tablo 1’ de verilmiştir.

Tablo 3.1. Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Dağılımları

Cinsiyet	f	%
Kız	362	49,93
Erkek	363	50,07
Toplam	725	100

Tablo 3.1' de görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğrencilerin %49,93' ü kız, %50,07' si erkektir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırma verileri öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyini ortaya çıkarmak için hikâye edici metni anlama, bilgi verici metni anlama ve kelime bilgisi testlerinden (Okuduğunu Anlama Testi (Yıldız, 2010), öğrencilerin okuma motivasyonları durumu için Okuma Motivasyonu Ölçeği (Yıldız, 2010), öğrencilerin akıcı sessiz sözcük okuma başarılarını ölçmek için Ülper ve Yağmur'un geliştirdiği Doğru ve Akıcı Sessiz Sözcük Okuma Testi (DASSOT) kullanılmıştır. DASSOT, üç okuma kartından meydana gelmektedir. Birinci kartta 110, ikinci kartta 100, üçüncü kartta ise 90 tane gerçek sözcük ve gerçek sözcüklerden eşit sayıda türetilerek oluşturulan sahte sözcükler vardır. İlk kartta bir heceli kolay kelimeler, ikinci kartta iki heceli kelimeler bulunmaktadır. Son kartta ise üç ve daha fazla heceden oluşan kelimeler vardır. Çetinkaya (2010) kelimelerdeki hece sayısının artmasının okumayı güçleştirdiğini ifade etmiştir. Buna göre testteki kartlarda bulunan kelimelerin hece sayılarının artmasına bağlı olarak okuma zorlaşmaktadır. Testin uygulanması sırasında öğrencilerden kendilerine verilen sürede gerçek sözcükleri bulup işaretlemeleri beklenmektedir.

Araştırmada uygulanan testler ayrı ayrı değerlendirilmiştir. Okuduğunu Anlama Başarı Testi için doğru cevaplara 1'er puan, yanlış cevaplara ise 0 puan verilerek düzenlenmiştir. Okuduğunu Anlama Başarı Testi sonucuna göre en az 0 puan alınabilirken en fazla alınabilecek puan ise 28' dir.

Okuma Motivasyonu Profili-Türkçe Formu, okumanın değeri (9 soru) ve okuyucu benlik algısı (9 soru) olmak üzere iki alt ölçekten oluşmaktadır. Ölçekler 4'lü Likert şeklinde derecelendirilmiştir. Okuma Motivasyonu Ölçeği sonucuna göre en düşük 0 puan alınabilecekken en yüksek 72 puan alınabilmektedir (Yıldız, 2013a).

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu:

Araştırmacı yazından faydalanarak 10 sorudan oluşan bir form hazırlamıştır. Kişisel bilgi formu; öğrencilerin cinsiyet, sınıf seviyesi, ailenin aylık gelir durumunu, eğitim düzeylerini ve mesleklerini, evlerinde internet, kitaplık ve kendilerine ait odası olup olmadığını belirlemeye yönelik sorulardan oluşmaktadır.

Bahsedilen veri toplama araçları ile kullanım amaçlarını içeren bilgiler Çizelge 3.1’de sunulmuştur.

Çizelge 3.1. Araştırmada Kullanılan Veri Toplama Araçları ve Kullanım Amaçları

Veri Toplama Aracı	Veri Toplam Aracının Kullanım Amacı	Kime Uygulanacağı
Okuduğunu Anlama Testi	Okuduğunu Anlama Başarısını Ölçülmesi	Öğrenci
Okuma Motivasyonu Ölçeği	Okuma Motivasyonunun Ölçülmesi	Öğrenci
Doğru ve Sessiz Sözcük Okuma Akıcılığı Testi	Doğru ve Sessiz Sözcük Okuma Akıcılığı Başarısının Ölçülmesi	Öğrenci

3.3.2. Okuduğunu Anlama Testi

Araştırmada öğrencilerin okuduğunu anlama başarılarını belirlemek maksadıyla, Yıldız (2010)’ın Okuduğunu Anlama Testi kullanılmıştır. Test Milli Eğitim Bakanlığı Türkçe Ders Kitabı’nda (2005) yer alan Göçmen Kuşlar adlı bilgilendirici metin ve Bayrağımızın Altında adlı öyküleyici metin olmak üzere iki farklı metin türü ve metin türlerine yönelik okuduğunu anlamayla ilgili çoktan seçmeli 28 maddeden oluşturulmuştur. Testteki maddeler Türkçe Ders programlarında yer alan Eş sesli kelimelerin anlamlarını ayırt eder, deyim ve atasözlerinin metnin anlamına katkısını kavrar. görsellerle ilgili soruları cevaplar, okuduğu metnin konusunu belirler, metnin ana fikri/ana duygusunu belirler, okuduğu metinle ilgili soruları cevaplar, okuduğu metinlerdeki hikâye unsurlarını belirler, metin türlerini ayırt eder, hikâye edici ve bilgilendirici metinleri oluşturan öğeleri tanıır, yönergeleri kavrar, metindeki gerçek ve hayalî öğeleri ayırt eder, okudukları ile ilgili çıkarımlar yapar; neden-sonuç, karşılaştırma, benzetme, örneklendirme gibi çıkarımlar

yapılması sağlanır, yazarın olaylara bakış açısını belirlemesi sağlanır, görsellerle okuduğu metnin içeriğini ilişkilendirir, grafik, tablo ve çizelgelerle ilgili soruları cevaplar kazanımlardan hareketle oluşturulmuştur. Uygulamaların sonucuna göre ortaya çıkan güvenilirlik katsayısı öyküleyici metni anlama testinde 61, bilgilendirici metin testinde 67'dir. Değerler testlerin sonuçlarının güvenilirliğini ortaya koymaktadır.

Anlama testi metin içi anlama düzeyini ölçmeye yönelik hazırlanmıştır. Metin içi anlam kurma tanıma ve hatırlama tarzındaki basit seviyedeki zihinsel anlam kurma becerilerini gerektirir. Okuyucunun üst düzey zihinsel süreçleri kullanmasını gerektirmez. İstenilen anlamı bulmak için metin içerisindeki cümle ve paragrafların incelenmesi yeterli olabilmektedir. Verilen metin içinde anlam kurulması beklenir. Anlam kurma sürecinde en çok sorulardan yararlanır. Ancak öğrencilere ilk eğitim yıllarından itibaren sürekli metin içi anlam kurmaya yönelik olmakla birlikte sınıf seviyesi farklılaşmasına rağmen aynı tarzda anlam kurmayı gerektirecek şekilde etkinlikler yaptırılması öğrencilerin sadece tanıma ve hatırlama gibi bilişsel süreçleri kullanmalarına yol açarak ezberci olmalarına neden olmaktadır (Akyol, 2003).

3.3.3. Okuma Motivasyonu Ölçeği (Okuma Motivasyonu Profili Ölçeği)

Okuma Motivasyonu Profili Ölçeği okuma motivasyonunun kazanılması ve okuma motivasyonunu etkileyen etmenlerin ortaya çıkarılması amacıyla oluşturulan ilk ölçek olarak bilinmektedir. Ölçek, 9'u okuyucu benlik algısı ve 9' u okumanın değerine yönelik olmak üzere 18 sorudan meydana getirilmiş, 4'lü likert şeklinde hazırlanmıştır. Ölçek öğrencilerin okumaya verdiği önem, okuma etkinliklerinde yer alma durumlarını ortaya çıkarmaya yönelik hazırlanmış sorulardan oluşmaktadır.

Ölçeklerin uygulamaları yapılmadan önce öğrencilere bilgi verilmiş ve cevaplarına yönelik bir puanlama yapılmayacağı açıklanarak samimi bir şekilde kendilerine uygun olan yanıtları vermeleri istemiştir. Okuma Motivasyonu Ölçeği soruları araştırmacı tarafından öğrencilerin anlayacağı ses tonu ve vurgulamalara dikkat edilerek okunmuş ve bir sorunun cevaplanması bitmeden diğerine geçilmemiştir. Ölçeğin cevaplanması bitene kadar öğrencilerin dikkat durumları sürekli göz önünde bulundurulmuştur.

Tablo 3.2. Okuma Motivasyonu Profili-Türkçe Formu Puanlama Yaklaşımı Sonuçları

Okuyucu Benlik Algısı	Okumaya Verilen Değer
1*	2
3	5
4*	7*
6*	9*
8	10
11	12
13*	14
15	16*
17	18*
* Yeniden kodlanacak maddeler (recode)	

Yeniden Kodlama Değerleri

1=4
2=3
3=2
4=1

Okuma motivasyonu ölçeği uygulamalarının sonucuna göre ortaya çıkan güvenilirlik katsayısı 84 olarak bulunmuştur. Bu değer testin sonuçlarının güvenilirliğini ortaya koymaktadır.

3.3.4. Doğru ve Akıcı Sessiz Sözcük Okuma Testi (DASSOT)

Öğrencilerin doğru ve akıcı sessiz sözcük okuma başarılarını belirleyebilmek amacıyla Ülper ve Yağmur'un geliştirdiği Doğru ve Akıcı Sessiz Sözcük Okuma Testi'nden (DASSOT) faydalanılmıştır. Test ilk kart 110, ikinci kart 100 ve üçüncü kart 90 kelimedenden oluşmak üzere toplam üç karttan meydana gelmiştir. Kartlarda gerçek sözcükler ve sayısı aynı olmakla beraber sahte sözcükler yer almaktadır. Kartlar kelimelerdeki hece sayısına bağlı olarak tek hece, iki heceli, üç heceli ve daha fazla heceden oluşan kelimelerden seçilerek, basitten zora doğru hazırlanmıştır. Uygulamadan önce öğrencilere test hakkında bilgi verilerek gerçek ve sahte sözcüklerle ilgili soruları cevaplanmıştır. Daha sonra öğrencilere her kart için bir dakika süre verilerek süre içerisinde gerçek sözcükleri bularak işaretlemeleri beklenmiştir. Testin güvenilirlik kat sayısı birinci kart için 78, ikinci kart için 82 ve üçüncü kart için 75 bulunmuştur. Bu değerler test sonuçlarının güvenilirliğini ortaya koymaktadır.

3.4. Veri Toplama Süreci

Araştırma verileri 2016-2017 eğitim-öğretim yılının bahar döneminde toplanmıştır. Sürece ilk olarak araştırmanın uygulanacağı okullardaki yöneticilere araştırma hususunda bilgilendirme yapılması ile başlanmıştır. Sonrasında dördüncü sınıf öğretmenleri ile görüşülmüştür. Uygulamalar her okulda rastlantısal örnekleme yoluna uygun olarak bir sınıf seçilerek gerçekleştirilmiştir. Her okulda ölçekler bir gün arayla uygulanmıştır. İlk gün okuduğunu anlama düzeyinin belirlenmesine yönelik çalışmalar yapılmıştır. İkinci gün öğrencilerin doğru ve akıcı sessiz sözcük okuma başarıları ve okuma motivasyonlarının ölçülmesi çalışmaları yapılmıştır. Araştırmadan kullanılan ölçekleri araştırmacı uygulamıştır.

Okuduğunu Anlama Ölçeği Süreci

Ölçek uygulanmadan önce öğrencilerle sohbet edilerek, testin içeriği, kodlama ve puanlama ile ilgili bilgilendirme yapılmıştır. Testin cevaplanması için öğrencilere bir ders süresi olan 40 dakika verilmiştir. Öğrencilerin uygulama esnasında kafalarına takılan konularla ilgili soruları diğer öğrencileri rahatsız etmeden araştırmacıya sorması sağlanmıştır.

Okuma Motivasyonu Ölçeği Süreci

Ölçeğin uygulanması yaklaşık 15-20 dakika ve uygulama öncesi ölçek hakkında bilgilendirme ile bir ders saatini (40 dakika) almıştır. Öğrencilere doğru bir şekilde kişisel düşüncelerini işaretlemelerinin yeterli olacağı söylenmiştir. Ölçek uygulaması araştırmacı tarafından soruların yüksek sesle okunması, gereken yerlerde durulması ve ses tonunun etkili şekilde kullanılmaya çalışılmasını gerektirecek şekilde gerçekleştirilmiştir. Soruya kendilerine uygun seçeneği işaretlemelerinin ardından diğer soruya geçilmiştir.

Doğru ve Akıcı Sessiz Sözcük Okuma Testi Süreci

Ölçek uygulanmadan önce öğrencilerle sohbet edilerek, testin içeriği, kodlama ve puanlama ile ilgili bilgilendirme yapılmıştır. Öğrencilere verilen 3 adet kelime kartındaki sözcükleri her bir kart için sırasıyla verilecek olan bir dakika içinde sessizce hızlı bir şekilde okuyarak Gerçek (anlamalı) sözcüklerin yanındaki kutucuğa çarpı (x) işareti koymaları şeklinde test tanıtılmıştır. Uygulamadan önce Gerçek (anlamalı) ve sahte

sözcük kavramları örneklerle öğrencilere anlatılmıştır. Uygulama açıklama ve her kart için verilen birer dakika ile bir ders saati sürmüştür.

Ölçeklerin uygulanması 34 okulda ikişer gün gidilerek 2016-2017 eğitim öğretim yılı bahar dönemi şubat ayının ikinci haftası başlanarak mayıs ayının ikinci haftası toplam 14 haftada tamamlanmıştır.

3.5. Verilerin Analizi

Toplanan veriler SPSS programına işlenerek çözümlenmiştir. Çözümleme sonuçlarında ortaya çıkan değerlere göre öğrencilerin doğru ve akıcı sessiz sözcük okuma düzeyinin, öğrencilerin okuduğunu anlama becerisi ve okuma motivasyonu ile ilişkisi yorumlanmaya çalışılmıştır.

Araştırma bulgularının analizinde öğrencilerin doğru ve akıcı sessiz sözcük okuma düzeyleriyle okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişki için Speraman Korelasyon Analizi, doğru ve akıcı sessiz sözcük okuma düzeyiyle okuma motivasyonları arasında ilişkiye bakmak için Pearson Moment Çarpım korelasyonu (basit doğrusal korelasyon), puanların normal dağılım koşullarını sağlayıp sağlamadığı incelendiğinde puanların normallik koşullarını sağlamadıklarını ortaya çıkarmak için Kolmogrov-Smirnov testi, cinsiyete göre öğrencilerin doğru ve akıcı sessiz sözcük okuma düzeyleri arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığını ortaya koymak amacıyla ilişkisiz örneklem t testi (Independent Samples t Testi), öğrencilerin anne eğitim düzeylerine göre doğru ve akıcı sessiz sözcük okuma puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığına dair Kruskal-Wallis Testi verilerin normal dağılım göstermediği için iki grup arasında fark olup olmadığını bulmak amacıyla karşılaştırma testi olan Mann-Whitney U testi, baba eğitim durumuna göre doğru ve akıcı sessiz sözcük okuma düzeyleri arasında farklılık olup olmadığını belirleyebilmek için İlişkisiz Örneklem için Tek Yönlü Varyans Analizi (Tek Yönlü ANOVA) kullanılmıştır.

Öğrencilerin ölçeklere göre almış oldukları puanların normallik testi sonuçları Tablo 3.3'te verilmiştir.

Tablo 3.3. Öğrenci Puanlarının Ölçeklere Göre Normallik Testi Sonuçları

Puan	Kolmogorov-Smirnov ^a		
	İstatistik Değeri	df	p
Doğru ve Akıcı Sessiz Sözcük Okuma Ölçeği Sonucu	0,32	725	0,079
Okuduğunu Anlama Testi Sonucu	0,61	725	,000
Okuma Motivasyonu Testi Sonucu	,095	725	,000
Türkçe Ders Notu Ortalaması	,130	725	,000

Verilerin normal dağılım koşullarını sağlayıp sağlamadığı incelendiğinde, öğrencilerin doğru ve akıcı sessiz sözcük okuma testi puanlarının normallik koşullarını sağladıkları söylenebilir. Veri sayısı 30'un üzerinde olduğu için bakılan Kolmogrov-Smirnov testinin anlamlılık düzeyi ($p=0,079$, $p>0.05$ olduğu için), seçilen örneklemin normal dağılım sağlayan evrenden anlamlı farkının olmadığını göstermektedir. Yani öğrencilerin doğru ve akıcı sessiz sözcük okuma testi puanları normal dağılım göstermektedir.

Öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri puanlarının normallik dağılımının sağlanıp sağlanmadığına bakıldığında normallik koşullarını sağlamadıkları söylenebilir. Veri sayısı 30'un üzerinde olduğu için bakılan Kolmogrov-Smirnov testinin anlamlılık düzeyi ($p=0,000$, $p<0.05$ olduğu için), seçilen örneklemin normal dağılım sağlayan evrenden anlamlı farkının olduğunu göstermektedir.

Öğrencilerin okuma motivasyonu puanlarının normal dağılım koşullarını sağlayıp sağlamadığı incelendiğinde puanların normallik koşullarını sağlamadıkları söylenebilir. Veri sayısı 30'un üzerinde olduğu için bakılan Kolmogrov-Smirnov testinin anlamlılık düzeyi ($p=0,000$, $p<0.05$ olduğu için), seçilen örneklemin normal dağılım sağlayan evrenden anlamlı farkının olduğunu göstermektedir.

Öğrencilerin Türkçe dersi not ortalamalarının normallik dağılımının sağlanıp sağlanmadığına bakıldığında puanların normallik koşullarını sağlamadıkları söylenebilir. Veri sayısı 30'un üzerinde olduğu için bakılan Kolmogrov-Smirnov testinin anlamlılık düzeyi ($p=0,000$, $p<0.05$ olduğu için), seçilen örneklemin normal dağılım sağlayan evrenden anlamlı farkının olduğunu göstermektedir.

Öğrencilerin doğru ve akıcı sessiz sözcük okuma düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre normallik testi sonuçları Tablo 3.4'te verilmiştir.

Tablo 3.4. Öğrencilerin Doğru ve Akıcı Sessiz Sözcük Okuma Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Normallik Testi

		Kolmogorov-Smirnov ^a		
		İstatistik Değeri	df	p
Erkek	Doğru ve Akıcı Sessiz Sözcük Okuma Ölçeği sonucu	,060	363	,003
Kız	Doğru ve Akıcı Sessiz Sözcük Okuma Ölçeği sonucu	,042	362	,190

Verilerin normal dağılım koşullarını sağlayıp sağlamadığı incelendiğinde, öğrencilerin doğru ve akıcı sessiz sözcük okuma testi puanlarından kız öğrencilerin puanlarının normal dağılım gösterdiği ($p=0,190$, $p>0,05$) fakat erkek öğrencilerin puanlarının normal dağılım göstermediği görülmektedir ($p=0,003$, $p<0,05$).

Öğrencilerin doğru ve akıcı sessiz sözcük okuma düzeylerinin internet değişkenine göre normallik testi sonuçları Tablo 3.5'te verilmiştir.

Tablo 3.5. Öğrencilerin Doğru ve Akıcı Sessiz Sözcük Okuma Düzeylerinin İnternet Değişkenine Göre Normallik Testi

		Kolmogorov-Smirnov ^a		
		İstatistik Değeri	df	p
Evinde internet var mı?				
Evet	Doğru ve Akıcı Sessiz Sözcük Okuma Ölçeği sonucu	,037	559	,059
Hayır	Doğru ve Akıcı Sessiz Sözcük Okuma Ölçeği sonucu	,050	166	,200*

Verilerin normal dağılım koşullarını sağlayıp sağlamadığı incelendiğinde, evinde interneti olan 559 öğrenci ile evde interneti olmayan 166 öğrencinin Doğru ve Akıcı Sessiz Sözcük Okuma Testi puanlarının betimsel istatistiklerine göre normallik koşullarını sağladıkları söylenebilir. Veri sayısı 30'un üzerinde olduğu için bakılan Kolmogorov-Smirnov testinin anlamlılık düzeyi hem evinde interneti olan hem de olmayan öğrenciler için ($p=0,59$ ve $p=0,200$, $p>0,05$ olduğu için), seçilen örneklemelerin normal dağılım sağlayan evrenden anlamlı farkının olmadığını göstermektedir.

Öğrencilerin doğru ve akıcı sessiz sözcük okuma düzeylerinin kendine ait oda değişkenine göre normallik testi sonuçları Tablo 3.6’da verilmiştir.

Tablo 3.6. Öğrencilerin Doğru ve Akıcı Sessiz Sözcük Okuma Düzeylerinin Kendine Ait Oda Değişkenine Göre Normallik Testi

Kendine ait odası var mı?	Kolmogorov-Smirnov ^a		
	İstatistik Değeri	df	p
Evet Doğru ve Akıcı Sessiz Sözcük Okuma Ölçeği sonucu	,038	571	,044
Hayır Doğru ve Akıcı Sessiz Sözcük Okuma Ölçeği sonucu	,042	154	,200*

Verilerin normal dağılım koşullarını sağlayıp sağlamadığı incelendiğinde, kendine ait odası olmayan öğrencilerin doğru ve akıcı sessiz sözcük okuma testi puanları normal dağılım gösterirken ($p=0,200$, $p>0,05$), kendine ait odası olan öğrencilerin puanları normal dağılım göstermemektedir ($p=0,044$, $p<0,05$).

Öğrencilerin doğru ve akıcı sessiz sözcük okuma düzeylerinin kitaplık değişkenine göre normallik testi sonuçları Tablo 3.7’de verilmiştir.

Tablo 3.7. Öğrencilerin Doğru ve Akıcı Sessiz Sözcük Okuma Düzeylerinin Kitaplık Değişkenine Göre Normallik Testi

Evinde kitaplık var mı?	Kolmogorov-Smirnov ^a		
	İstatistik Değeri	df	p
Evet Doğru ve Akıcı Sessiz Sözcük Okuma Ölçeği sonucu	,029	560	,200*
Hayır Doğru ve Akıcı Sessiz Sözcük Okuma Ölçeği sonucu	,068	165	,062

Evinde kitaplık olan 560 öğrenci ile evinde kitaplık olmayan 165 öğrencinin Doğru ve Akıcı Sessiz Sözcük Okuma Testi puanlarının normallik dağılımının sağlanıp sağlanmadığına bakıldığında puanların normallik koşullarını sağlamadıkları söylenebilir. Veri sayısı 30’un üzerinde olduğu için bakılan Kolmogorov-Smirnov testinin her iki grup için de anlamlılık düzeyi ($p=0,000$, $p<0.05$ olduğu için), seçilen örneklemelerin normal dağılım sağlayan evrenden anlamlı farkının olduğunu göstermektedir.

Öğrencilerin doğru ve akıcı sessiz sözcük okuma düzeylerinin anne eğitim düzeyi değişkenine göre normallik testi sonuçları Tablo 3.8’de verilmiştir.

Tablo 3.8. Öğrencilerin Doğru ve Akıcı Sessiz Sözcük Okuma Düzeylerinin Anne Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Normallik Testi

Anne Eğitim Düzeyi		Kolmogorov-Smirnov ^b		
		Statistic	df	Sig.
Okur Yazar	Doğru ve Akıcı Sessiz Sözcük Okuma Ölçeği sonucu	,078	38	,200*
İlkokul	Doğru ve Akıcı Sessiz Sözcük Okuma Ölçeği sonucu	,060	262	,025
Ortaokul	Doğru ve Akıcı Sessiz Sözcük Okuma Ölçeği sonucu	,057	156	,200*
Lise	Doğru ve Akıcı Sessiz Sözcük Okuma Ölçeği sonucu	,051	196	,200*
Üniversite	Doğru ve Akıcı Sessiz Sözcük Okuma Ölçeği sonucu	,051	73	,200*

Verilerin normal dağılım koşullarını sağlayıp sağlamadığı incelendiğinde, öğrencilerin anne eğitim düzeylerini ifade eden 5 grubun (okuryazar, ilkokul, ortaokul, lise ve üniversite) anlamlılık değerine bakılarak normallik koşullarını sağladıkları söylenebilir ($p>0.05$). Ancak ilkokul grubunun anlamlılık değeri $p<0,05$ olduğundan öğrencilerin puanları normal dağılım göstermemektedir. Bu verilere göre annesi ilkokul mezunu olan öğrencilerin doğru ve akıcı sessiz sözcük okuma puanları arasında normal dağılım yoktur.

Öğrencilerin doğru ve akıcı sessiz sözcük okuma düzeylerinin baba eğitim düzeyi değişkenine göre normallik testi sonuçları Tablo 3.9. da verilmiştir.

Tablo 3.9. Öğrencilerin Doğru ve Akıcı Sessiz Sözcük Okuma Düzeylerinin Baba Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Normallik Testi

Baba Eğitim Düzeyi		Kolmogorov-Smirnov ^a		
		Statistic	df	Sig.
Okur Yazar	Doğru ve Akıcı Sessiz Sözcük Okuma Ölçeği sonucu	,158	13	,200*
İlkokul	Doğru ve Akıcı Sessiz Sözcük Okuma Ölçeği sonucu	,065	208	,031
Ortaokul	Doğru ve Akıcı Sessiz Sözcük Okuma Ölçeği sonucu	,037	192	,200*
Lise	Doğru ve Akıcı Sessiz Sözcük Okuma Ölçeği sonucu	,044	206	,200*
Üniversite	Doğru ve Akıcı Sessiz Sözcük Okuma Ölçeği sonucu	,048	106	,200*

Verilerin normal dağılım koşullarını sağlayıp sağlamadığı incelendiğinde, öğrencilerin baba eğitim durumlarını ifade eden 5 grubun (okuryazar, ilkokul, ortaokul, lise ve üniversite) anlamlılık değerine bakılarak normallik koşullarını sağladıkları

söylenbilir ($p>0.05$). Ancak ilkokul grubunun anlamlılık değeri $p<0,05$ olduğundan doğru ve akıcı sessiz sözcük okuma puanlarının normal dağılım göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.

Öğrencilerin doğru ve akıcı sessiz sözcük okuma düzeylerinin anne mesleği değişkenine göre normallik testi sonuçları Tablo 3.10.'da verilmiştir.

Tablo 3.10. Öğrencilerin Doğru ve Akıcı Sessiz Sözcük Okuma Düzeylerinin Anne Mesleği Değişkenine Göre Normallik Testi

Anne Mesleği		Kolmogorov-Smirnov ^a		
		İstatistik Değeri	df	p
Ev Hanımı	Doğru ve Akıcı Sessiz Sözcük Okuma Ölçeği sonucu	,031	556	,200*
Serbest Meslek	Doğru ve Akıcı Sessiz Sözcük Okuma Ölçeği sonucu	,179	9	,200*
İşçi	Doğru ve Akıcı Sessiz Sözcük Okuma Ölçeği sonucu	,065	120	,200*
Memur	Doğru ve Akıcı Sessiz Sözcük Okuma Ölçeği sonucu	,139	40	,050

Öğrencilerin doğru ve akıcı sessiz sözcük okuma puanlarının anne mesleklerine göre normallik dağılımının sağlanıp sağlanmadığına bakıldığında tüm grupların (ev hanımı, serbest meslek, işçi, memur, esnaf) anlamlılık düzeyi ($p>0,05$ olduğu için) seçilen örneklemin normal dağılım sağlayan evrenden anlam farkının olmadığını göstermektedir. Buna göre anne mesleklerine öğrencilerin doğru ve akıcı sessiz sözcük okuma puanları normal dağılım göstermektedir.

Öğrencilerin doğru ve akıcı sessiz sözcük okuma düzeylerinin baba mesleği değişkenine göre normallik testi sonuçları Tablo 3.11.'de verilmiştir.

Tablo 3.11. Öğrencilerin Doğru ve Akıcı Sessiz Sözcük Okuma Düzeylerinin Baba Mesleği Değişkenine Göre Normallik Testi

Babam Mesleği		Kolmogorov-Smirnov ^a		
		İstatistik Değeri	df	p
Çalışmıyor	Doğru ve Akıcı Sessiz Sözcük Okuma Ölçeği sonucu	,205	9	,200*
Serbest Meslek	Doğru ve Akıcı Sessiz Sözcük Okuma Ölçeği sonucu	,100	48	,200*
İşçi	Doğru ve Akıcı Sessiz Sözcük Okuma Ölçeği sonucu	,035	410	,200*
Memur	Doğru ve Akıcı Sessiz Sözcük Okuma Ölçeği sonucu	,083	82	,200*
Esnaf	Doğru ve Akıcı Sessiz Sözcük Okuma Ölçeği sonucu	,070	176	,033

Öğrencilerin doğru ve akıcı sessiz sözcük okuma puanlarının baba mesleklerine göre normallik dağılımının sağlanıp sağlanmadığına bakıldığında öğrencilerin baba mesleklerini ifade eden 4 grubun (çalışmıyor, serbest meslek, işçi ve memur) anlamlılık değerine bakılarak normallik koşullarını sağladıkları söylenebilir($p>0.05$). Ancak esnaf grubunun anlamlılık değeri $p<0,05$ ($p=0,033$) olduğundan normal dağılım göstermemektedir.

Doğru ve Akıcı Sessiz Sözcük Okuma Ölçeği Puan Düzeyleri

Öğrencilerin doğru ve akıcı sessiz sözcük okuma puanların aritmetik ortalaması 53,9 olarak hesaplanmış ve verilerin normal dağılım gösterdiği görülmüştür. Öğrencilerin puan düzeyleri belirlenirken aritmetik ortalama orta değer kabul edilmiştir. Aritmetik ortalamanın altında kalan öğrencilerin puanları düşük, aritmetik ortalamanın üstündeki öğrencilerin puanları ise yüksek olarak değerlendirilmiştir.

Okuduğunu Anlama Ölçeği Puan Düzeyleri

Öğrencilerin okuduğunu anlama ölçeğinden aldıkları puanların değerlendirilmesi doğru cevap sayılarına göre Tablo 3.12’de belirtilen düzeylere göre yapılmıştır.

Tablo 3.12. Okuduğunu Anlama Ölçeği Puan Düzeyleri Tablosu

0-9	Düşük
10-18	Orta
19-28	Yüksek

Okuma Motivasyonu Ölçeği Puan Düzeyleri

Öğrencilerin okuma motivasyonu ölçeğinden aldıkları puanların değerlendirilmesi Tablo 3.13’te belirtildiği düzeylere göre yapılmıştır.

Tablo 3.13. Okuma Motivasyonu Ölçeği Puan Düzeyleri Tablosu

0-24	Düşük
25-48	Orta
49-72	Yüksek

4. BÖLÜM

4. BULGULAR

Bu kısımda araştırma problemleri başlıkları altında yapılan analizlerin sonucunda elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

Problem 1: Öğrencilerin doğru ve akıcı sessiz sözcük okuma testi sonuçları nelerdir?

Öğrencilerin doğru ve akıcı sessiz sözcük okuma düzeyinin ölçüldüğü testin sonuçları Tablo 4.1.'de verilmiştir.

Tablo 4.1. Öğrencilerin Doğru ve Akıcı Sessiz Sözcük Okuma Testi Sonuçları

Öğrenci Sayısı (N)	En Düşük Puan	En Yüksek Puan	Aritmetik Ortalama (\bar{X})	Standart Sapma (S)
Toplam 725	3	117	53,9	17,4

Tablo 4.1.'de görüldüğü gibi araştırmaya katılan 725 öğrencinin doğru ve akıcı sessiz sözcük okuma düzeylerini belirlemek için uygulanan doğru ve akıcı sessiz sözcük okuma ölçeğinden aldığı puanların aritmetik ortalaması 53,9'dur. Bu puanların standart sapması ise 17,4'tür.

Problem 2: Öğrencilerin okuduğunu anlama testi sonuçları nedir?

Öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerini ortaya çıkarmak için yapılan testin sonuçları Tablo 4.2.'de yer almaktadır.

Tablo 4.2. Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Testi Sonuçları

Öğrenci Sayısı (N)	En Düşük Puan	En Yüksek Puan	Aritmetik Ortalama (\bar{X})	Standart Sapma (S)
Toplam 725	2	27	15	5

Tablo 4.2.'de görüldüğü gibi araştırmaya katılan 725 öğrencinin okuduğunu anlama düzeylerini belirlemek için uygulanan okuduğunu anlama ölçeğinden aldığı puanların aritmetik ortalaması 15'tir. Bu puanların standart sapması 5'tir.

Problem 3: Öğrencilerin okuma motivasyonu testi sonuçları nedir?

Öğrencilerin okuduğunu motivasyonlarını ortaya çıkarmak için yapılan testin sonuçlarına dair yapılan tanımlayıcı istatistik sonuçları Tablo 4.3.'de verilmiştir.

Tablo 4.3. Öğrencilerin Okuma Motivasyonu Testi Sonuçları

Öğrenci Sayısı (N)	En Düşük Puan	En Yüksek Puan	Aritmetik Ortalama (\bar{X})	Standart Sapma (S)
Toplam 725	27	72	58	7,4

Tablo 4.3.'de görüldüğü gibi araştırmaya katılan 725 öğrencinin okuma motivasyonu düzeylerini belirlemek için uygulanan okuma motivasyonu ölçeğinden aldığı puanların aritmetik ortalaması 58'dir. Bu puanların standart sapması ise 7,4'tür.

Problem 4: 4. Sınıf öğrencilerinin, doğru ve akıcı sessiz sözcük okuma düzeyi ile okuduğunu anlama becerileri arasında ilişki var mıdır?

Öğrencilerin doğru ve akıcı sessiz sözcük okuma düzeyleriyle okuduğunu anlama becerileri arasında ilişkiye bakmak için yaygın olarak kullanılan Pearson moment çarpım korelasyonu (basit doğrusal korelasyon) kullanılmıştır.

Basit doğrusal korelasyon analizinin anlamlılık değeri açısından iki önemli koşulu yerine getirildikten sonra yapılmalıdır. Bunlardan biri verilerin normal dağılım göstermesi diğeri ise veri çiftlerinin evrenden rastgele seçilmiş ve birbirinden bağımsız olmasıdır (Green ve Salkind, 2005, s.255; Aktaran: Can, 2014: 348,349). Bu nedenler korelasyon analizine bakılmadan önce koşullar incelenmiştir.

Verilerin normal dağılım koşullarını sağlayıp sağlamadığı incelendiğinde, öğrencilerin doğru ve akıcı sessiz sözcük okuma testi puanlarının normallik koşullarını sağladıkları söylenebilir. Veri sayısı 30'un üzerinde olduğu için bakılan Kolmogrov-Smirnov testinin anlamlılık düzeyi ($p=0,079$, $p>0.05$ olduğu için), seçilen örneklemin normal dağılım sağlayan evrenden anlamlı farkının olmadığını göstermektedir. Yani öğrencilerin doğru ve akıcı sessiz sözcük okuma testi puanları normal dağılım göstermektedir.

Öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri puanlarının normallik dağılımının sağlanıp sağlanmadığına bakıldığında normallik koşullarını sağlamadıkları söylenebilir. Veri sayısı 30'un üzerinde olduğu için bakılan Kolmogrov-Smirnov testinin anlamlılık

düzeyi ($p=0,000$, $p<0.05$ olduğu için), seçilen örneklemin normal dağılım sağlayan evrenden anlamlı farkının olduğunu göstermektedir.

Değişkenlerden biri (Okuduğunu Anlama Testi Sonuçları), normal dağılım göstermediği için aralarındaki ilişkiye bakmak için parametrik olmayan ilişki testi olan Spearman korelasyon katsayısı kullanılmıştır (Can, 2014).

Öğrencilerinin, doğru ve akıcı sessiz sözcük okuma düzeyleriyle okuduğunu anlama becerileri arasında ilişki olup olmadığına dair yapılan korelasyon analizi sonuçları Tablo 4.4.'de verilmiştir.

Tablo 4.4.. Doğru ve Akıcı Sessiz Sözcük Okuma Düzeyi ile Okuduğunu Anlama Becerileri Spearman Korelasyon Analizi Sonuçları

Değişken	N	Spearman's rho	p
DASSOT Sonucu	725	,446	,000
Okuduğunu Anlama Testi Sonucu			

Öğrencilerin doğru ve akıcı sessiz sözcük okuma düzeyiyle okuduğunu anlama becerileri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığına dair yapılan Spearman Korelasyon Analizi, doğru ve akıcı sessiz sözcük okuma düzeyi ile okuduğunu anlama başarıları arasında pozitif yönde ve anlamlı düzeyde bir ilişki olduğu sonucunu göstermektedir (Spearman's rho= 0,446, $p<0.01$). Bu değerlere göre öğrencilerin okuduğunu anlama becerisi arttıkça doğru ve akıcı sessiz sözcük okuma düzeylerinin de arttığı söylenebilir.

Okuduğunu Anlama Başarı Testi öyküleyici ve bilgilendirici olmak üzere iki adet metin içermektedir. Araştırmanın verilerinden elde edilen bulgular yoluyla öğrencilerin öyküleyici metin anlama düzeyleri ve bilgilendirici metin anlama düzeylerinin doğru ve akıcı sessiz sözcük okuma becerileri arasındaki ilişkiyi de inceleme fırsatı vermiştir.

Öğrencilerinin, doğru ve akıcı sessiz sözcük okuma düzeyleriyle öyküleyici metin anlama becerileri arasında ilişki olup olmadığına dair yapılan korelasyon analizi sonuçları Tablo 4.5.'de verilmiştir.

Tablo 4.5. Öğrencilerin Doğru ve Akıcı Sessiz Sözcük Okuma Düzeyleri ile Öyküleyici Metin Anlama Becerileri Spearman Korelasyon Analizi Sonuçları

Değişken	N	Spearman's rho	p
DASSOT Sonucu	725	,412	,000
Öyküleyici Metin Anlama Testi Sonucu			

Öğrencilerinin, doğru ve akıcı sessiz sözcük okuma düzeyleriyle bilgilendirici metin anlama becerileri arasında ilişki olup olmadığına dair yapılan korelasyon analizi sonuçları Tablo 4.6.'da verilmiştir.

Tablo 4.6. Öğrencilerin Doğru ve Akıcı Sessiz Sözcük Okuma Düzeyleri ile Bilgilendirici Metin Anlama Becerileri Spearman Korelasyon Analizi Sonuçları

Değişken	N	Spearman's rho	p
DASSOT Sonucu	725	,389	,000
Bilgilendirici Metin Anlama Testi Sonucu			

Öğrencilerin öyküleyici ve bilgilendirici metin anlama düzeyleri ile doğru ve akıcı sessiz sözcük okuma becerileri arasındaki ilişkiye bakıldığında anlamlılık değeri öğrencilerin öyküleyici metin anlama düzeylerinin doğru ve akıcı sessiz sözcük okuma başarıları ile ilişkisinin daha anlamlı olduğunu göstermektedir.

Problem 5: 4. Sınıf öğrencilerinin, doğru ve akıcı sessiz sözcük okuma düzeyi ile okuma motivasyonları arasında ilişki var mıdır?

Öğrencilerin doğru ve akıcı sessiz sözcük okuma düzeyiyle okuma motivasyonları arasında ilişkiye bakmak için yaygın olarak kullanılan Pearson moment çarpım korelasyonu (basit doğrusal korelasyon) kullanılmıştır.

Basit doğrusal korelasyon analizinin anlamlılık değer açısından iki önemli koşulu yerine getirildikten sonra yapılmalıdır. Bunlardan biri verilerin normal dağılım göstermesi diğeri ise veri çiftlerinin evrenden rastgele seçilmiş ve birbirinden bağımsız olmasıdır (Green ve Salkind, 2005, s.255; Aktaran: Can, 2014: 348-349). Bu nedenler korelasyon analizine bakılmadan önce koşullar incelenmiştir.

Verilerin normal dağılım koşullarını sağlayıp sağlamadığı incelendiğinde, öğrencilerin doğru ve akıcı sessiz sözcük okuma testi puanlarının normallik koşullarını sağladıkları söylenebilir. Veri sayısı 30'un üzerinde olduğu için bakılan Kolmogrov-Smirnov testinin anlamlılık düzeyi ($p=0,079$, $p>0,05$ olduğu için), seçilen örneklemin

normal dağılım sağlayan evrenden anlamlı farkının olmadığını göstermektedir. Yani öğrencilerin doğru ve akıcı sessiz sözcük okuma testi puanları normal dağılım göstermektedir.

Öğrencilerin okuma motivasyonu puanlarının normal dağılım koşullarını sağlayıp sağlamadığı incelendiğinde puanların normallik koşullarını sağlamadıkları söylenebilir. Veri sayısı 30'un üzerinde olduğu için bakılan Kolmogrov-Smirnov testinin anlamlılık düzeyi ($p=0,000$, $p<0.05$ olduğu için), seçilen örneklemin normal dağılım sağlayan evrenden anlamlı farkının olduğunu göstermektedir.

Değişkenlerden biri (Okuduğunu Anlama Testi Sonuçları), normal dağılım göstermediği için aralarındaki ilişkiye bakmak için parametrik olmayan ilişki testi olan Spearman korelasyon katsayısı kullanılmıştır (Can, 2014).

Öğrencilerin doğru ve akıcı sessiz sözcük okuma düzeyiyle okuma motivasyonları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığına ilişkin yapılan korelasyon analizi sonuçları Tablo 4.7.'de yer almaktadır.

Tablo 4.7. Öğrencilerin Doğru ve Akıcı Sessiz Sözcük Okuma Düzeyleri ile Okuma Motivasyonu Spearman Korelasyon Analizi Sonuçları

Değişken	N	Spearman's rho	p
DASSOT Sonucu	725	,295	,000
Okuma Motivasyonu Puanı			

Öğrencilerin doğru ve akıcı sessiz sözcük okuma düzeyiyle okuma motivasyonu puanları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığına dair yapılan Spearman Korelasyon Analizi, doğru ve akıcı sessiz sözcük okuma düzeyi ile okuma motivasyonu başarıları arasında pozitif yönde ve anlamlı düzeyde bir ilişki olduğunu gösteriyor (Spearman's rho= 0,295, $p<0.01$). Buna göre öğrencilerin okuma motivasyonları arttıkça doğru ve akıcı sessiz sözcük okuma düzeyleri artmaktadır.

Okuma motivasyonu ölçeği okuyucu benlik algısı ve okumaya verilen değer olmak üzere iki boyuttan oluşmaktadır. Araştırmadan elde edilen veriler öğrencilerin doğru ve akıcı sessiz sözcük okuma düzeyleri ile bu boyutların ayrı ayrı ilişkisinin incelenmesine de olanak sağlamıştır.

Öğrencilerin doğru ve akıcı sessiz sözcük okuma düzeyiyle okuyucu benlik algısı arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığına ilişkin yapılan korelasyon analizi sonuçları Tablo 4.8.'de yer almaktadır.

Tablo 4.8. Öğrencilerin Doğru ve Akıcı Sessiz Sözcük Okuma Düzeyleri ile Okuyucu Benlik Algısı Spearman Korelasyon Analizi Sonuçları

Değişken	N	Spearman's rho	p
DASSOT Sonucu	725	,345	,000
Okuyucu Benlik Algısı			

Öğrencilerin doğru ve akıcı sessiz sözcük okuma düzeyiyle okuyucu benlik algısı arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığına ilişkin yapılan korelasyon analizi sonuçları Tablo 4.9.'da yer almaktadır.

Tablo 4. 9. Öğrencilerin Doğru ve Akıcı Sessiz Sözcük Okuma Düzeyleri ile Okumaya Verilen Değer Spearman Korelasyon Analizi Sonuçları

Değişken	N	Spearman's rho	p
DASSOT Sonucu	725	,216	,000
Okumaya Verilen Değer			

Öğrencilerin okuyucu benlik algıları ve okumaya verilen değer ile doğru ve akıcı sessiz sözcük okuma becerileri arasındaki ilişkiye bakıldığında anlamlılık değerleri öğrencilerin benlik algıları ile doğru ve akıcı sessiz sözcük okuma başarıları ile ilişkisinin daha anlamlı olduğunu göstermektedir.

Problem 6: 4. Sınıf öğrencilerinin, doğru ve akıcı sessiz sözcük okuma düzeyi ile Türkçe ders notu ortalamaları arasında ilişki var mıdır?

Öğrencilerin doğru ve akıcı sessiz sözcük okuma düzeyi ile okuma motivasyonları arasında ilişkiye bakmak için yaygın olarak kullanılan Pearson moment çarpım korelasyonu (basit doğrusal korelasyon) kullanılmıştır.

Basit doğrusal korelasyon analizinin anlamlılık değer açısından iki önemli koşulu yerine getirildikten sonra yapılmalıdır. Bunlardan biri verilerin normal dağılım göstermesi diğeri ise veri çiftlerinin evrenden rastgele seçilmiş ve birbirinden bağımsız olmasıdır (Green ve Salkind, 2005, s.255; Aktaran: Can, 2014: 348,349). Bu nedenler korelasyon analizine bakılmadan önce koşullar incelenmiştir.

Verilerin normal dağılım koşullarını sağlayıp sağlamadığı incelendiğinde, öğrencilerin doğru ve akıcı sessiz sözcük okuma testi puanlarının normallik koşullarını sağladıkları söylenebilir. Veri sayısı 30'un üzerinde olduğu için bakılan Kolmogrov-Smirnov testinin anlamlılık düzeyi ($p=0,079$, $p>0.05$ olduğu için), seçilen örneklemin normal dağılım sağlayan evrenden anlamlı farkının olmadığını göstermektedir. Yani öğrencilerin doğru ve akıcı sessiz sözcük okuma testi puanları normal dağılım göstermektedir.

Öğrencilerin Türkçe dersi not ortalamalarının normallik dağılımının sağlanıp sağlanmadığına bakıldığında puanların normallik koşullarını sağlamadıkları söylenebilir. Veri sayısı 30'un üzerinde olduğu için bakılan Kolmogrov-Smirnov testinin anlamlılık düzeyi ($p=0,000$, $p<0.05$ olduğu için), seçilen örneklemin normal dağılım sağlayan evrenden anlamlı farkının olduğunu göstermektedir.

Değişkenlerden biri (Okuduğunu Anlama Testi Sonuçları), normal dağılım göstermediği için aralarındaki ilişkiye bakmak için parametrik olmayan ilişki testi olan Spearman korelasyon katsayısı kullanılmıştır (Can, 2014).

4. Sınıf öğrencilerinin, doğru ve akıcı sessiz sözcük okuma düzeyi ile öğrencilerin Türkçe ders notu ortalamaları arasında ilişkiye yönelik yapılan korelasyon analizi Tablo 4.10'da yer almaktadır.

Tablo 4.10. Öğrencilerin Doğru ve Akıcı Sessiz Sözcük Okuma Düzeyleri ile Türkçe Ders Notu Ortalamaları Spearman Korelasyon Analizi Sonuçları

Değişken	N	Spearman's rho	p
DASSOT Sonucu	725	,477	,000
Türkçe Ders Notu Ortalaması			

Öğrencilerin doğru ve akıcı sessiz sözcük okuma düzeyi ile Türkçe dersi not ortalamaları arasında bir ilişki olup olmadığını dair yapılan Spearman Korelasyon Analizi öğrencilerin doğru ve akıcı sessiz sözcük okuma düzeyi ile Türkçe dersi not ortalamaları arasında pozitif yönde ve anlamlı düzeyde bir ilişki olduğunu gösteriyor (Spearman's rho= 0,477, $p<0.01$). Buna göre öğrencilerin Türkçe ders notu ortalamaları arttıkça doğru ve akıcı sessiz sözcük okuma düzeyleri de artmaktadır.

Problem 7: Cinsiyete göre öğrencilerinin doğru ve akıcı sessiz sözcük okuma düzeyleri arasında farklılık var mıdır?

Cinsiyete göre öğrencilerin doğru ve akıcı sessiz sözcük okuma düzeyleri arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığını ortaya koymak amacıyla ilişkisiz örneklem t testi (Independent Samples t Testi) kullanılmıştır. Bu testin güvenilir sonuçlar vermesi için kıyaslanacak verilerin normal dağılım göstermesi, grupların varyanslarının eşit olması ve verilerin birbirinden bağımsız olması koşulları gereklidir (Can, 2014).

Verilerin normal dağılım koşullarını sağlayıp sağlamadığı incelendiğinde, öğrencilerin doğru ve akıcı sessiz sözcük okuma testi puanlarından kız öğrencilerin puanlarının normal dağılım gösterdiği ($p=0,190$, $p>0,05$) fakat erkek öğrencilerin puanlarının normal dağılım göstermediği görülmektedir ($p=0,003$, $p<0,05$). Bu nedenle değişkenlerden biri (erkek öğrenci puanları), normal dağılım göstermediği için iki grup arasında fark olup olmadığını bulmak için karşılaştırma testi olan Mann-Whitney U uygulanmıştır (Can,2014).

Cinsiyete göre öğrencilerin doğru ve akıcı sessiz sözcük okuma düzeyleri arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığını ortaya koymak amacıyla yapılan Mann-Whitney U testi sonuçları Tablo 4.11.'de yer almaktadır.

Tablo 4.11. Cinsiyete Göre Doğru ve Akıcı Sessiz Sözcük Okuma Düzeyi Farklılık Mann-Whitney U Sonuçları

Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Erkek	363	353,57	128347	62281	,225
Kız	362	372,45	134828		

Cinsiyete göre öğrencilerin doğru ve akıcı sessiz sözcük okuma düzeyleri arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığını ortaya amacıyla yapılan Mann-Whitney U testinin p değeri 0,225 olarak bulunmuştur. Buna göre $p>0,05$ olduğu için grupların puanları arasında fark olmadığı görüldüğü için bu bilgilerden yola çıkılarak cinsiyete göre öğrencilerin doğru ve akıcı sessiz sözcük okuma düzeylerinde farklılık olmadığı söylenebilir.

Problem 8: Öğrencilerin evlerinde internet olması durumuna göre doğru ve akıcı sessiz sözcük okuma düzeyleri arasında bir farklılık var mıdır?

Öğrencilerin evlerinde internet olması durumuna göre doğru ve akıcı sessiz sözcük okuma düzeyleri arasında bir farklılık olup olmadığını belirlemek için ilişkisiz örneklem t testi (Independent Samples t Testi) kullanılmıştır. Bu testin güvenilir sonuçlar vermesi için kıyaslanacak verilerin normal dağılım göstermesi, grupların varyanslarının eşit olması ve verilerin birbirinden bağımsız olması koşulları gereklidir (Can, 2014).

Verilerin normal dağılım koşullarını sağlayıp sağlamadığı incelendiğinde, evinde interneti olan 559 öğrenci ile evde interneti olmayan 166 öğrencinin Doğru ve Akıcı Sessiz Sözcük Okuma Testi puanlarının betimsel istatistiklerine göre normallik koşullarını sağladıkları söylenebilir. Veri sayısı 30'un üzerinde olduğu için bakılan Kolmogrov-Smirnov testinin anlamlılık düzeyi hem evinde interneti olan hem de olmayan öğrenciler için ($p=0,59$ ve $p=0,200$, $p>0.05$ olduğu için), seçilen örneklem normal dağılım sağlayan evrenden anlamlı farkının olmadığını göstermektedir.

Öğrencilerin evlerinde internet olması durumuna göre doğru ve akıcı sessiz sözcük okuma düzeyleri arasında bir farklılık olup olmadığına dair yapılan ilişkisiz örneklem t testi sonuçları Tablo 4.12'de yer almaktadır.

Tablo 4.12. Doğru ve Akıcı Sessiz Sözcük Okuma Düzeyi ile İnternet Arasındaki Anlamlı Farklılık T-Testi Sonuçları

Boyut	Gruplar	N	X	S	Sd	t	p
DASSOT	Evete	559	55,26	17,269	723	3,807	,000
	Hayır	166	49,43	17,458			

Grupların varyanslarının eşitliğini kontrol edilmesine yarayan Levene Testinde $p>0.05$ olduğundan varyansları eşittir. Buna göre grupların varyansları arasında anlamlı fark olmadığı görülmüştür.

Öğrencilerin evlerinde internet olması durumuna göre doğru ve akıcı sessiz sözcük okuma düzeyleri arasında bir farklılık olup olmadığına ilişkin yapılan ilişkisiz örneklem t testinin anlamlılık değeri $p=0,000$ olarak bulunmuştur. Buna göre $p<0,05$ olduğu için grupların puanları arasında anlamlı bir fark vardır. Veriler öğrencilerin

evlerinde internet olup olmaması durumlarına göre doğru ve akıcı sessiz sözcük okuma puanları arasında farklılık bulunduğunu göstermektedir. Buna göre evinde internet olan öğrencilerin doğru ve akıcı sessiz sözcük okuma düzeyi daha yüksektir denebilir. Günümüzde e-okuma deneyimlerinin kullanılması, öğrencilerin ödev ve araştırmalarını yapmak için interneti sıklıkla kullanmaları ve internetin öğrencilere çoklu duyuşsal ortam sağlaması gibi etkenler internetin öğrencilerin doğru ve akıcı sessiz sözcük okuma düzeyleri arasında farklılıklar oluşmasına neden olabilir.

Problem 9: Öğrencilerin kendine ait odalarının olup olmaması durumuna göre doğru ve akıcı sessiz sözcük okuma düzeyleri arasında farklılık var mıdır?

Öğrencilerin kendine ait odalarının olup olmaması durumuna göre doğru ve akıcı sessiz sözcük okuma düzeyleri arasında farklılık olup olmadığını ortaya çıkarmak maksadıyla yapılan ilişkisiz örneklem t testi (Independent Samples t Testi) kullanılmıştır. Bu testin güvenilir sonuçlar vermesi için kıyaslanacak verilerin normal dağılım göstermesi, grupların varyanslarının eşit olması ve verilerin birbirinden bağımsız olması koşulları gereklidir (Can, 2014).

Verilerin normal dağılım koşullarını sağlayıp sağlamadığı incelendiğinde, kendine ait odası olmayan öğrencilerin doğru ve akıcı sessiz sözcük okuma testi puanları normal dağılım gösterirken ($p=0,200$, $p>0,05$), kendine ait odası olan öğrencilerin puanları normal dağılım göstermemektedir ($p=0,044$, $p<0,05$). Bu nedenle değişkenlerden biri (kendine ait odası olan öğrencilerin puanları), normal dağılım göstermediği için parametrik olmayan bir karşılaştırma testi Mann-Whitney U kullanılmıştır (Can, 2014).

Öğrencilerin kendine ait odalarının olup olmaması durumuna göre doğru ve akıcı sessiz sözcük okuma düzeyleri arasında farklılık olup olmadığını belirlemeye ilişkin yapılan Mann-Whitney U testi sonuçları Tablo 4.13’de yer verilmektedir.

Tablo 4.13. Öğrencilerin Doğru ve Akıcı Sessiz Sözcük Okuma Düzeyleri ile Oda Arasındaki Anlamlı Farklılık Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Boyut	Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
DASSOT	Evet	571	381,51	217843	33397	,000
	Hayır	154	294,36	45332		

Öğrencilerin kendine ait odalarının olup olmaması durumuna göre doğru ve akıcı sessiz sözcük okuma düzeyleri arasında farklılık olup olmadığına dair yapılan ilişkisiz örneklemeler t testinin anlamlılık değeri $p=0,000$ olarak bulunmuştur. Buna göre $p<0,05$ olduğu için grupların puanları arasında anlamlı bir fark vardır. Buna göre öğrencilerin kendilerine ait odasının olup olmamasının öğrencilerin doğru ve akıcı sessiz sözcük okuma düzeyi üzerinde anlamlı bir etkisi vardır. Buna kendisine ait odası olan öğrencilerin doğru ve akıcı sessiz sözcük okuma puanları daha yüksektir.

Problem 10: Öğrencilerin evde kitaplıklarının olup olmaması durumuna göre doğru ve akıcı sessiz sözcük okuma düzeyleri arasında farklılık var mıdır?

Öğrencilerin evde kitaplıklarının olup olmaması durumuna göre doğru ve akıcı sessiz sözcük okuma düzeyleri arasında farklılık olup olmadığını belirlemek için ilişkisiz örneklemeler t testi (Independent Samples t Testi) kullanılmıştır. Bu testin güvenilir sonuçlar vermesi için kıyaslanacak verilerin normal dağılım göstermesi, grupların varyanslarının eşit olması ve verilerin birbirinden bağımsız olması koşulları gereklidir (Can, 2014).

Evinde kitaplık olan 560 öğrenci ile evinde kitaplık olmayan 165 öğrencinin Doğru ve Akıcı Sessiz Sözcük Okuma Testi puanlarının normallik dağılımının sağlanıp sağlanmadığına bakıldığında puanların normallik koşullarını sağlamadıkları söylenebilir. Veri sayısı 30'un üzerinde olduğu için bakılan Kolmogrov-Smirnov testinin her iki grup için de anlamlılık düzeyi ($p=0,000$, $p<0,05$ olduğu için), seçilen örneklemelerin normal dağılım sağlayan evrenden anlamlı farkının olduğunu göstermektedir. Bu nedenle değişkenlerden biri normal dağılım göstermediğinden parametrik olmayan bir karşılaştırma testi Mann-Whitney U kullanılmıştır (Can, 2014).

Öğrencilerin evde kitaplıklarının olup olmaması durumuna göre doğru ve akıcı sessiz sözcük okuma düzeyleri arasında farklılık olup olmadığını ortaya koymak amacıyla yapılan ilişkisiz örneklemeler t testi sonuçları Tablo 4.14.'de yer almaktadır.

Tablo 4.14. Öğrencilerin Doğru ve Akıcı Sessiz Sözcük Okuma Düzeyleri ile Kitaplık Arasındaki Anlamlı Farklılık Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Boyut	Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
DASSOT	Evet	560	385,31	215771	33708,5	,000
	Hayır	165	287,29	47403		

Öğrencilerin evde kitaplıklarının olup olmaması durumuna göre doğru ve akıcı sessiz sözcük okuma düzeyleri arasında farklılık olup olmadığına ilişkin yapılan ilişkisiz örneklem t testinin anlamlılık değeri $p= 0,000$ olarak bulunmuştur. Buna göre $p<0,05$ olduğundan grupların puanları arasında anlamlı bir fark vardır. Bu değerlere göre öğrencilerin evlerinde kitaplık olup olmamasına göre öğrencilerin doğru ve akıcı sessiz sözcük okuma düzeyleri farklılaşmaktadır. Evlerinde kitaplık olan öğrencilerin doğru ve akıcı sessiz sözcük okuma puanları daha yüksektir.

Problem 11: Anne eğitim düzeyine göre öğrencilerin doğru ve akıcı sessiz sözcük okuma düzeyleri arasında farklılık var mıdır?

Anne eğitim düzeyine göre öğrencilerin doğru ve akıcı sessiz sözcük okuma düzeyleri arasında farklılık olup olmadığına dair yapılan İlişkisiz Örneklem için Tek Yönlü Varyans Analizi (Tek Yönlü ANOVA) kullanılmıştır. Bu testin güvenilir sonuçlar vermesi için kıyaslanacak verilerin normal dağılım göstermesi, grupların varyanslarının eşit olması ve verilerin birbirinden bağımsız olması koşulları gereklidir (Can, 2014).

Verilerin normal dağılım koşullarını sağlayıp sağlamadığı incelendiğinde, öğrencilerin anne eğitim düzeylerini ifade eden 5 grubun (okuryazar, ilkököl, ortaokul, lise ve üniversite) anlamlılık değerine bakılarak normallik koşullarını sağladıkları söylenebilir ($p>0.05$). Ancak ilkököl grubunun anlamlılık değeri $p<0,05$ olduğundan öğrencilerin puanları normal dağılım göstermemektedir. Bu verilere göre annesi ilkököl mezunu olan öğrencilerin doğru ve akıcı sessiz sözcük okuma puanları arasında normal dağılım yoktur.

Ortalamaları karşılaştırılacak gruplarda veri sayısının az olması, veri sayısı yeterli olsa bile verilerin dağılımındaki anormallikler yüzünden testin koşullarının sağlanamaması gibi nedenlerle ilişkisiz örneklem için tek yönlü varyans analizi yapılmayabilir. Bu durumda parametrik olan varyans analizinin alternatifi sayılabilecek, parametrik olmayan bir karşılaştırma testi olan Kruskal-Wallis testiyle, grupların ortalamaları arasında fark olup olmadığı sınıanabilir (Can, 2014 s.158).

Öğrencilerin anne eğitim düzeylerine göre doğru ve akıcı sessiz sözcük okuma puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığına dair yapılan Kruskal-Wallis Testi sonuçları Tablo 4.15.'de yer verilmektedir.

Tablo 4.15. Doğru ve Sessiz Sözcük Okuma Akıcılığının Anne Eğitim Durumu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	Sıra Ortalaması	sd	x ²	p
DASSOT	Okur Yazar	38	154,74	4	56,247	0,000
	İlkokul	262	342,62			
	Ortaokul	156	368,05			
	Lise	196	396,04			
	Üniversite	73	445,05			

Tablodan anlaşılacağı gibi öğrencilerin anne eğitim düzeylerine göre doğru ve akıcı sessiz sözcük okuma düzeyleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal-Wallis Testi sonucunda anlamlılık değeri olan $p < 0,05$ olduğundan anne eğitim düzeylerine göre doğru ve sessiz sözcük okuma akıcılığı arasında fark olduğu ortaya çıkmıştır. Bu işlemin sonrasında testin sonucunda belirlenen farklılığın hangi gruplar arasında olduğunun bulunması için çoklu karşılaştırma testi Mann-Whitney U uygun görülmüştür.

Tablo 4.16. Doğru ve Akıcı Sessiz Sözcük Okuma Düzeyinin Anne Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal-Wallis Testi ve Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	Sıra Ortalaması	sd	x ²	P	Anlamlı Fark
DASSOT	Okur Yazar	38	154,74	4	56,247	0,000	2-1, 3-1 4-1, 5-1 5-2, 5-3
	İlkokul	262	342,62				
	Ortaokul	156	368,05				
	Lise	196	396,04				
	Üniversite	73	445,05				

Analizlerin sonucunda farklılığın 2-1, 3-1, 4-1, 5-1, 5-2 ve 5-3 grupları arasında fark olduğunu göstermiştir. Bu durumda öğrencilerin anne eğitim düzeylerine göre doğru ve akıcı sessiz sözcük okuma puanları arasında fark olup olmadığına dair yapılan Kruskal-Wallis testine göre, grupların doğru ve akıcı sessiz sözcük okuma puanları arasında anlamlı fark tespit edilmiştir ($p < 0,05$). Hangi gruplar arasında farklılık olduğunu tespit edebilmek için Mann-Whitney U testi ile yapılan çoklu karşılaştırmalar sonucunda bu farkın 2-1, 3-1, 4-1, 5-1, 5-2 ve 5-3 grupları arasında olduğu belirlenmiştir.

Problem 12: Öğrencilerin baba eğitim durumuna göre doğru ve akıcı sessiz sözcük okuma düzeyleri arasında farklılık var mıdır?

Öğrencilerin baba eğitim durumuna göre doğru ve akıcı sessiz sözcük okuma düzeyleri arasında farklılık olup olmadığını belirleyebilmek için İlişkisiz Örneklemeler için Tek Yönlü Varyans Analizi (Tek Yönlü ANOVA) kullanılmıştır. Bu testin güvenilir sonuçlar vermesi için kıyaslanacak verilerin normal dağılım göstermesi, grupların varyanslarının eşit olması ve verilerin birbirinden bağımsız olması koşulları gereklidir (Can, 2014).

Verilerin normal dağılım koşullarını sağlayıp sağlamadığı incelendiğinde, öğrencilerin baba eğitim durumlarını ifade eden 5 grubun (okuryazar, ilkokul, ortaokul, lise ve üniversite) anlamlılık değerine bakılarak normallik koşullarını sağladıkları söylenebilir ($p > 0.05$). Ancak ilkokul grubunun anlamlılık değeri $p < 0,05$ olduğundan doğru ve akıcı sessiz sözcük okuma puanlarının normal dağılım göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.

Ortalamaları karşılaştırılması gereken gruplarda veri sayısının az olması ve yeterli veri sayısı olmasına rağmen verilerin dağılımındaki anormallikler yüzünden testin

Koşullarının sağlanamaması gibi nedenlerle ilişkisiz örneklemeler için tek yönlü varyans analizi yapılmayabilir. Bu durumda parametrik olan varyans analizine alternatif olabilecek, parametrik olmayan bir karşılaştırma testi olan Kruskal-Wallis testiyle, grupların ortalamaları arasında fark olup olmadığı sınıanabilir (Can, 2014 s.158).

Öğrencilerin babalarının eğitim durumlarına göre doğru ve akıcı sessiz sözcük okuma puanları arasında fark olup olmadığına ilişkin yapılan Kruskal-Wallis Testi sonuçları Tablo 4.17’de yer verilmektedir.

Tablo 4.17. Öğrencilerin Doğru ve Akıcı Sessiz Sözcük Okuma Düzeylerinin Baba Eğitim Durumu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	Sıra Ortalaması	sd	x^2	p
DASSOT	Okur Yazar	13	228,04	4	29,284	0,000
	İlkokul	208	327,35			
	Ortaokul	193	341,03			
	Lise	206	392,10			
	Üniversite	105	431,54			

Tablodan anlaşılacağı gibi öğrencilerin baba eğitim düzeylerine göre doğru ve akıcı sessiz sözcük okuma değeri olan $p < 0,05$ olduğundan baba eğitim düzeylerine göre öğrencilerin doğru ve akıcı sessiz sözcük okuma puanları arasında fark olduğu ortaya çıkmıştır. Bu işlemin sonrasında testin sonucunda bulunan farklılığın hangi gruplar arasında olduğunun bulunması için çoklu karşılaştırma testi Mann-Whitney U uygulanmıştır.

Tablo 4.18. Doğru ve Akıcı Sessiz Sözcük Okuma Düzeyinin Baba Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal-Wallis Testi ve Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	P	Anlamlı Fark
DASSOT	Okur Yazar	13	228,04	4	29,284	0,000	4-1, 5-1
	İlkokul	208	327,35				4-2, 5-2
	Ortaokul	193	341,03				4-3, 5-3
	Lise	206	392,10				
	Üniversite	105	432,75				

Öğrencilerin doğru ve akıcı sessiz sözcük okuma düzeyinin baba eğitim düzeyi değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal-Wallis Testi ve Mann-Whitney U Testi sonuçları farklılığın 4-1, 5-1, 4-2, 5-2, 4-3 ve 5-3 grupları arasında olduğunu göstermiştir. Bu durumda beş meslek gurubuna göre öğrencilerin doğru ve akıcı sessiz sözcük okuma puanları arasında fark olup olmadığını öğrenmek için yapılan Kruskal-Wallis testine göre, grupların doğru ve akıcı sessiz sözcük okuma puanları arasında anlamlı fark gözlenmiştir ($p < 0,05$). Mann-Whitney U testi ile yapılan çoklu karşılaştırmalar sonucunda bu farkın 4-1, 5-1, 4-2, 5-2, 4-3 ve 5-3 grupları arasında olduğu belirlenmiştir. Yani öğrencilerin doğru ve akıcı sessiz sözcük okuma düzeyleri baba eğitim durumuna göre farklılaşmaktadır.

Problem 13: Öğrencilerin annelerinin mesleklerine göre doğru ve akıcı sessiz sözcük okuma düzeyleri arasında anlamlı farklılık var mıdır?

Öğrencilerin annelerinin mesleklerine göre doğru ve akıcı sessiz sözcük okuma düzeyleri arasında anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan İlişkisiz Örneklemeler için Tek Yönlü Varyans Analizi (Tek Yönlü ANOVA) kullanılmıştır. Bu testin güvenilir sonuçlar vermesi için kıyaslanacak verilerin normal

dağılım göstermesi, grupların varyanslarının eşit olması ve verilerin birbirinden bağımsız olması koşulları gereklidir(Can, 2014).

Öğrencilerin doğru ve akıcı sessiz sözcük okuma puanlarının anne mesleklerine göre normallik dağılımının sağlanıp sağlanmadığına bakıldığında tüm grupların (ev hanımı, serbest meslek, işçi, memur, esnaf) anlamlılık düzeyi ($p>0,05$ olduğu için) seçilen örneklemin normal dağılım sağlayan evrenden anlam farkının olmadığını göstermektedir. Buna göre anne mesleklerine öğrencilerin doğru ve akıcı sessiz sözcük okuma puanları normal dağılım göstermektedir.

Grupların puanları arasında anlamlı farkın bulunup bulunmadığını ortaya koyan ilişkisiz (bağımsız) örneklem için tek yönlü varyans analizi (Anova Testi) yapılmıştır.

Öğrencilerin annelerinin mesleklerine göre doğru ve akıcı sessiz sözcük okuma puanları arasında fark olup olmadığına dair yapılan ilişkisiz örneklem Tek Yönlü Varyans Analizi sonuçları Tablo 4.19’da yer verilmektedir.

Tablo 4.19. Anne Mesleklerine Göre Doğru ve Akıcı Sessiz Sözcük Okuma Düzeyinin Karşılaştırılmasına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

<i>f</i> , \bar{x} ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	N	\bar{x}	ss	Var. K.	KT.	Sd	KO	F	P
DASSOT	Ev Hanımı	556	54,07	17,75	G. Arası	344,986	3	781,662	2,577	,053
	Serbest Meslek	9	51,56	16,14	G. İçi	214700,992	721	303,330		
	İşçi	120	51,39	16,38	Toplam	221045,978	724			
	Memur	40	60,08	15,73						

Öğrencilerin annelerinin mesleklerine göre doğru ve akıcı sessiz sözcük okuma puanları arasında fark olup olmadığına ilişkin yapılan varyans analizinin anlamlılık değerine göre $p>0,05$ bulunduğundan grupların ortalamaları arasında anlamlı fark bulunmamıştır. Buna göre öğrencilerin doğru ve akıcı sessiz sözcük okuma düzeyi anne mesleklerine göre farklılaşmamaktadır. Yapılan analizler sonucunda öğrencilerin doğru ve akıcı sessiz sözcük okuma düzeyi anne mesleklerine göre farklılaşmamaktadır sonucuna ulaşılmasına rağmen annesi memur olan öğrencilerin doğru ve akıcı sessiz sözcük okuma puanlarının diğer meslek gruplarında annesi olan öğrencilerin puanlarına göre daha yüksek olduğunu görülmüştür.

Problem 14: Baba mesleğine göre öğrencilerin doğru ve akıcı sessiz sözcük okuma düzeyleri arasında anlamlı farklılık var mıdır?

Baba mesleğine göre öğrencilerin doğru ve akıcı sessiz sözcük okuma düzeyleri arasında anlamlı farklılık olup olmadığını ortaya koymak amacıyla İlişkisiz Örneklemeler için Tek Yönlü Varyans Analizi (Tek Yönlü ANOVA) kullanılmıştır. Bu testin güvenilir sonuçlar vermesi için kıyaslanacak verilerin normal dağılım göstermesi, grupların varyanslarının eşit olması ve verilerin birbirinden bağımsız olması koşulları gereklidir (Can, 2014).

Öğrencilerin doğru ve akıcı sessiz sözcük okuma puanlarının baba mesleklerine göre normallik dağılımının sağlanıp sağlanmadığına bakıldığında öğrencilerin baba mesleklerini ifade eden 4 grubun (çalışmıyor, serbest meslek, işçi ve memur) anlamlılık değerine bakılarak normallik koşullarını sağladıkları söylenebilir ($p > 0.05$). Ancak esnaf grubunun anlamlılık değeri $p < 0,05$ ($p = 0,033$) olduğundan normal dağılım göstermemektedir.

Tek yönlü varyans analizinin koşulları yerine getirilemediğinde analiz yapılamaz. Bunun yerine grupların ortalamaları arasındaki fark parametrik olmayan bir karşılaştırma testi Kruskal-Wallis ile ortaya çıkarılabilmektedir (Can, 2014).

Baba mesleğine göre öğrencilerin doğru ve akıcı sessiz sözcük okuma düzeyleri arasında anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek için yapılan Kruskal-Wallis Testi sonuçları Tablo 4.20’de yer verilmektedir.

Tablo 4.20. Doğru ve Akıcı Sessiz Sözcük Okuma Düzeyinin Baba Mesleği Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p
DASSOT	Çalışmıyor	9	288,22	4	16,538	0,002
	Serbest Meslek	48	336,88			
	İşçi	410	354,03			
	Memur	82	448,40			
	Esnaf	176	355,05			

Tablodan anlaşılacağı gibi öğrencilerin babalarının mesleklerine göre doğru ve akıcı sessiz sözcük okuma puanları arasında fark olup olmadığına dair yapılan Kruskal-Wallis Testinin anlamlılık değerine göre $p < 0,05$ olduğundan grupların puanları arasında fark

anlamli bulunmuştur. Yani öğrencilerin doğru ve akıcı sessiz sözcük okuma düzeyi baba mesleklerine göre farklılaşmaktadır. Bu işlemin sonrasında testin sonucuna göre ortaya çıkan farklılığın hangi gruplar arasında olduğunun bulunması için çoklu karşılaştırma testi Mann-Whitney U uygulanmıştır.

Tablo 4.21. Doğru ve Akıcı Sessiz Sözcük Okuma Düzeyinin Baba Mesleği Değişkenine Göre Yapılan Kruskal-Wallis Testi ve Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	P	Anlamli Fark
DASSOT	Çalışmıyor	9	288,22	4	16,538	0,02	4-1
	Serbest Meslek	48	336,88				4-2
	İşçi	410	354,03				4-3
	Memur	82	448,40				5-4
	Esnaf	176	355,05				

Öğrencilerin baba mesleğine göre doğru ve akıcı sessiz sözcük okuma düzeyinin hangi gruplar arasında farklılık gösterdiğine ilişkin yapılan Mann-Whitney U Testi sonuçları 4-1, 4-2, 4-3 ve 5-4 grupları arasında fark olduğunu göstermektedir. Yani öğrencilerin doğru ve akıcı sessiz sözcük okuma düzeyi akıcılığı baba mesleklerine göre farklılaşmaktadır

5. TARTIŞMA ve SONUÇ

Bu bölümde araştırma bulgularından elde edilen ve ilgili alan yazın doğrultusunda ulaşılan sonuçlar benzer çalışmalarla karşılaştırılarak tartışmalar yapılarak sunulmuştur.

Tartışma ve Sonuç

Araştırmanın bulgularından elde edilen sonuçlar araştırmanın problemleri doğrultusunda açıklanmış ve bu sonuçlar tartışılmıştır.

1. Araştırmada öğrencilerin doğru ve akıcı sessiz sözcük okuma düzeyleri ve okuduğunu anlama becerileri arasındaki anlamlı düzeyde ilişki doğrulanmıştır. Okuduğunu anlama becerisi gelişmiş öğrencilerin doğru ve akıcı sessiz okuma düzeyleri de gelişmiştir. Baştuğ ve Akyol (2012) tarafından yapılan, öğrencilerin akıcı okuma becerilerinin okuduğunu anlamayı yordama düzeyine ilişkin araştırmaya göre doğru okuma, okuma hızı ve prozodinin birbiriyle ilişkisi belirlenmiş ve bu ilişkinin prozodi becerisi ile okuma hızıyla yakından alakadar olduğu belirtilmiştir. Bu sonuçlardan yola çıkarak söz konusu araştırmaya benzer şekilde öğrencilerin akıcı okuma becerileri ile okuduğunu anlama başarıları arasında ilişki olduğu sonucuna varılmıştır.

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre İlkokul 4. Sınıf öğrencilerinin, doğru ve akıcı sessiz sözcük okuma düzeyi ile okuduğunu anlama becerileri arasında anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur. Buna göre öğrencilerin okuduğunu anlama becerisi arttıkça doğru ve akıcı sessiz sözcük okuma düzeyinin de arttığı söylenebilir. Bunun yanı sıra testin öyküleyici ve bilgilendirici metinleri ile öğrencilerin doğru ve akıcı sessiz sözcük okuma düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiş, öğrencilerin doğru ve akıcı sessiz sözcük okuma düzeyleri ile öyküleyici metinleri anlama düzeyleri arasında bilgilendirici metinleri anlama düzeyleri ile olan ilişkiye oranla daha anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür.

2. Araştırmanın sonucuna göre öğrencilerin okuma motivasyonları arttıkça doğru ve akıcı sessiz sözcük okuma düzeyleri de artmaktadır. Araştırmada kız öğrencilerin okuma motivasyon ortalamaları erkek öğrencilerden daha yüksek olarak ortaya çıkmıştır. Bu durum alan yazındaki farklı araştırmaların sonuçları ile paralellik göstermektedir. Kurnaz ve Yıldız (2015) tarafından yapılan araştırmada, okuma motivasyonları açısından cinsiyetler arasında anlamlı düzeyde bir farklılaşmanın bulunduğu ve farklılaşmanın kız öğrenciler lehine olduğu görülmüştür. Benzer şekilde Katrancı (2015) yaptığı araştırma sonucunda kız

öğrencilerin erkek öğrencilere göre kitap okuma motivasyonlarının daha yüksek olduğunu belirlemiştir.

Araştırmanın bir diğer sonucu olarak İlkokul 4. Sınıf öğrencilerinin, doğru ve akıcı sessiz sözcük okuma düzeyi ile okuma motivasyonları arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Buna göre öğrencilerin okuma motivasyonları arttıkça doğru ve akıcı sessiz sözcük okuma düzeyleri de artmaktadır. Ayrıca öğrencilerin doğru ve akıcı sessiz sözcük okuma düzeyleri ile okuyucu benlik algı düzeyleri arasındaki ilişki okumaya verilen değer boyutu ile ilişkisine göre daha yüksek çıkmıştır. Bu durumda okuyucu benlik algısı yüksek olan öğrencilerin doğru ve akıcı sessiz sözcük okuma becerilerinin daha iyi olduğu söylenebilir.

3. Yapılan çalışmadan elde edilen veriler neticesinde İlkokul 4. Sınıf öğrencilerinin, doğru ve akıcı sessiz sözcük okuma düzeyi ile Türkçe ders notu ortalamaları arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu bilgisine ulaşılmıştır. Buna göre öğrencilerin Türkçe ders notu ortalamaları arttıkça doğru ve akıcı sessiz sözcük okuma düzeyi de artmaktadır. Bu bilgidan yola çıkarak doğru ve akıcı sessiz sözcük okuma başarısı yüksek olan öğrencilerin, Türkçe dersinde de başarılı öğrenciler olduğu da söylenebilir.

4. Araştırmada, cinsiyet değişkeninin doğru ve akıcı sessiz sözcük okuma düzeyi üzerinde anlamlı farklılık oluşturmadığı görülmüştür. Bu sonuca benzer olarak Saracaloğlu vd. (2011)'nin yaptıkları çalışmada cinsiyetin değişkeninin sekizinci sınıf öğrencilerinin sessiz okuma başarısı için belirleyici olmadığını, oluşan farkın bireysel farklılıkların bir sonucu olduğunu belirtmişlerdir.

Araştırmaya göre cinsiyetin öğrencilerin doğru ve akıcı sessiz sözcük okuma düzeyi üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı söylenebilir. Buna göre doğru ve akıcı sessiz sözcük okuma düzeyi bakımından kız ve erkek öğrencilerin arasında anlamlı fark yoktur.

5. Elde edilen bulgulara göre öğrencilerin evlerinde internet olup olmasının öğrencilerin doğru ve akıcı sessiz sözcük okuma düzeyi üzerinde etkisi vardır. Buna göre evinde internet olan öğrencilerin doğru ve akıcı sessiz sözcük okuma başarısı daha yüksektir denebilir.

6. Araştırma sonucunda öğrencilerin kendilerine ait odasının olup olmamasının öğrencilerin doğru ve akıcı sessiz sözcük okuma düzeyleri üzerinde anlamlı bir etkisinin olduğu bilgisi ortaya çıkarılmıştır. Buna göre kendisine ait odası olan öğrencilerin doğru ve akıcı sessiz sözcük okuma puanları daha yüksektir.

7. Uygulanan ölçeklerin sonuçları değerlendirildiğinde öğrencilerin evlerinde kitaplık olup olmamasının öğrencilerin doğru ve akıcı sessiz sözcük okuma düzeyi üzerinde anlamlı bir etkisi vardır. Evlerinde kitaplık olan öğrencilerin doğru ve akıcı sessiz sözcük okuma puanları daha yüksektir.

8. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre anne eğitim düzeylerine göre öğrencilerin doğru ve akıcı sessiz sözcük okuma düzeyi arasında anlamlı fark bulunmuştur. Buna göre anne eğitim düzeyi yüksek olan öğrencilerin doğru ve akıcı sessiz sözcük okuma konusunda daha başarılı oldukları söylenebilir.

9. Çalışmanın verileri baba eğitim düzeylerine göre öğrencilerin doğru ve akıcı sessiz sözcük okuma puanları arasında anlamlı fark olduğunu göstermiştir. Buna göre baba eğitim düzeyi yüksek olan öğrencilerin doğru ve akıcı sessiz sözcük okuma konusunda daha başarılı oldukları söylenebilir.

Araştırmada anne-baba eğitim düzeyinin doğru ve akıcı sessiz okuma düzeyi üzerinde farklılıklar oluşturduğu sonucuna varılmıştır. Bu durum sebebi olarak eğitim düzeyi yüksek olan anne ve babaların okumaya karşı olumlu tutumlarının öğrencileri de etkilediği ve öğrencilerin bu konuda daha çok teşvik edildiği şeklinde yorumlanabilir. Kurnaz ve Yıldız (2015) tarafından yapılan araştırmada ebeveynlerin eğitim durumlarının çocukların başarılarındaki önemi ve yine ebeveynlerin evde kitap okumalarının çocuklarının motivasyonlarını arttırdığı belirtilmiştir.

10. Yapılan çalışmanın bulgularından yola çıkarak öğrencilerin annelerinin mesleklerine göre doğru ve akıcı sessiz sözcük okuma düzeylerinin karşılaştırılmasında gruplar ortalamaları arasında anlamlı fark bulunamamıştır. Ancak annesi memur olan öğrencilerin doğru ve akıcı sessiz sözcük okuma puanlarının diğer meslek gruplarında annesi olan öğrencilerin puanlarına göre daha yüksek olduğunu görülmüştür.

11. Araştırmada anne-baba mesleğinin doğru ve akıcı sessiz sözcük okuma düzeyi üzerinde farklılık oluşturup oluşturmadığına bakıldığında anne mesleklerine göre farklılık olmadığı fakat baba mesleklerine göre anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Babası memur ve esnaf olan öğrencilerin gerek doğru ve akıcı sessiz sözcük okuma gerek okuduğunu anlama becerileri ve okuma motivasyonları yüksek çıkmıştır. Meslekler ailenin sosyoekonomik durumunda belirleyici olmaktadır. Çünkü bu ailenin gelir düzeyinin dolayısıyla olanaklarının belirleyicisidir. Bu durumda gelir düzeyinin fazla olduğu ailelerin çocuklarının başarı seviyelerinin de yüksek olduğunu söylemek doğru olacaktır.

Araştırma sonucunda baba mesleğine göre öğrencilerin doğru ve akıcı sessiz sözcük okuma düzeyleri arasında anlamlı fark bulunmuştur. Buna göre özellikle baba eğitim düzeyi memur ve esnaf olan öğrencilerin doğru ve akıcı sessiz sözcük okuma konusunda daha başarılı oldukları söylenebilir.

Öneriler

Uygulamaya Yönelik Öneriler

1. Okuduğunu anlama başarıları yüksek olan öğrencilerin doğru ve akıcı sessiz sözcük okuma düzeylerinin de yüksek olduğu çalışma sonucunda görülmüştür. Bu sebeple okuduğunu anlama ile akıcı okuma çalışmaları ilişkisi eğitimciler tarafından önemle dikkate alınarak çalışmalar bu yönde şekillendirilmelidir.

2. Yapılan çalışmadan elde edilen veriler neticesinde İlkokul 4. Sınıf öğrencilerinin, doğru ve akıcı sessiz sözcük okuma düzeyi ile Türkçe ders notu ortalamaları arasında anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçtan yola çıkılarak öğrencilerin başarılarını arttırmak için doğru ve akıcı sessiz sözcük okuma becerilerine ağırlık verilmesi gerekmektedir.

3. Araştırmanın bulgularından yola çıkarak, öğrencilerin evlerinde kitaplık olmasının olumlu sonuçları düşünülüğünde öğretmenler ve veliler öğrencilere evde kitaplık oluşturulması konusunda daha teşvik edici ve destekleyici olmalıdır.

Yapılacak Araştırmalara Yönelik Öneriler

1. Araştırma farklı sınıf düzeylerinde uygulanarak sonuçlar karşılaştırılabilir.

2. Anne baba eğitim düzeyinin etkileri üzerine ebeveynler bilgilendirilerek öğrencilere model olmaları konularında bilgi sahibi olmaları sağlanabilir, konuyla ilgili velilerle çalışmalar yapılarak öğrencilerde olumlu etkilerin oluşması sağlanabilir.



6. KAYNAKLAR

- Abadiano, H. R. and Turner, J. (2005). Central Connecticut State University Reading fluency: the road to developing efficient and effective readers. *The NERA Journal*, 41(1), 55.
- Ahmadi, M. R., Ismail, H. N., ve Abdullah, M. K. K. (2013). The relationship between students' reading motivation and reading comprehension. *Journal of Education and Practice*, 4(18), 8-17.
- Akar, M. (2009). *Sesli ve sessiz okumanın anlamaya etkisi üzerine bir araştırma*. Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, Afyonkarahisar.
- Akbaba, S., (2006). Eğitimde Motivasyon. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*. (13), 343-361.
- Akyol, H. (2003). Metinlerden anlam kurma. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, (13), 49.
- Akyol, H. (2005). *Türkçe İlkokuma Yazma Öğretimi*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Ateş, M. (2008). *İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Düzeyleri ile Türkçe Dersine Karşı Tutumları ve Akademik Başarıları Arasındaki İlişki*. Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Aytaş, G. (2005). Okuma eğitimi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(4), 461-470.
- Başaran, M., (2013). *Okuduğunu Anlamanın Bir Göstergesi Olarak Akıcı Okuma Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri* DOI: 10.12738/estp.2013.4.1922
- Baştuğ, M. ve Keskin, H., K., (2012). Akıcı Okuma Becerileri ile Anlama Düzeyleri (Basit ve Çıkarımsal) Arasındaki İlişki. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)* 13(3), 227-244.
- Baştuğ, M. ve Akyol, H. (2012). Akıcı Okuma Becerilerinin Okuduğunu Anlamayı Yordama Düzeyi. 2012 AKU, *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi* 5(4), 394-411.
- Can, A. (2014). *Spss ile Bilisel Araştırma Sürecinde Nicel Veri Analizi* 3. Baskı Ankara:Pegem Akademi
- Cemiloğlu, M., (2001). *İlköğretim Okullarında Türkçe Öğretimi*. 3. Baskı İstanbul: Alfa Basın ve Yayın Dağıtım
- Coşkun, E., (2002). Okumanın Hayatımızdaki Yeri ve Okuma Sürecinin Oluşumu. *Türk Bilimleri Araştırmaları Dergisi*. S.31.
- Çelik, C. E., (2006). Sesli ve Sessiz Okuma ile İçten Okumanın Karşılaştırılması. *D.Ü. Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi* 7, 18-30.
- Çetinkaya, G., Ülper, H. ve Yağmur, K. (2015). Öğrencilerin Doğru ve Akıcı Sessiz Sözcük Okuma Becerileriyle Kavrama Başarıları Arasındaki İlişki İlköğretim Online, 14(3), 993-1004. <http://ilkogretim-online.org.tr>

- Duran, E. ve Sezgin, B. (2012). Rehberli okuma yönteminin akıcı okumaya etkisi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(3).
- Durmuş, G., (2014). Okuma Motivasyonu Ölçeği'nin Türkçeye Uyarlanması. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi* 1(1), 16-40.
- Ertuğrul, H. (2015). *İlk ve Ortaöğretimde Öğrencinin Başarı Kılavuzu*. İstanbul: Nesil Basım Yayın.
- Fuchs, L. S., Fuchs, D., Hosp, M. K., & 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.
- Gambrell, L. B. (2011a) Motivation in school reading curriculum *Journal of Reading Education* 37(1), 5-14.
- Gambrell, L. B. (2011b). Seven rules of engagement: What's most important to know about motivation to read. *The Reading Teacher*, 65(3), 172–178. doi:10.1002/trtr.01024
- Güneş, F., (2007). *Ses Temelli Cümle Yöntemi ve Zihinsel Yapılandırma*. 1. Basım İstanbul: Nobel Yayınları.
- Hasbrouck, J. and Tindal, G. A. (2006). Oral reading fluency norms: A valuable assessment tool for reading teachers. *The Reading Teacher*, 59(7), 636-644.
- Hook, P. E., & Jones, S. D. (2002). The importance of automaticity and fluency for efficient reading comprehension. *Perspectives*, 28(1), 9-14.
- Hudson, R. F., Lane, H. B. and Pullen, P. C. (2005). Reading fluency assessment and instruction: What, why, and how?. *The Reading Teacher*, 58(8), 702-714.
- Karasar, N., (2011). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayınevi.
- Katrancı, M. (2015). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin yazma ve kitap okuma motivasyonlarının incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 3(2), 49-62.
- 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, 416.
- Keskin, H. K. ve Baştuğ, M. (2012, Mayıs). Geçmişten günümüze akıcı okuma. Sözlü Bildiri, 11. *Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu*, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, 189-208.
- Keskin, H. ve Akyol, H. (2014). Yapılandırılmış okuma yönteminin okuma hızı, doğru okuma ve sesli okuma prozodisi üzerindeki etkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 2(4), 107-119.
- Kim, Y. S., Petscher, Y., Schatschneider, C. and Foorman, B. (2010). Does growth rate in oral reading fluency matter in predicting reading comprehension achievement?. *Journal of Educational Psychology*, 102(3), 652.

- Kim, Y. S., Wagner, R. K., & Foster, E. (2011). Relations among oral reading fluency, silent reading fluency, and reading comprehension: A latent variable study of first-grade readers. *Scientific Studies of Reading*, 15(4), 338-362.
- Kuhn, M. R., Schwanenflugel, P. J., & Meisinger, E. B. (2010). Aligning theory and assessment of reading fluency: Automaticity, prosody, and definitions of fluency. *Reading Research Quarterly*, 45, 230-251.
- Kurnaz, H. ve Yıldız, N. (2015). Ortaokul öğrencilerinin okuma motivasyonlarının çeşitli değişkenlere göre değerlendirilmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 19 (3), 53-70.
- MEB, (2015). *Türkçe Dersi (1-8. Sınıflar) Öğretim Programı*. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı Ankara.
- MEB, (2018)., T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Türkçe Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Ankara. http://web.deu.edu.tr/ilyas/ftp/turkce_2018.pdf 28/07/2019 tarihinde alınmıştır.
- Meyer, M. S., ve Felton, R. H. (1999). Repeated reading to enhance fluency: Old approaches and new directions. *Annals of dyslexia*, 49(1), 283-306.
- National Reading Panel, (2000). <https://www.nichd.nih.gov/sites/default/files/publications/pubs/nrp/Documents/report.pdf> adresinden 30.03.2019 tarihinde alınmıştır.
- Nuhoğlu, M. M., (2007). *Türkçe Öğretimi Etkinlikleri*. İstanbul: Nobel Yayınları.
- Oakhill, J., Cain, K., ve Elbro, C. (2014). *Understanding and teaching reading comprehension: A handbook*. Routledge. doi: 10.4324/9781315756042
- Öztürk, E. Ve Aydemir, Z., (2013). Başlangıç düzeyi okuyucularının okuma motivasyonlarının, günlük kitap okuma süreleri ve ailenin okuma durumuna göre değerlendirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21(3), 1105-1116.
- Rasinski, T. V. (2003). *The fluent reader: Oral reading strategies for building word recognition, fluency, and comprehension*. Scholastic Inc.
- Rasinski, T., (2004). *Assessing reading fluency* Pacific Resources for Education and Learning
- Rasinski, T.V., Homan, S., & Biggs, M. (2009). Teaching reading fluency to struggling readers – method, materials, and evidence. *Reading and Writing Quarterly*, 25, 192-204.
- Rasinski, T., Samuels, S.J., Hiebert, E., Petscher, Y., ve Feller, K. (2011). The relationship between a silent reading fluency instructional protocol on students' reading comprehension and achievement in an urban school setting. *Reading Psychology*, 32(1), 75-97. <http://textproject.org/assets/library/resources/Hiebert-2015-Teaching-Stamina-and-Silent-Reading-PRINT.pdf#page=103> adresinden 30.03.2019 tarihinde alınmıştır.

- Sağırlı, M. (2015). İlkokuma yazma öğretiminin önemi, amacı ve birinci sınıf öğretmenliği., YILAR, Ö. *İlkokuma yazma öğretimi* (1-30) (Birinci Baskı). Ankara. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Saracaloğlu, A. S., Dedebali, N. C. ve Karasakaloğlu, N. (2011). Sekizinci sınıf öğrencilerinin sessiz okuma hızları ve okuduğunu anlama düzeyleri. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12 (3), 177-193.
- Stage, S. A. and Jacobsen, M. D. (2001). Predicting student success on a state-mandated performance-based assessment using oral reading fluency. *School Psychology Review*, 30(3), 407.
- Talmaç, M. M., (2013). *Hızlı Okuma ve Anlama Teknikleri* 1. Baskı Adana: Hakan Ofset Yayıncılık Reklamcılık ve Dağıtım
- Taylor, S.E. (2006). *Fluency in silent reading*. <https://www.gio.co.za/system/documents/FluencyInSilentReading.pdf> adresinden 30.03.2019 tarihinde alınmıştır.
- Türk Dil Kurumu, http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_bts&arama=kelime&guid=TDK.GTS.5cb5f28c2a3a12.92217521 adresinden 23.03.2019 tarihinde alınmıştır.
- Türkyılmaz, M., Can, R., Yıldırım, K. and Ateş, S. (2013). *Relations among oral reading fluency, silent reading fluency, retell fluency and reading comprehension*. 5th World Conference on Educational Sciences-WCES 2013. <https://core.ac.uk/download/pdf/82231497.pdf> adresinden 30.03.2019 tarihinde alındı. doi: 10.1016/j.sbspro.2014.01.885
- Ülper, H. (2011). Öğrencilerin, okumaya isteklendirici etmenlerle karşılaşma durumu: Öğretmen, aile, arkadaş ve kitap boyutları üzerinden bir araştırma. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30: 221-237.
- Ülper H. ve Yağmur, K., (2016). *Akıcı Sessiz Sözcük Okuma Testinin Geliştirilmesi*. İlköğretim Online, 15(2), 581-593. <http://dx.doi.org/10.17051/io.2016.91112>.
- Valencia, S. W., & Buly, M. R. (2004). Behind test scores: What struggling readers really need. *The Reading Teacher*, 57, 520-531.
- Yamaç, A., (2014). İlkokul dördüncü sınıf düzeyinde bir öğrencinin sesli okuma akıcılığını artırmaya yönelik bir uygulama. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(2), 631-644.
- Yıldırım, K. ve Ateş, S., (2011). *Prozodi: Anlamayı Yordayan Yükselen Bir Değer Mi?* Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Kırşehir.
- Yıldırım, K., ve Ateş, S. (2012). Silent and oral reading fluency: Which one is the best predictor of reading comprehension of Turkish elementary students. *International Journal on New Trends in Education and Their Implications*, 3(4), 79-91.
- Yıldız, M. (2013a). Adaptation of the motivation to read profile to Turkish. *International Journal of Academic Research*, Part B; 5(4), 196-199.

- Yıldız, M., (2013b). Okuma Motivasyonu, Akıcı Okuma Ve Okuduğunu Anlamanın Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Akademik Başarılarındaki Rolü. *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* 8(4), 1461-1478.
- Yıldız, M. (2013) Adaptation of the motivation to read profile to Turkish. *International Journal of Academic Research, Part B*; 5(4), 196-199.
- Yılmaz, M., (2008). Türkçede Okuduğunu Anlama Becerilerini Geliştirme Yolları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 5(9), 132.
- Yılmaz, M., (2011). İlköğretim 4. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Seviyeleri ile Türkçe, Matematik, Sosyal Bilgiler ve Fen ve Teknoloji Derslerindeki Başarıları Arasındaki İlişkinin Belirlenmesi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 29, 9-14.



7. EKLER

EK-1: Kişisel Bilgiler Formu

Değerli öğrenciler,

Aşağıda sizinle ve ailenizle ilgili bazı sorular yer almaktadır. Lütfen soruların tamamını cevaplayın. Cevaplarınızı benden başkası görmeyeceği için ve sadece araştırma amacıyla bu sorular sorulduğu için, soruları açık yüreklilikle cevaplamanız çok önemlidir. Araştırmama katkılarınız için teşekkürler...

Araştırma Görevlisi

Seda SARAÇLI ÇELİK

Öğrencinin Adı Soyadı						
Cinsiyet	ERKEK ()			KIZ ()		
Anne Eğitim Düzeyi	Hiç Gitmemiş ()	Okuma Yazma Biliyor ()	İlk okul ()	Ortaokul ()	Lise ()	Üniversite ()
Baba Eğitim Düzeyi	Hiç Gitmemiş ()	Okuma Yazma Biliyor ()	İlkokul ()	Ortaokul ()	Lise ()	Üniversite ()
Anne Mesleği					
Baba Mesleği					
Ailenin Aylık Geliri	0 – 1300 TL ()	1301- 3000 TL ()	3001– 5000 TL ()	5001TL ÜZERİ ()		
Kendine Ait Odan Var mı?	EVET ()			HAYIR ()		
Evinizde İnternet Var mı?	EVET ()			HAYIR ()		
Evinizde Kitaplık Var mı?	EVET ()			HAYIR ()		
Türkçe Dersi Ortalama					

EK-2: Doğru Ve Sessiz Akıcı Okuma Testi**KART-1**

Adı ve soyadı: _____ Okulu: _____

Sınıfı: _____ Aşağıdaki sözcükleri bir dakika içinde sessizce hızlı bir şekilde oku. Gerçek (anlamalı) sözcüklerin yanındaki kutucuğa çarpı (x) işareti koy.

<input type="checkbox"/> çol	<input type="checkbox"/> sis	<input type="checkbox"/> biz	<input type="checkbox"/> can	<input type="checkbox"/> kükr
<input type="checkbox"/> lip	<input type="checkbox"/> dört	<input type="checkbox"/> es	<input type="checkbox"/> kiy	<input type="checkbox"/> pül
<input type="checkbox"/> harf	<input type="checkbox"/> mem	<input type="checkbox"/> kir	<input type="checkbox"/> laf	<input type="checkbox"/> tner
<input type="checkbox"/> dağ	<input type="checkbox"/> hafr	<input type="checkbox"/> voş	<input type="checkbox"/> renk	<input type="checkbox"/> cen
<input type="checkbox"/> sis	<input type="checkbox"/> şık	<input type="checkbox"/> tel	<input type="checkbox"/> til	<input type="checkbox"/> üç
<input type="checkbox"/> neş	<input type="checkbox"/> aşk	<input type="checkbox"/> sıtr	<input type="checkbox"/> cep	<input type="checkbox"/> lof
<input type="checkbox"/> film	<input type="checkbox"/> dötr	<input type="checkbox"/> ül	<input type="checkbox"/> oz	<input type="checkbox"/> gül
<input type="checkbox"/> ip	<input type="checkbox"/> iz	<input type="checkbox"/> katr	<input type="checkbox"/> leh	<input type="checkbox"/> mum
<input type="checkbox"/> dots	<input type="checkbox"/> rimt	<input type="checkbox"/> üp	<input type="checkbox"/> tesr	<input type="checkbox"/> rekn
<input type="checkbox"/> vezk	<input type="checkbox"/> iç	<input type="checkbox"/> ters	<input type="checkbox"/> fakr	<input type="checkbox"/> te
<input type="checkbox"/> lik	<input type="checkbox"/> av	<input type="checkbox"/> bol	<input type="checkbox"/> cins	<input type="checkbox"/> çiğ
<input type="checkbox"/> hakl	<input type="checkbox"/> dün	<input type="checkbox"/> bag	<input type="checkbox"/> gaz	<input type="checkbox"/> dil
<input type="checkbox"/> rat	<input type="checkbox"/> şik	<input type="checkbox"/> köşk	<input type="checkbox"/> kökş	<input type="checkbox"/> pec
<input type="checkbox"/> iy	<input type="checkbox"/> akş	<input type="checkbox"/> poz	<input type="checkbox"/> zop	<input type="checkbox"/> lih
<input type="checkbox"/> spor	<input type="checkbox"/> şov	<input type="checkbox"/> ötr	<input type="checkbox"/> turp	<input type="checkbox"/> üst
<input type="checkbox"/> rık	<input type="checkbox"/> dus	<input type="checkbox"/> tem	<input type="checkbox"/> tets	<input type="checkbox"/> rid
<input type="checkbox"/> dış	<input type="checkbox"/> el	<input type="checkbox"/> fert	<input type="checkbox"/> fetr	<input type="checkbox"/> ve
<input type="checkbox"/> irk	<input type="checkbox"/> kart	<input type="checkbox"/> zeb	<input type="checkbox"/> tib	<input type="checkbox"/> ciy
<input type="checkbox"/> şid	<input type="checkbox"/> öp	<input type="checkbox"/> ir	<input type="checkbox"/> iş	<input type="checkbox"/> yağ
<input type="checkbox"/> lat	<input type="checkbox"/> ız	<input type="checkbox"/> tip	<input type="checkbox"/> tuz	<input type="checkbox"/> yaş
<input type="checkbox"/> psor	<input type="checkbox"/> bağ	<input type="checkbox"/> zık	<input type="checkbox"/> ök	<input type="checkbox"/> tir
<input type="checkbox"/> milf	<input type="checkbox"/> şuk	<input type="checkbox"/> ok	<input type="checkbox"/> kutr	<input type="checkbox"/> yırt
<input type="checkbox"/> hısr	<input type="checkbox"/> iv	<input type="checkbox"/> kurt	<input type="checkbox"/> lüks	<input type="checkbox"/> cısn
<input type="checkbox"/> zevk	<input type="checkbox"/> ört	<input type="checkbox"/> pakr	<input type="checkbox"/> om	<input type="checkbox"/> gos
<input type="checkbox"/> şart	<input type="checkbox"/> tam	<input type="checkbox"/> zib	<input type="checkbox"/> uç	<input type="checkbox"/> yurt
<input type="checkbox"/> tağ	<input type="checkbox"/> bez	<input type="checkbox"/> cam	<input type="checkbox"/> com	<input type="checkbox"/> yün
<input type="checkbox"/> dost	<input type="checkbox"/> nüd	<input type="checkbox"/> fiş	<input type="checkbox"/> göz	<input type="checkbox"/> liv
<input type="checkbox"/> ip	<input type="checkbox"/> kız	<input type="checkbox"/> os	<input type="checkbox"/> marş	<input type="checkbox"/> keç
<input type="checkbox"/> oy	<input type="checkbox"/> park	<input type="checkbox"/> pul	<input type="checkbox"/> saç	<input type="checkbox"/> tupr
<input type="checkbox"/> şen	<input type="checkbox"/> löç	<input type="checkbox"/> tren	<input type="checkbox"/> şif	<input type="checkbox"/> zor

DOĞRU VE SESSİZ AKICI OKUMA TESTİ**KART-2**

Adı-soyadı: _____ Okulu _____ Sınıfı: _____

Aşağıdaki sözcükleri bir dakika içinde sessizce hızlı bir şekilde oku. Gerçek (anlamalı) sözcüklerin yanındaki kutucuğa çarpı (x) işareti koy.

<input type="checkbox"/> açlık	<input type="checkbox"/> temke	<input type="checkbox"/> bova	<input type="checkbox"/> mutfak	<input type="checkbox"/> rayü
<input type="checkbox"/> tekme	<input type="checkbox"/> laçık	<input type="checkbox"/> gençlik	<input type="checkbox"/> saat	<input type="checkbox"/> çünkü
<input type="checkbox"/> tağık	<input type="checkbox"/> hakve	<input type="checkbox"/> kıfra	<input type="checkbox"/> yaşlı	<input type="checkbox"/> laynız
<input type="checkbox"/> şövle	<input type="checkbox"/> turizm	<input type="checkbox"/> ciddi	<input type="checkbox"/> çokşu	<input type="checkbox"/> öfke
<input type="checkbox"/> afsalt	<input type="checkbox"/> ekşi	<input type="checkbox"/> grafik	<input type="checkbox"/> satranç	<input type="checkbox"/> şoför
<input type="checkbox"/> pembe	<input type="checkbox"/> tuzirm	<input type="checkbox"/> müğde	<input type="checkbox"/> zügel	<input type="checkbox"/> tumfak
<input type="checkbox"/> artist	<input type="checkbox"/> başka	<input type="checkbox"/> yöble	<input type="checkbox"/> ilman	<input type="checkbox"/> ölçmek
<input type="checkbox"/> defter	<input type="checkbox"/> eşki	<input type="checkbox"/> tonkrol	<input type="checkbox"/> serbest	<input type="checkbox"/> işçi
<input type="checkbox"/> işe	<input type="checkbox"/> peynir	<input type="checkbox"/> liman	<input type="checkbox"/> yenge	<input type="checkbox"/> övmek
<input type="checkbox"/> inanç	<input type="checkbox"/> kagyı	<input type="checkbox"/> çaba	<input type="checkbox"/> çeba	<input type="checkbox"/> asat
<input type="checkbox"/> değnek	<input type="checkbox"/> espri	<input type="checkbox"/> vahuz	<input type="checkbox"/> meçber	<input type="checkbox"/> şaylı
<input type="checkbox"/> nüken	<input type="checkbox"/> kibrit	<input type="checkbox"/> kolflor	<input type="checkbox"/> yıldız	<input type="checkbox"/> çizgi
<input type="checkbox"/> malar	<input type="checkbox"/> bilinç	<input type="checkbox"/> çember	<input type="checkbox"/> hespi	<input type="checkbox"/> nalyon
<input type="checkbox"/> mapul	<input type="checkbox"/> bakşa	<input type="checkbox"/> hepsi	<input type="checkbox"/> sofrta	<input type="checkbox"/> tasranç
<input type="checkbox"/> imza	<input type="checkbox"/> penyir	<input type="checkbox"/> hacil	<input type="checkbox"/> yoğurt	<input type="checkbox"/> kılıç
<input type="checkbox"/> alarm	<input type="checkbox"/> baryam	<input type="checkbox"/> çeyrek	<input type="checkbox"/> yeçrek	<input type="checkbox"/> yeneğ
<input type="checkbox"/> diken	<input type="checkbox"/> fikra	<input type="checkbox"/> herkes	<input type="checkbox"/> soğuk	<input type="checkbox"/> pirinç
<input type="checkbox"/> çinan	<input type="checkbox"/> düğme	<input type="checkbox"/> pökrü	<input type="checkbox"/> yufka	<input type="checkbox"/> resbest
<input type="checkbox"/> tartis	<input type="checkbox"/> böyle	<input type="checkbox"/> çiftlik	<input type="checkbox"/> oda	<input type="checkbox"/> ısır
<input type="checkbox"/> derpem	<input type="checkbox"/> pesri	<input type="checkbox"/> yumruk	<input type="checkbox"/> hekres	<input type="checkbox"/> ufuk
<input type="checkbox"/> izma	<input type="checkbox"/> kontrol	<input type="checkbox"/> maske	<input type="checkbox"/> ceket	<input type="checkbox"/> neyge
<input type="checkbox"/> asfalt	<input type="checkbox"/> bikrit	<input type="checkbox"/> üçgen	<input type="checkbox"/> jasam	<input type="checkbox"/> hydız
<input type="checkbox"/> devnek	<input type="checkbox"/> folklor	<input type="checkbox"/> cege	<input type="checkbox"/> sürpriz	<input type="checkbox"/> problem
<input type="checkbox"/> şöyle	<input type="checkbox"/> korkmak	<input type="checkbox"/> lençgik	<input type="checkbox"/> fiçtik	<input type="checkbox"/> uysal
<input type="checkbox"/> aktif	<input type="checkbox"/> cahil	<input type="checkbox"/> tigi	<input type="checkbox"/> makse	<input type="checkbox"/> fünus
<input type="checkbox"/> işa	<input type="checkbox"/> libiçn	<input type="checkbox"/> grakif	<input type="checkbox"/> sebep	<input type="checkbox"/> rofsa
<input type="checkbox"/> detfer	<input type="checkbox"/> köprü	<input type="checkbox"/> saltik	<input type="checkbox"/> çügen	<input type="checkbox"/> horoz
<input type="checkbox"/> membe	<input type="checkbox"/> kumruy	<input type="checkbox"/> motor	<input type="checkbox"/> ozan	<input type="checkbox"/> roğuyt
<input type="checkbox"/> dişdet	<input type="checkbox"/> gece	<input type="checkbox"/> rüya	<input type="checkbox"/> tomor	<input type="checkbox"/> eğri
<input type="checkbox"/> kağıt	<input type="checkbox"/> aşak	<input type="checkbox"/> yalnız	<input type="checkbox"/> zaten	<input type="checkbox"/> sovu

DOĞRU VE SESSİZ AKICI OKUMA TESTİ**KART-3**

Adı-Soyadı: _____ Okulu: _____ Sınıf: _____

Aşağıdaki sözcükleri bir dakika içinde sessizce hızlı bir şekilde oku. Gerçek (anamlı) sözcüklerin yanındaki kutucuğa çarpı (x) işareti koy.

<input type="checkbox"/> rağçıştırmak	<input type="checkbox"/> muchurbaşkanı	<input type="checkbox"/> iddialı	<input type="checkbox"/> sorumsuz
<input type="checkbox"/> dikdörtgen	<input type="checkbox"/> egemenlik	<input type="checkbox"/> vahalandırma	<input type="checkbox"/> baçalamak
<input type="checkbox"/> çağrıştırmak	<input type="checkbox"/> elektrikçi	<input type="checkbox"/> zöçümlemek	<input type="checkbox"/> şaşkınlık
<input type="checkbox"/> kiddörtgen	<input type="checkbox"/> faaliyet	<input type="checkbox"/> tavsiye	<input type="checkbox"/> iade
<input type="checkbox"/> kavrulmak	<input type="checkbox"/> rasımsak	<input type="checkbox"/> soğutucu	<input type="checkbox"/> vatsiye
<input type="checkbox"/> benpeleşmek	<input type="checkbox"/> zecalandırmak	<input type="checkbox"/> mokpozisyon	<input type="checkbox"/> televizyon
<input type="checkbox"/> zecane	<input type="checkbox"/> yenilemek	<input type="checkbox"/> alışkanlık	<input type="checkbox"/> toğusucu
<input type="checkbox"/> eczane	<input type="checkbox"/> mijnastik	<input type="checkbox"/> şipirilmiş	<input type="checkbox"/> tembellik
<input type="checkbox"/> bisiklet	<input type="checkbox"/> gazete	<input type="checkbox"/> keşfetmek	<input type="checkbox"/> teşekkür
<input type="checkbox"/> kavrulmak	<input type="checkbox"/> porörtaj	<input type="checkbox"/> yonuğlaşmak	<input type="checkbox"/> tamematik
<input type="checkbox"/> pembeleşmek	<input type="checkbox"/> sabahleyin	<input type="checkbox"/> ufacık	<input type="checkbox"/> şalıkanlık
<input type="checkbox"/> domates	<input type="checkbox"/> havalandırma	<input type="checkbox"/> yumurtacı	<input type="checkbox"/> tuvalet
<input type="checkbox"/> sibiklet	<input type="checkbox"/> çözümlenmek	<input type="checkbox"/> natlaşma	<input type="checkbox"/> öksürük
<input type="checkbox"/> dikkatsiz	<input type="checkbox"/> çikrinlik	<input type="checkbox"/> memleket	<input type="checkbox"/> roğcafya
<input type="checkbox"/> belirginleşmek	<input type="checkbox"/> emegenlik	<input type="checkbox"/> rıçılçılplak	<input type="checkbox"/> feşketmek
<input type="checkbox"/> modates	<input type="checkbox"/> kompozisyon	<input type="checkbox"/> repformans	<input type="checkbox"/> ninsaoğlu
<input type="checkbox"/> kidkatsiz	<input type="checkbox"/> keletrikçi	<input type="checkbox"/> rapatman	<input type="checkbox"/> acayip
<input type="checkbox"/> heyecanlandırıcı	<input type="checkbox"/> afaliyet	<input type="checkbox"/> pantolon	<input type="checkbox"/> reddetmek
<input type="checkbox"/> ansiklopedi	<input type="checkbox"/> yoğunlaşmak	<input type="checkbox"/> züğüleştirmek	<input type="checkbox"/> küfretmek
<input type="checkbox"/> çocukcağız	<input type="checkbox"/> antlaşma	<input type="checkbox"/> fişkirmek	<input type="checkbox"/> uvacık
<input type="checkbox"/> lebirginleştirmek	<input type="checkbox"/> neyilemek	<input type="checkbox"/> Çarşamba	<input type="checkbox"/> rastlantısal
<input type="checkbox"/> hakvaltı	<input type="checkbox"/> performans	<input type="checkbox"/> şıdarıdan	<input type="checkbox"/> muyurtacı
<input type="checkbox"/> cumhurbaşkanı	<input type="checkbox"/> hakverengi	<input type="checkbox"/> küyümlülük	<input type="checkbox"/> lemmeke
<input type="checkbox"/> yehecanlandırıcı	<input type="checkbox"/> zagete	<input type="checkbox"/> rengarenk	<input type="checkbox"/> pahalı
<input type="checkbox"/> asniklopedi	<input type="checkbox"/> apartman	<input type="checkbox"/> cumhuriyet	<input type="checkbox"/> tanpolon
<input type="checkbox"/> cezalandırılmak	<input type="checkbox"/> güzelleştirmek	<input type="checkbox"/> yinelemek	<input type="checkbox"/> fasulye
<input type="checkbox"/> jocukcağız	<input type="checkbox"/> keçingen	<input type="checkbox"/> didialı	<input type="checkbox"/> amalesef
<input type="checkbox"/> röportaj	<input type="checkbox"/> dışarıdan	<input type="checkbox"/> şişmanlık	<input type="checkbox"/> rastgele
<input type="checkbox"/> çirkinlik	<input type="checkbox"/> yükümlülük	<input type="checkbox"/> yapışkan	<input type="checkbox"/> şıfkirmek

EK-3: Okuduğunu Anlama Başarı Testi

Bayrağımızın Altında

Zafer yolunda unutamayacağım yüzlerden biri Hatice ninenin yüzüdür. Salihli’de nasılsa yangın harabeleri ortasında ayakta kalabilmiş beş on evden birindeydim. Halk bir türlü kabusun geçtiğine inanmıyor, bir türlü uyuyamıyordu.

Ortalık ağarıyor, hala kadınlar gelip gidiyor, hala birbirimizin boynuna sarılıp koklaşıyor, hala geçen günleri konuşuyorduk. Hatice nine en son gelenlerdendi. Ben artık yatağıma uzanmıştım. Ev sahibesi ile çıktı o da geldi, boynuma sarıldı. Bana öyle geldi ki bu zafer havasında bütün Salihli’deki kadınların kimileri sevdiği birini, hemen hepsi yerini yurdunu hatta karnını doyurma imkanını kaybettikleri için yüzlerinde görülen endişe Hatice ninede yoktu. Halbuki en fakirleri, en ihtiyarları, en halsizleri oydu. Yanıma gelmek için birkaç defa duvara dayanmıştı. Ama buruşuk yüzünde, ihtiyar siyah gözlerinde muradına ermiş bir ruhun huzuru ve olgunluğu vardı.

-Nine senin evin yandı mı?

- Hey oğul, ben beş defa göçmen oldum. Beş defa evim yandı. Ben Üsküp’ten beri beş defa düşman elinden kaçtım. Geçen gün de oğlum aldım bu tarafa, bayrağımızın altına kaçtım.

-Bayrağımız çok mu seviyorsun nine? Birden bire buruşuk yüzünden bir gözyaşı seli boşandı. Kurumuş ellerini kaldırdı, avuçlarında bulunan hayali, aziz bir şeyi öptü.

- Sevmek ne demek oğul! Ben elli senedir onu kovalıyorum. Dünyada oğlumdan başka dikili ağacım kalmadı. Bayrağımız nereden çıktıysa ben de oradan çıktım. Her gün düşman elinden kaçıp size gelmek istiyordum. Her gün, burada ölüverirsem, mezarım yabancı bayrak altında kalırsa diye çıldırıyordum. Ama düşman bırakmıyordu. Kaçmak içince bizim ne atımız ne arabamız vardı. Nihayet baktım ben ihtiyarlıyorum, siz gecikiyorsunuz, sürüne sürüne kaçmaya karar verdim. Yolda ölürsem oğlum ölümü sırtına alıp bizim bayrağın olduğu yere götürecekti. Nihayet bizimkiler geldiler. Ben de arkalarından gittim. Ayaklarım şişti, dilim dışarı çıktı; ama onları buldum. “Bayrağımız Salihli’ye büyük bir ordu ile girdi. Artık çıkmaz.” dediler. Hep deli gibi fırlayıp karşıladık. Beni, oğlum askerlerden aldığı bir eşekle buraya getirdi.

Döndü ve sıkı sıkı boynuma bir daha sarıldı. Ona göre ne yangın ne facia, ne zarar ve ne ziyan ne de işkencenin bir anlamı vardı. Onun için hayatta mühim olan tek şey, öldüğü zaman cesedinin düşman bayrağının dalgalandığı bir yerde kalmamasıydı. Bu kadar basit ve sadeydi isteği.

Ah yavrum! Artık Allah emanetini istediği dakika alsın. Toprağım bizim bayrağın altında olacak ya, dedi.

Halide Edip Adıvar
İzmir’den Bursa’ya

1. sorudan 14. soruya kadar olan soruları “**Bayrağımız Altında**” metnini dikkate alarak cevaplayınız.

1- Okuduğunuz metinde Salihli halkı için “Bir türlü kabusun geçtiğine inanmıyor, bir türlü uyuyamıyordu.” deniliyor. Halkı bu kadar etkileyen olay ne olabilir?

- A) Savaş B) Doğal afet C)Yoksulluk D) Kuraklık



2- Fotoğrafta görülen Salihlili kadınlarla ilgili olarak, **metinde aşağıdakilerden hangisine değinilmemiştir?**

- A) Sevdikleri kaybetmişlerdir. C) Çok neşeli ve mutludurlar.
B) Evleri yıkılmıştır. D) Karınlarını doyuracak imkânları yoktur.

3- Aşağıdaki fotoğraf metindeki hangi olayı anlatmaktadır ?



- A) Salihli’de Cumhuriyet Bayramı kutlamaları.
B) Düşmanın yurttan atılması.
C) Hatice Ninenin bayrağı takip etmesi.
D) Türk askerinin Salihli’ye girmesi.

4- Okuduğunuz metinde anlatılan olay nerede geçmektedir?

- A)İzmir’de B) Salihli’de C) Cephede D) Üsküp’te

5- “Ortalık **ağarıyor**, kadınlar hala geliyor.”

Yukarıdaki cümlede **ağarmak** yerine aşağıdakilerden hangisi gelirse cümlenin anlamı **bozulmaz?**

- A)kararıyor B)aydınlanıyor C)soğuyor D)ısınyor

6 “Salihli’de **harabeler** arasında ayakta kalabilmiş evlerden birindeydim?

Yukarıdaki cümlede **harabeler** sözcüğü yerine aşağıdakilerden hangisi gelirse cümlenin anlamı **bozulmaz?**

- A)yıkıntılar B) insanlar C)yerler D)olaylar

- 7- Aşağıdakilerden hangisi okuduğunuz metinde geçen **abartılı** bir ifadedir.
- A) Yürümekten ayaklarım şişti
B) Gözyaşları sel gibi aktı.
C) Sıkı sıkı boynuma sarıldı.
D) Beş defa evim yandı.

- 8- Aşağıdakilerden hangisi okuduğunuz metinde geçen **duygusal** bir ifadedir?
- A) Karınlarını doyuracak imkanları yoktu.
B) Halk sokakta geziyordu.
C) Gözlerinde muradına ermiş bir ruhun huzuru vardı.
D) Hep birlikte dışarı fırladık.

- 9- Okuduğunuz metne göre onca yorgunluğa rağmen Hatice ninenin **huzurlu ve mutlu olmasının nedeni** nedir?
- A) Düşmanın yenilmesi.
B) Oğluyla birlikte olması.
C) Bayrağımız altında ölecek olması.
D) Askerlere kavuşması.

- 10- Okuduğunuz metnin **konusu** aşağıdakilerden hangisidir?
- A) Vatan sevgisi.
B) Evlat sevgisi.
C) Bayrak sevgisi.
D) Ülke sevgisi.

- 11-Okuduğunuz metnin **ana fikri** aşağıdakilerden hangisi olabilir?
- A) Bayrağımızın dalgalandığı yerde yaşamak ve ölmek her şeyden değerlidir.
B) Savaşlarda insanlar pek çok şeylerini kaybederler.
C) Savaşı kazanarak düşmanları yurdumuzdan çıkardık.
D) Evlat sevgisi her şeyin üstündedir.

- 12- Okuduğunuz metinde aşağıdaki düşüncelerden hangisine **değinilmemiştir**?
- A) Savaş yıllarında çaresizlik olur.
B) Savaş yıllarında insanlar göç edebilir.
C) Savaş yılları eğlenceli geçer.
D) Savaşlarda insanlar sevdiklerini kaybedebilir.

- 13- Bu metinden aşağıdaki sonuçlardan hangisi **çıkarılamaz**?
- A) İnsan eğer mücadeleden vazgeçmezse isteklerine ulaşır.
B) Savaşlarda pek çok şey kaybedilir.
C) Güçlükler sonunda ulaşılan zaferler mutluluk verir.
D) Annelerimiz sözünden dışarı çıkmamalıyız.

- 14- Aşağıdakilerden hangisi Hatice ninenin bayrağımızı takip etmesine örnek olarak gösterilemez?

- A) Oğlunu alıp bayrağımızın altına kaçması.
B) Bayrağımız nereden çıktıysa oradan çıkması.
C) Elli senedir bayrağın peşinden gitmesi.
D) Bayrağımızın Salihli'ye büyük bir ordu ile girmesi.

Göçmen Kuşlar

Havaların soğumasıyla birlikte göçler artar. Bu dönemde, başımı kaldırıp göğe baktığımda toplu halde hareket eden kuşları görmeyi hem severim hem de bu toplu gidişten biraz hüzünlenirim. Sonra, yazın yeniden geleceğini ve onların bize geri döneceklerini düşünerek rahatlarım biraz. Leylek, kırlangıç, kara çaylak, boz şahin, boz kaz gibi kuş türleri kuzeyden güneye göç ederken ülkemizin üstünden geçer.

Doğadaki canlılar için en başta, güvenli, doğal yapısı bozulmamış bir üreme alanı ile bol yiyecek ve içecek gereklidir. Bu nedenle kuşlar, üreme alanları ile kışlama alanları arasında devamlı hareket halindedir.

Kuşların kuzeydeki üreme bölgelerinden, güneydeki kışlama bölgelerine göç nedenlerinin başında, kışla birlikte doğanın kış uykusuna çekilmesinin geldiği düşünülmelidir. Kuşların en önemli besin kaynakları böcekler ve taze tohumlar kışın azalır. Günlerin kısalmasıyla yiyecek arama süresi de kısalır. Buna karşılık havanın soğumasıyla kuşların besin ihtiyaçları daha da artar. Bunun nedeni, kışın kaybedilen ısıdır ve bu durum soğuyan havalarla birlikte iyice hızlanır.

Kuşlar için göç etmek, bir bakıma yılın farklı zamanlarında, farklı yerlerde bulunarak yaşam savaşını kazanma ve sağlıklı üreyebilme anlamına gelir.

Göç eden kuşların en şaşırtıcı özelliklerinden biri, aradan geçen zamana karşın daha önce kurdukları yuvaları rahatça bulabilmeleridir.

Göçmen kuşlar, büyük su kütleleri olan okyanus ve denizler üzerinden değil, kıtalar üzerinden geçmeyi tercih ederler. Bunun nedeni, yeryüzü şekillerinin varlığıdır. Dağlar, tepeler, vadiler, sulak alanlar, göl kıyıları, ırmak kıyıları, sahiller göçmen kuşların dayanak noktalarıdır.

Yön belirlemeye yardımcı bir diğer dayanak da Güneş ve yıldızların gökyüzündeki konumlarıdır. Dünya'nın Güneş etrafında dönmesi ile Güneş'ten Dünya'ya gelen ışınların yerküre ile yaptığı belli açılar vardır. Işınlardaki bu mevsimlik değişimler, kuşlara göç hareketlerinin başlama ve bitme zamanları hakkında mesajlar verir.

Kuşların göç yollarında çeşitli tehlikelerle karşılaşabilecekleri de bir gerçektir. Doğal tehlikelerin yanında, insanlardan kaynaklanan tehlikeler de azımsanmayacak ölçüdedir. Yaşam ortamlarının tahribi, şehirleşme, orman yangınları, çölleşme, erozyon, sulak alanların yok edilişi, kanunsuz avcılık kuşları etkileyen tehlikelerdir.

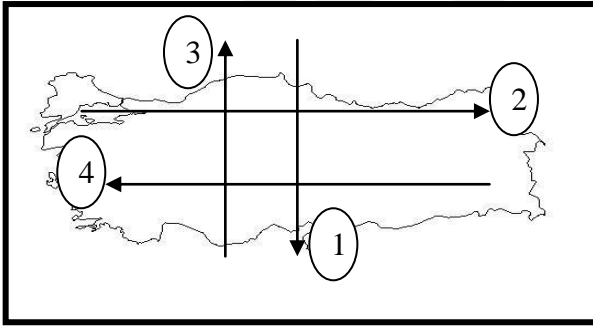
Pelin Aykut

15. sorudan 28. soruya kadar olan soruları “Göçmen Kuşlar” metnini dikkate alarak cevaplayınız.

15- Aşağıdaki seçeneklerden hangisinde göçlerin başlama mevsimi ve bu mevsimin özellikleri **doğru olarak verilmiştir** ?

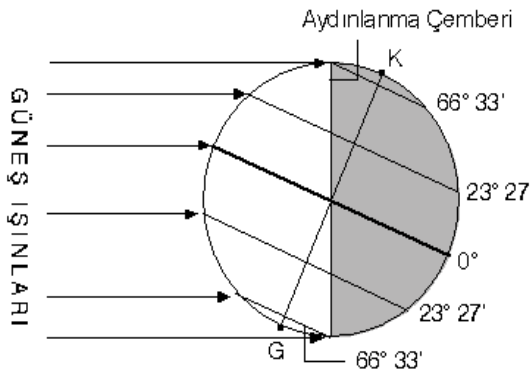
	Göç mevsimi	Özellikleri
A)	Sonbahar	Kar yağması ve havanın çok soğuk olması
B)	İlkbahar	Ağaçların çiçek açması ve çok yağmur yağması
C)	Sonbahar	Havaların soğumaya başlaması ve yaprakların dökülmesi
D)	İlkbahar	Havanın çok sıcak ve güneşli olması

16-Türkiye haritasına göre; kuşlar üreme bölgelerinden kışlama bölgelerine göç ederken **hangi ok** yönünde hareket ederler ?



A)1 B)2 C)3 D)4

17- Aşağıdaki görsel, metindeki hangi olayı ifade etmektedir?



A) Güneş ışınlarının yerküre ile yaptığı açığı.

B) Bir yılda dört mevsim olduğunu.

C) Dünyanın Güneş'in etrafında döndüğünü.

D) Güneş ve yıldızların

gökyüzündeki konumunu.

18- Aşağıdaki görseller, metinde anlatılan hangi tehlikeleri ifade etmektedir?



Erezyon



Çölleşme



Avcılık



Şehirleşme

- A) Doğal nedenlerden kaynaklanan tehlikeleri.
B) Çevre kirliliğinden kaynaklanan tehlikeleri.
C) İnsanların neden olduğu tehlikeleri.
D) Kuşların neden olduğu tehlikeleri.

19- Aşağıdakilerden hangisi kuşların yönlerini bulmalarına yardımcı olan **dayanak noktalarından biridir?**

- A) okyanuslar B) denizler C) pusula D) tepeler

20- "...boz şahin, boz kaz ülkemizin üstünden geçer"

Aşağıdaki cümlelerden hangisinde boz kelimesi yukarıdaki anlamında kullanılmıştır?

- A) Babam bana yap boz aldı
B) Çocuk boz bulanık suya düştü.
C) Boz kedi fareyi yakaladı.
D) Boz yel şiddetli esiyordu.

21- Aşağıdaki cümlelerden hangisi okuduğunuz metinde geçen **duygusal** bir ifadedir.

- A) Bu toplu gidişten biraz hüzünlenirim.
B) Göğe baktığımda kuşları görürüm.
C) Havanın soğumasıyla göç başlar.
D) Kuşlar yuvalarını kolayca bulabilirler.

22- Aşağıdakilerden hangisi **yazarın kendi düşüncesidir?**

- A) Onların bize geri döneceğini düşünerek rahatlarım biraz.
B) Kuşlar, üreme ve kışlama alanları arasında devamlı hareket ederler.
C) Yeryüzü şekilleri kuşların yönlerini bulmalarına yardımcı olur.
D) Günlerin kısalmasıyla yiyecek arama süresi kısalır.

23- Okuduğunuz metne göre aşağıdakilerden hangisi "doğanın kış uykusuna çekilmesi" sonucunda kuşları etkileyen **olumsuz bir durum değildir?**

- A) Yiyecek azalır. B) Günler kısalır.
C) Havalar soğur. D) Sulak alanlar yok olur.

24- Okuduğunuz metnin **konusu** aşağıdakilerden hangisidir?

- A) İnsanlar kuşlara zarar vermesi.
- B) Kışın havaların soğuması.
- C) Kuşların göç etmesi.
- D) Doğal yaşamın tahrip edilmesi.

25- Okuduğunuz metnin **ana fikri** aşağıdakilerden hangisi olabilir?

- A) Göç yollarında çeşitli tehlikeler bulunur.
- B) Kuşlar yönlerini bulmak için bazı yerlerden yararlanır.
- C) Kuşlar yaşamlarını sürdürebilmek ve sağlıklı üreyebilmek için göç ederler.
- D) Kışın doğanın uykuya çekilmesiyle kuşların hayatı zorlaşır.

26- Okuduğunuz metne göre aşağıdakilerden hangisi doğadaki canlılar için öncelikli değildir?

- A) Bir arada yaşamak.
- B) Güvenli üreme ortamı.
- C) Doğal yapısı bozulmamış yaşam alanı.
- D) Bol yiyecek ve içecek.

27- Okuduğunuz metne göre aşağıdakilerden hangisi **yanlıştır**?

- A) Kuşların göç yollarında doğal tehlikeler vardır.
- B) İnsanlar kuşların güvenle göç etmeleri için ellerinden geleni yaparlar.
- C) Güneş ve yıldızların konumu kuşların yön belirlemelerine yardımcı olur.
- D) Kuşlar okyanus ve denizler üzerinden geçmeyi tercih etmezler.

28- Okuduğunuz metinde kuşlarla ilgili aşağıda anlatılan özelliklerden hangisi **değinilmemiştir**?

- A) Göçmen kuşlar üreme alanlarıyla kışlama alanları arasında göç ederler.
- B) Göçmen kuşlar yavrularını her türlü tehlikeden korumaktadır.
- C) Göçmen kuşlar yönlerini bulmada çok başarılıdırlar.
- D) Göçmen kuşlar toplu halde hareket ederler.

CEVAPLAR

1	A	B	C	D	11	A	B	C	D	21	A	B	C	D
2	A	B	C	D	12	A	B	C	D	22	A	B	C	D
3	A	B	C	D	13	A	B	C	D	23	A	B	C	D
4	A	B	C	D	14	A	B	C	D	24	A	B	C	D
5	A	B	C	D	15	A	B	C	D	25	A	B	C	D
6	A	B	C	D	16	A	B	C	D	26	A	B	C	D
7	A	B	C	D	17	A	B	C	D	27	A	B	C	D
8	A	B	C	D	18	A	B	C	D	28	A	B	C	D
9	A	B	C	D	19	A	B	C	D					
10	A	B	C	D	20	A	B	C	D					

EK-4: Okuma Motivasyonu Ölçeği

Sevgili öğrenciler,

Aşağıda okuma ile ilgili bazı cümleler bulunmaktadır. Cümleleri ben size yüksek sesle okuyacağım. Siz kendinize en uygun seçeneği işaretleyeceksiniz. Kolay gelsin.

Ad ve Soyadı:
Numara:

Sınıf:

Örnek 1: _____ sınıftayım.

- İkinci
- Üçüncü
- Dördüncü
- Beşinci
- Altıncı

Örnek 2: Cinsiyetim _____.

- Kız
- Erkek

1. Arkadaşlarım benim _____ olduğumu düşünür.

- çok iyi bir okur/okuyucu
- iyi bir okur/ okuyucu
- ortalama bir okur/ okuyucu
- zayıf bir okur/ okuyucu

2. Kitap okumak sevdiğim bir şeydir.

- Asla.
- Çok sık değil.
- Bazen.
- Sık sık.

3. _____ okurum.

- Arkadaşımdan daha kötü
- Arkadaşımdan kadar iyi
- Arkadaşımdan biraz daha iyi
- Arkadaşımdan çok daha iyi

4. Bilmediğim bir sözcük gördüğümde, _____.

- her zaman anlamını çıkarırım
- bazen anlamını çıkarırım
 - bazen anlamını çıkaramam
- hiçbir zaman anlamını çıkaramam

5. Arkadaşlarıma okuduğum güzel kitaplardan bahsederim.

- Asla yapmam.
- Hemen hemen hiçbir zaman yapmam.
- Bazen yaparım.
- Çok sık yaparım.

6. Kendi kendime okurken, _____.

- okuduğum hemen her şeyi anlarım
- okuduğum bazı şeyleri anlarım
- okuduğum hemen hiçbir şeyi anlamam
- okuduğum hiçbir şeyi anlamam

7. Çok okuyan insanlar _____.

- çok ilginçtir
- ilginçtir
- çok ilginç değildir
- sıkıcıdır

8. Ben _____.

- zayıf bir okuyucuyumdur
- ortalama bir okuyucuyumdur
- iyi bir okuyucuyumdur
- çok iyi bir okuyucuyumdur

9. Bence kütüphaneler vakit geçirmek için _____ yerlerdir.

- harika
- ilginç
- ortalama
- sıkıcı

10. İyi okuma bilmek _____.

- çok önemli değildir
- önemli sayılır
- önemlidir
- çok önemlidir

11. Öğretmenim okuduklarımla ilgili bir soru sorduğunda,

_____.

- hiçbir zaman bir cevabım yoktur
- cevap bulmakta zorlanırım
- bazen bir cevap bulurum
- her zaman bir cevabım vardır

12. Bence okuyarak vakit geçirmek _____.

- sıkıcıdır
- ortalamadır
- ilginçtir
- harikadır

13. Okumak benim için _____.

- çok kolaydır
- kolay sayılır
- zor sayılır
- çok zordur

14. Büyüdüğümde okumaya _____.

- hiç vakit ayırmayacağım
- çok az vakit ayıracağım
- biraz vakit ayıracağım
- çok vakit ayıracağım

15. Bir grup içinde hikayeler hakkında konuşurken, _____.

- hiç bir zaman fikirlerimden bahsetmem
- bazen fikirlerimden bahsederim
- hemen her zaman fikirlerimden bahsederim
- her zaman fikirlerimden bahsederim

16. Keşke öğretmenim _____.

- her gün sınıfta yüksek sesle kitap okusa
- hemen her gün sınıfta yüksek sesle kitap okusa
- arada bir sınıfta yüksek sesle kitap okusa
- hiçbir zaman sınıfta yüksek sesle kitap okumasa

17. Yüksek sesle okuduğumda _____ bir okuyucuyumdur.

- zayıf
- ortalama
- iyi
- çok iyi

18. Bana birisi hediye olarak kitap verdiğinde _____ hissederim.

- çok mutlu
- neredeyse mutlu
- neredeyse mutsuz
- mutsuz



ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı Soyadı : Seda SARAÇLI ÇELİK

Doğum Yeri ve Tarihi : İzmir, 20.10.1986

Eğitim Durumu

Lisans Öğrenimi : Celal Bayar Üniversitesi Demirci Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı

Yüksek Lisans Öğrenimi : Adnan Menderes Üniversitesi İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Yüksek Lisans Programı

Bildiği Yabancı Diller : İngilizce

Bilimsel Faaliyetleri :

Karacakaloğlu, N. ve SARAÇLI, ÇELİK, S. (2018). Rehberle Okuma Yönteminin İlkokul Öğrencilerinin Dinlediğini Anlama Düzeyleriyle Akıcı Okuma Becerilerine Etkisi. *Turkish Studies*, 13(19), 1083-1100

İş Deneyimi

Çalıştığı Kurumlar : 2008'den beri Milli Eğitim Bakanlığı'nda kadrolu sınıf öğretmeni olarak çalışmaya devam ediyor.

İletişim

e-posta Adresi : sedasaracli@windowlive.com

Tarih : Ocak-2019