T.C

İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ-CERRAHPAŞA

LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

AKICI OKUMA VE AKICI YAZMA ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

GÜLİZAR NACAR ÇUKURYURT

DANIŞMAN

PROF. DR. MUHAMMET BAŞTUĞ

TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI

SINIF EĞİTİMİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

İSTANBUL-2022

T.C

İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ-CERRAHPAŞA

LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

AKICI OKUMA VE AKICI YAZMA ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

GÜLİZAR NACAR ÇUKURYURT

DANIŞMAN

PROF. DR. MUHAMMET BAŞTUĞ

TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI

SINIF EĞİTİMİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

İSTANBUL-2022

4801190916 Öğrenci numaralı Gülizar Nacar Çukuryurt tarafından hazırlanan bu çalışma 01/03/2022 tarihinde aşağıdaki jüri tarafından Temel Eğitim Anabilim Dalı Sınıf Eğitimi Tezli Yüksek Lisans programında yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Tez Jürisi

Prof. Dr. Muhammet BAŞTUĞ
Danışman Adı (Danışman)
İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa
Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi

Doç. Dr. Nur ÜTKÜR GÜLLÜHAN
ÜYE
İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa
Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi

Dr. Öğr. Üyesi Ömer Faruk TAVŞANLI
ÜYE
İstanbul Aydın Üniversitesi
Eğitim Fakültesi

ÖNSÖZ

Lisans eğitimimde tanışma şansı bulduğum, lisansüstü eğitimim boyunca da desteğini esirgemeyen, bana yeni kapılar açan, bilgi ve tecrübelerini her daim paylaşan, var olan başarımda büyük rolü olan kıymetli öğretmenim, tez danışmanım Prof. Dr. Muhammet BAŞTUĞ'a çok teşekkür ederim.

Tez çalışmam boyunca bana destek veren, moral ve motivasyonumu yüksek tutmamda bana çok destek olan değerli meslektaşım Burak ÖNCÜ'ye tüm katkılarından dolayı teşekkürlerimi borç bilirim.

Ve son olarak beni bugünlere getirmek için çok çabalayan, desteklerini her daim hissettiğim ve hep yanımda olan canım annem Fatma NACAR'a, biricik babam Ali NACAR'a teşekkürlerimi borç bilirim.

GÜLİZAR NACAR ÇUKURYURT

ÖZET

AKICI OKUMA İLE AKICI YAZMA ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

Bu araştırmada akıcı okuma ile akıcı yazma arasındaki ilişkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. 206 tane ikokul 2, 3 ve 4. sınıf öğrencilerinin seviyelerine uygun metinlerle akıcı okuma becerileri ölçülmüş; ardından aynı öğrencilerin belirli süreler verilip akıcı yazma ve kopyalama becerileri ölçülerek bu üç beceri arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma 2020-2021 eğitim-öğretim yılında İstanbul ili Bahçeşehir ilçesinde bulunan bir ilkokulda 2, 3 ve 4. sınıf öğrenciler ile yürütülmüş. Nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel araştırma modeli kullanılmıştır. Verilerin analizi SPSS 22.0 for Windows paket programında gerçekleştirilmiştir.

Araştırmanın sonuçlarına göre 2, 3 ve 4. sınıf öğrencilerinin okuma hızları ile akıcı yazma ve kopyalama becerileri arasında her sınıf düzeyinde de pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. 2. sınıf öğrencilerinin okuma hızı ile akıcı yazma ve kopyalama becerileri arasındaki ilişkinin düzeyi, 3 ve 4. sınıf öğrencilerinin bu beceriler arasındaki ilişkinin düzeyine göre daha yüksek bulunmuştur. Buna göre alt sınıflarda yazmada kopyalama okuma hızıyla daha yakından ilişkili iken, bu ilişki sınıf düzey arttıkça kısmi olarak düşmektedir. Ayrıca öğrencilerin sınıf seviyesi arttıkça okuma hızları, akıcı yazma ve kopyalama becerileri de arttmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Akıcı okuma, akıcı yazma, okuma hızı, kopyalama becerisi.

ABSTRACT

INVESTIGATION OF THE RELATIONSHIP BETWEEN FLUENT READING AND FLUENT WRITING

In this study, it is aimed to examine the relationship between fluent reading and fluent writing. Fluent reading skills of 206 elementary school 2nd, 3rd and 4th grade students were measured with texts suitable for their levels. Then, the same students were given certain times and their fluent writing and copying skills were measured and the relationship between these three skills was examined. The research was carried out with 2nd, 3rd and 4th grade students in a primary school in Bahçeşehir district of Istanbul in the 2020-2021 academic year and a relational research model, one of the quantitative research methods, was used. The analysis of the data was carried out in the SPSS 22.0 for Windows package program.

According to the results of the research, a positive and significant relationship was found between the reading speed of the 2nd, 3rd and 4th grade students and their fluent writing and copying skills at each grade level. The level of the relationship between the reading speed and fluent writing and copying skills of the 2nd grade students was found to be higher than the level of the relationship between these skills of the 3rd and 4th grade students. Accordingly, while copying in writing is more closely related to reading speed in lower grades, this relationship decreases partially as the grade level increases. In addition, as the grade level of the students increases, their reading speed, fluent writing and copying skills also increase.

Keywords: Fluent reading, fluent writing, reading speed, copying ability.

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ..... V

ÖZET..... VI

ABSTRACT..... VII

İÇİNDEKİLER VIII

TABLOLAR LİSTESİ..... X

BÖLÜM I: GİRİŞ 1

1.1. Problem Durumu 1

1.2. Amaç ve Alt Problemler .....…. 3

1.3. Önem 4

1.4. Sayıltılar (Varsayimlar) 5

1.5. Sınırlılıklar.....6

1.6. Tanımlar.....6

BÖLÜM II : KAVRAMSAL ÇERÇEVE / ALANYAZIN VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR..... 8

2.1. Okuma 7

2.1.1. Akıcı Okuma.....9

2.1.1.1. Doğru Okuma……....10

2.1.1.2. Okuma Hızı……..…….…….12

2.1.1.3. Prozodi……..……..…14

2.1.1. Akıcı Okumanın Önemi……...……..…..14

2.2. Yazma…….……17

2.2.1. Akıcı Yazma……19

2.2.2. Akıcı Yazmanın Önemi……22

2.3. Akıcı Okuma ve Akıcı Yazma Arasındaki İlişki…….24

2.4. İlgili Yayın ve Araştırmalar…….26

BÖLÜM III: YÖNTEM..... 33

3.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ.....…32

3.2. EVREN VE ÖRNEKLEM /ÇALIŞMA GRUBU 33

3.3. VERİ TOPLAMA SÜRECİ VE ARAÇLARI.....33

3.4. VERİLERİN ÇÖZÜMLENMESİ.....35

BÖLÜM IV: BULGULAR 37

4.1. Normallik Testlerine İlişkin Bulgular ve Yorum……37

4.2. 2. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Hızı, Akıcı Yazma ve Kopyalama Becerilerine İlişkin Bulgular……37

4.3. 3. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Hızı, Akıcı Yazma ve Kopyalama Becerilerine İlişkin Bulgular……38

4.4. 4. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Hızı, Akıcı Yazma ve Kopyalama Becerilerine İlişkin Bulgular.. ……39

4.5. Öğrencilerin Okuma Hızlarının, Akıcı Yazma ve Kopyalama Becerilerinin Sınıf Düzeyine Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulgular ve Yorumlar……40

BÖLÜM V: TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER..... 44

5.1. Tartışma……..….43

5.2. Sonuç……...45

5.3. Öneriler……...46

KAYNAKLAR 50

EKLER…….….55

ÖZGEÇMİŞ..... …… 64

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 4-1: Normallik Testi Bulguları……...38

Tablo 4-2: 2. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Hızı ile Akıcı Yazma Becerileri Arasındaki İlişki Analizi Sonuçları……..39

Tablo 4-3: 2. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Hızı ile Kopyalama Becerileri Arasındaki İlişki Analizi Sonuçları……..39

Tablo 4-4: 3. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Hızı ile Akıcı Yazma Becerileri Arasındaki İlişki Analizi Sonuçları……..40

Tablo 4-5: 3. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Hızı ile Kopyalama Becerileri Arasındaki İlişki Analizi Sonuçları……...40

Tablo 4-6: 4. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Hızı ile Akıcı Yazma Becerileri Arasındaki İlişki Analizi Sonuçları……..41

Tablo 4-7: 4. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Hızı ile Kopyalama Becerileri Arasındaki İlişki Analizi Sonuçları……...41

Tablo 5-1: Öğrencilerin Okuma Hızlarının Sınıf Düzeylerine Göre Farklılaşma Durumuna Ait Analiz Sonuçları……..42

Tablo 5-2: Öğrencilerin Akıcı Yazma Becerilerinin Sınıf Düzeylerine Göre Farklılaşma Durumuna Ait Analiz Sonuçları……42

Tablo 5-3: Öğrencilerin Kopyalama Becerilerinin Sınıf Düzeylerine Göre Farklılaşma Durumuna Ait Analiz Sonuçları……43

KISALTMALAR LİSTESİ

Akt.: Aktaran.

Vb.: Ve benzeri.

Vd.: Ve diğerleri.

SPSS: Statistical Package For The Social Sciences.

PISA: Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı.

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı.

OECD: Organisation For Economic Co-Operation And Development

BÖLÜM I: GİRİŞ

Bu bölümde; araştırmanın problem durumuna, amacına, alt problemlerine, araştırmanın önemine, sayıltılarına, sınırlılıklarına ve tanımlara yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Bireyler yaşamlarını rahat ve özgür bir şekilde idame ettirmek için bazı becerilere ihtiyaç duymaktadırlar. Okuma ve yazma becerisi her bireyin günlük hayatta sıkça kullandığı ve ihtiyaç duyduğu temel beceriler arasındadır. Söz konusu ihtiyaç duyulan bu beceriler, günlük hayatta gazete okurken, bulmaca çözerken, alışveriş yaparken vb. durumlarda kolaylık sağlamaktadır.

Günümüzde yalnızca ismini ve soy ismini ya da kısa bir metni okuyup yazabilmenin yeterli olmadığı gelişmiş ülkelerce benimsenmiş bir düşüncedir. Bireylerden gereken okuryazarlık düzeyine gelmesi, okuduğunu anlaması ve yorumlaması aynı zamanda öğrenme ortamını da buna göre düzenlemesi beklenmektedir (Akyol, 2020a).

Yaşamın birçok alanında ihtiyaç duyduğumuz okuma ve yazma becerisi okul hayatında da önemini korumaktadır. Yalnızca bir derste değil tüm derslerde okuma ve yazma becerisi ihtiyaç duyulan ve sıkça kullanılan bir beceridir. Çünkü tüm derslerin okunmaya ve anlaşılmaya ihtiyacı olacaktır. Okuduğunu anlama ise akıcı okumayla ilişkilidir.

Hayatımızda bu denli önemli bir yere sahip olan okuma ve yazma eğitimi ilkokulun ilk yıllarından başlayarak uzun yıllar devam etmektedir. Türkçe Dersi Öğretim Programında (T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, 2019) ilk okuma yazma öğretimi temel becerilerle sınırlı tutulmayıp; "düşünme, anlama, sıralama, sınıflama, sorgulama, ilişki kurma, analiz, sentez yapma ve değerlendirme" gibi üst düzey zihinsel becerilerin geliştirilmesi amaçlanmıştır.

Eğitim sisteminin önemli bir alanını oluşturan okuma ve yazma ile ilgili birçok tanım yapılmıştır. Balcı'ya (2016) göre okuma, "gözle algılanan işaret ve sembollerin beyin tarafından yorumlanarak anlamlandırılması", Sönmez, Haznedar ve Babür'e (2017) göre "yazı dilinde yer alan sembollerin (harfler) ses birimleri (fonem) ile

eşleştirilmesi bilgisi ve yazılı bilginin yorumlanması" olarak tanımlamaktadır. Öz (2011:211) okumayı "gözün satırlar üzerinde sıçraması sonucu kelime şekillerini görerek, bunların anlamlarını kavrama ve seslendirme" olarak tanımlamaktadır. Okuma ile ilgili tanımların genellikle yazı içerisindeki metnin ses, kelime olarak tanınması ve anlamlandırılması olarak ifade edildiği görülmektedir (Akyol, 2006; Demirel, 2002; Güneş, 2007; Harris ve Sipay, 1990; Manzo ve Manzo, 1990; Akt. Baştuğ, 2012).

Yazma ise seslerin uygun bir biçim ve belirli kurallar çerçevesinde pek çok zihinsel işlemden geçirildikten sonra kağıda dökülmesi olarak tanımlanabilir (Atasoy, 2015). Göçer' e (2019:27) göre yazma "kişinin duygularını, düşüncelerini, hayal ettiklerini, tasarladıklarını, yaşadıklarını kaleme alması, kağıda aktarması" olarak tanımlamıştır. Güneş (2020b:1) ise yazmayı " zihinden parmaklara doğru giden, duygu ve düşünceleri yazıya aktaran bir süreç" olarak tanımlamaktadır.

Okuma ve yazma birbirinden ayrı olarak değerlendirilmemelidir. Çünkü birçok araştırmacı okuma becerilerinin gelişimi aynı zamanda öğrencinin yazma becerilerinin gelişmesine de katkı sağladığına inanmaktadır (Brand ve Brand, 2006; Clay, 2001:Akt. Palmer, 2010:19). Yazma, "yazılan yazıları inceleme, düzenleme, okuma vb. gibi etkinlikler öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmek için kullanılabilecek yöntemler" arasında yer almaktadır (Güneş, 2020b:1).

Okuma becerisine sahip öğrenciler okumaya karşı olumlu bir bakış sergilerken; okuma güçlüğü çeken öğrenciler okumaya karşı motivasyonunu kaybedebilmektedir. Okuma motivasyonu düşük olan öğrenciler ise daha az okumakta ve okuduğunu anlamakta zorlanabilmektedir. Bu durum ise öğrencinin akademik başarısında etkili olmaktadır (Kızgın ve Baştuğ, 2020).

Okuma becerileri ulusal bir konu olarak görülmekte ve ele alınmaktadır. Geçerliliğini kanıtlamış ve ulusal bir çalışma olan PISA (Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı) da okuma becerilerini değerlendirmek amacıyla çalışmalar yürütmektedir. Türkiye yapılan bu değerlendirmeler sonucunda 79 ülke içerisinde 40. sırada yerini almıştır. Aynı zamanda 37 OECD ülkesi içerisinde ise 31. sırada yer almaktadır (PISA, 2018). Bu durumda okuma becerileri üzerine daha çok çalışılması gerektiği söylenebilir. Yine yazma becerileri de üzerine düşünülmesi gereken bir

konudur. Çünkü yazma becerisi gelişen bireyler bilgiyi aktarma, düşüncelerini gözden geçirme, düzenleme gibi üst düzey becerilere geçiş yapabilir (Akyol, 2020b).

Okuma ve yazma arasındaki ilişkiyi ortaya koymak önemlidir. Bu ilişkinin durumu yapılacak öğretim programlarında, ders kitaplarında ya da çalışmalarda etkili rol oynayabilir. Aynı zamanda dört temel beceriden ikisi olan okuma ve yazma becerileri arasındaki ilişkiyi bilmek bu alanlarda yapılacak müdahalelerin yöntem ve şekillerin belirlenmesinde de etkili olabilmektedir.

Okuma ve yazma konuları birlikte ele alan çalışmalar var olmakla birlikte akıcı okuma ve akıcı yazma konularını ele alan çalışmalar kısıtlıdır. Uluslararası literatürde birkaç çalışmaya rastlanırken; ulusal boyutta özellikle ilkokul düzeyinde akıcı okuma ve akıcı yazmayı birlikte ele alan çalışmalar oldukça azdır. Palmer (2010), çalışmasında akıcı okuma, akıcı yazma ve okuduğunu anlama arasındaki ilişkiyi incelemiş ve okuduğunu anlama ile akıcı okuma arasında pozitif yönde güçlü ilişki tespit etmiştir. Okuduğunu anlama ve akıcı yazma arasında da pozitif ilişki gözlemleyen Palmer bu çalışmanın da konusu olan akıcı yazma ve akıcı okuma arasında pozitif yönde güçlü ilişki bulmuştur. Atasoy ise (2015), ortaokul öğrencilerinin akıcı yazma becerilerini değerlendirdiği tezinde, öğrencilerin toplamda yazmış oldukları hece miktarı ile metinlerin doğruluk düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olduğunu ve toplamda yazmış oldukları hece miktarı ile söz dizimi işleklik düzeyi arasında anlamlı bir ilişki olduğunu ileri sürmüştür. 5. sınıf öğrencilerinin okuma, yazma ve konuşmalarında akıcılık, kelime hazinesi ve okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişki incelemeyi amaçlayan Bilge (2019) ise çalışmasında akıcı yazma ve akıcı okuma becerisinin alt boyutları arasında olan akıcı okumada hız ile hece yazma hızı ve akıcı yazmada düzeltme yapma sayısı arasında bir ilişki bulamamıştır. Akıcı yazmada doğruluk boyutu ile akıcı okumada hız ve doğruluk boyutlarıyla ise pozitif yönde orta seviyede ilişkiye sahip olduğunu ileri sürmüştür.

Son zamanlarda akıcı okuma ve akıcı yazma arasında bazı çalışmalar yapılmıştır. Yapılan çalışmalar çalışmanın kapsamı ve örneklem bakımından belirli sınıf düzeyleri ile sınırlı kalmıştır. Bu çalışmada ise akıcı okuma ve akıcı yazmayı birlikte ele alınmış; ilkokulun farklı sınıf düzeylerindeki (2. 3. ve 4. sınıf) akıcı okuma ve yazma gelişimi karşılaştırmalı ve ilişkisel olarak analiz edilmiştir. Özellikle ulusal alan yazında ilkokul düzeyinde farklı sınıf düzeylerinde akıcı okuma ve yazma

gelişiminin belirlenmesi hem ilgili alan yazın hem de sınıf içi uygulamalar açısından varolan sınırlılıklara zenginlik katması beklenmektedir.

1.2. Amaç

Bu çalışmanın amacı, ilkokul 2, 3, ve 4. sınıf öğrencilerinin akıcı okuma ve akıcı yazma düzeylerinin arasındaki ilişkiyi tespit etmektir. Buradan hareketle bu çalışmanın problem cümlesini "İlkokul 2, 3, ve 4. sınıf öğrencilerinin akıcı okuma ve akıcı yazma düzeylerinin arasındaki ilişki nedir?" sorusu oluşturmaktadır. Akıcı okumanın hız boyutu, akıcı yazmanın ise kopyalama becerileriyle ele alındığı bu çalışma kapsamında ve problem çerçevesinde aşağıdaki alt problemler oluşturulmuş ve bu problemlere yanıt aranmıştır.

Alt Problemler

1. 2. Sınıf öğrencilerinin akıcı okuma, akıcı yazma ve kopyalama becerileri arasındaki ilişkinin durumu nedir?
2. 3. Sınıf öğrencilerinin akıcı okuma, akıcı yazma ve kopyalama becerileri arasındaki ilişkinin durumu nedir?
3. 4. Sınıf öğrencilerinin akıcı okuma, akıcı yazma ve kopyalama becerileri arasındaki ilişkinin durumu nedir?
4. Öğrencilerin okuma hızları ile sınıf düzeyleri arasındaki ilişkinin durumu nedir?
5. Öğrencilerin akıcı yazma becerileri ile sınıf düzeyleri arasındaki ilişkinin durumu nedir?
6. Öğrencilerin kopyalama becerileri ile sınıf düzeyleri arasındaki ilişkinin durumu nedir?

1.3. Önem

Bireyin bağımsız bir şekilde yaşamını devam ettirebilmesi, gelişen toplumda olup bitenleri takip edebilmesi ve teknolojiye ayak uydurabilmesi için okuma ve yazma becerisine sahip olmasını gerekmektedir. Günümüzde okuyan, okuduğunu anlayan ve yorumlayan, duygu ve düşüncelerini uygun bir dille kağıda dökebilen bireyler yetiştirmek hedef alınmaktadır. Bu bakımdan akıcı okuma ve akıcı yazma eğitim hayatında da önemli bir yere sahiptir. Özellikle okulun ilk yıllarından itibaren

bu iki becerinin kazandırılması ve geliştirilmesi, öğretim programının düzenlenmesi bireylerin akademik yaşamını da katkı sağlaması beklenir.

Öğretmenler, öğrencilerinin okuma ve yazma becerilerini sürekli takip etmekte zorlanabilirler. Bir öğrencinin okuma becerisindeki başarısı, öğretmene yazma becerisindeki başarısı hakkında tahminde bulunmasına yardımcı olabilir. Bu bakımdan akıcı okuma ve akıcı yazma arasındaki ilişkinin bilinmesi önemlidir.

Akıcı okuma ve akıcı yazma becerileri ayrı ayrı olarak araştırmalara konu olmuştur fakat akıcı okuma ve akıcı yazmayı birlikte ele alan çalışmaların sayısı sınırlıdır. Literatür incelendiğinde akıcı okumanın daha fazla çalışıldığı ve genellikle okuduğunu anlama ile birlikte ele alındığı söylenebilir (Baştuğ, 2012; Ceyhan, 2019; Görgün ve Melekoğlu, 2019; Özhan, 2019; Yılmaz, 2020). Akıcı yazma becerisi ile ilgili sınırlı çalışmaların ise çoğunlukla akıcı okuma becerisinden farklı konularla birlikte ele alındığı görülmektedir. Atasoy (2015) çalışmasında sadece akıcı yazmanın boyutlarını incelerken; Kaya, Ateş,Yıldırım ve Rasinski (2020) geri bildirimin akıcı yazma becerileri üzerindeki etkisini araştırmışlardır.

Akıcı okuma ve akıcı yazma ile ilgili yurt dışında çalışmaya rastlanılabilmektedir. Ancak Türkiye'de akıcı okuma ve akıcı yazma ile ilgili çalışmaların sayısı sınırlıdır. Bilge (2019) çalışmasını 5. sınıf öğrencileriyle yürütmüştür. Bu çalışma ilkokul 2, 3 ve 4. sınıftaki öğrencilerle çalışılması bakımdan ayrılmaktadır. Ayrıca öğrencilerin sınıf düzeylerine göre akıcı okuma ve akıcı yazma beceri düzeylerinin karşılaştırılması bakımından bu alana katkı sağlayacaktır. Bu araştırmayla, hem okuma yazma araştırmacılarında hem de öğretmenlerde akıcı okumayla ve akıcı yazmayla ilgili bir farkındalığın oluşması beklenmektedir.

1.4. Sayıltılar

Araştırmada kullanılan okuma ve yazma metinlerinin zorluk seviyeleri öğrencilerin sınıf seviyelerine uygun olduğu varsayılmıştır.

Yapılan çalışmalarda öğrencilerin sürece isteyerek katıldığı ve samimi yanıtlar verdiği varsayılmıştır.

1.4. Sınırlılıklar

Bu araştırma:

1. İstanbul İli Bahçeşehir İlçesindeki özel bir kolejde okuyan ilkokul 2, 3 ve 4. sınıf öğrencileri ile,
2. 2020-2021 eğitim-öğretim yılı ile,
3. Çalışma sürecinde kullanılacak okuma ve yazma metinleri ile,
4. Çalışma sürecinde kullanılacak ölçme araçları ile,
5. Çalışma sonucu elde edilen bulgular ile sınırlandırılmıştır.

1.6. Tanımlar

Okuma: Okuma, "ön bilgilerin kullanıldığı, yazar ve okuyucu arasındaki etkili iletişime dayalı uygun bir yöntem ve amaç doğrultusunda, düzenli bir ortamda gerçekleştirilen anlam kurma süreci" olarak tanımlanmaktadır (Akyol, 2020a:1).

Akıcı Okuma: Metin işleme sürecine daha az vakit ayırıp metinde gömülü olan derin anlam düzeylerini fark edebilme yeteneği olarak tanımlamıştır (Rasinski, 2004b:46).

Doğru Okuma: Metin içerisindeki kelimelerin doğru tanınması ve ayırt edilmesidir.

Okuma Hızı: Belirli bir süre içerisinde okunan kelime sayısı olarak tanımlanabilir.

Prozodi: Prozodi, dilin temposunu, ritmini ve stresini kapsayan fonolojik bir alt sistem olarak tanımlanmaktadır (Whalley ve Hansen, 2006).

Yazma: Yazma, "söz ve düşünceleri özel işaret veya harflerle anlatma, kaydetme, yazıyla anlatma, bildirme, eser oluşturma" olarak tanımlanabilir (Güneş, 2019).

Akıcı Yazma: “Anlatımda herhangi bir duraksamaya yol açacak hiçbir unsura yer vermeme, yazıyı rahat okunacak şekilde yazma” olarak tanımlanmaktadır (Atasoy, 2015).

BÖLÜM II : KAVRAMSAL ÇERÇEVE / ALANYAZIN VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Okuma

Temel dil becerilerinden birisi olan okuma, bireyin akademik ve okul dışı yaşamı için önemlidir. Çünkü birey akademik yaşamındaki pek çok yazılı içerikten işlevsel bir okuma sayesinde verim alır. Günlük yaşamdaki yazıları kullanarak etkinliğini artırır. Bu yönüyle okuma kavramı geçmişten günümüze araştırmalarda ilgi odağı olmuştur. Bundan dolayı okumanın kavramsal olarak da çeşitli tanımları ortaya çıkmıştır.

Akyol (2020a:1), "okumayı ön bilgilerin kullanıldığı, yazar ve okuyucu arasındaki etkili iletişime dayalı uygun bir yöntem ve amaç doğrultusunda, düzenli bir ortamda gerçekleştirilen anlam kurma süreci" olarak tanımlamaktadır. Okuma "görme, algılama, dikkat, hatırlama, seslendirme, anlamlandırma, sentez, değerlendirme gibi farklı becerileri kapsayan karmaşık bir süreç" olarak da tanımlanabilmektedir (Bıyık ve Erdoğan, 2019:109).

Sönmez ve arkadaşları (2017) okumayı yazı dilinde yer alan sembollerin (harfler) ses birimleri (fonem) ile eşleştirilmesi bilgisi ve yazılı bilginin yorumlanması olarak tanımlamaktadırlar. Öz (2011:211) ise okumayı "gözün satırlar üzerinde sıçraması sonucu kelime şekillerini görerek, bunların anlamlarını kavrama ve seslendirme" olarak tanımlamaktadır. Okuma gözle algılanan işaret ve sembollerin beyin tarafından yorumlanarak anlamlandırılmasıdır (Balcı, 2016). Tanımlardan yola çıkarak okumanın işaret ve sembollerden anlamlandırmaya doğru uzanan karmaşık bir süreç olduğu söylenebilir.

Temel bilgi edinme aracı olarak okuma, hayat boyunca bilgiye ulaşmada kullanılan bir beceridir. Okul çağında başlayan bu süreç yaşamın sonuna kadar devam eder ve doğru bilgiye ulaşmakta, kendimizi ifade etmekte bize yardımcı olur. Özellikle eğitim sürecinde bilgiye ulaşmada okuma önemli bir yere sahiptir.

Okuma farklı becerilerin bir arada kullanılmasını gerektirirken sağlıklı bir ortamda gerçekleşmesi de oldukça önemlidir. Karmaşık bir süreç olan okumanın gerçekleştiği ortam da okumayı olumlu ya da olumsuz olarak etkileyebilmektedir.

Okuyucunun stres altında kaldığı, dikkatini toplayamadığı bir ortam, okumanın kalitesini de düşürecektir. Fakat okuyucunun kendini iyi ve güvende hissettiği bir ortamda okuma yapması, okumanın kalitesini yükseltecektir. Anlamlı ve sağlıklı bir okumada "kelime tanıma, anlam bilgisi (semantik), cümle diziliş bilgisi (sentaks), dilsel süreçler ve anlama" diğer önemli unsurlardandır (Akyol, 2014:16). Kelime tanımada zorluk çeken, okuduğu kelimenin anlamı bilemeyen, cümleleri anlamlı ve kurallı bir sıraya koyamayan bireylerin okumalarında da güçlük geçmesi muhtemeldir.

Akyol (2020a), verimli bir okuma sürecinin gerçekleşmesi için öğrencinin okumaya karşı motivasyonunun yüksek olması gerektiğini vurgulamıştır. Bununla birlikte öğrencinin akıcı okuyabilmesi, okuduklarıyla anlam kurabilmesi gerekmektedir. Yine Akyol (2020a), stratejik bir okumaya sahip olması ve okumayı yaşamının her alanında etkin kullanması öğrencinin verimli bir okuma süreci gerçekleştirebilmesi için önemli olduğunu vurgulamıştır.

1970'lerde LaBerge ve Samuel (1974) tarafından ortaya atılan Otomatik Bilgi-İşlemleme Modeli'nde okuma metnin görsel işlemlenmesiyle başlar. Bu model görsel bellek, sesbilimsel bellek, olaysal bellek, anlamsal bellek ve dikkat olmak üzere toplam 5 bileşenden meydana gelmektedir. Görsel bellek, metindeki görsel unsurların işlemlendiği yerdir. Seslerin görsel unsurlarla birleştiği yer sesbilimsel bellek, hedef bilginin anlamlandırıldığı, kaydedildiği yer ise olaysal bellektir. Anlamsal bellek ise diğer tüm bilgilerin depolandığı yerdir. Kuramın en önemli ve beşinci bileşeni ise dikkattir ve iki tür dikkat vardır. Dış dikkat öğrencinin duyu organlarını etkili ve verimli bir şekilde kullandığı gözlemlenebilen dikkat türü iken; iç dikkat bireyin zihninde neler olduğuyla ilgilidir ve gözlemlenemez. İç dikkati oluşturan 3 bileşen vardır. Bunlar; okuyucunun metni okuma esnasında ne kadar aktif ve zinde olduğunu ifade eden uyanıklık; okuyucunun geçmiş deneyimlerini hangi ve ne oradan işlemleyeceği anlamına gelen seçicilik ve son olarak okuyucunun bilgiyi işlemleme sürecinde sınırlı bir kapasitesi olduğunu ileri süren sınırlı kapasitedir (Tracey ve Morrow, 2017: 166-167).

2.1.1. Akıcı Okuma

Akıcı okuma "noktalama işaretleri, vurgu ve tonlamalara dikkat edilen, geriye dönüş ve kelime tekrarına yer verilmeyen, heceleme ve gereksiz duruşlar yapılmayan, anlam ünitelerine dikkat edilerek, konuşurcasına" yapılan okumadır (Akyol, 2020a:4). National Reading Panel (2000) ise akıcı okumayı, yazılı metni doğru, otomatik ve düzgün vurgulamayla (prozodiyle) okuma yeteneği olarak tanımlanıştır. Ayrıca akıcı okumayı etkili okuryazalık eğitiminde önemli bir bileşen olarak tanımlanmıştır. Akıcı okumaya bir başka tanım olarak "yeterli düzeyde kazanılmış okuma hızı, doğru okuma ve prozodik özelliklerin birlikte ve uyum içerisinde çalışmasıyla gözlenebilen bir okuma becerisi" örnek verilebilir (Keskin ve Akyol, 2014).

Akıcı okuma, "metindeki sözcükler üzerinde fazla düşünmeden, duraksamadan, sözcüğün taşıdığı duyguya dikkat ederek uygun bir ifadeyle otomatik okuma yeteneği" olarak tanımlanabilir (Baştuğ, 2021:36). Baştuğ'a göre akıcı okuyucu (2021), okuma sırasında noktama işaretlerine dikkat ederek okur ve metni konuşur gibi seslendirir. Cümleyi oluşturan kelimeleri tek tek okuma yerine cümledeki anlam örüntüsüne uygun olarak okur ve geriye dönüşler yapmaz. Rasinski (2004b:46), akıcı okumayı "metin işleme sürecine daha az vakit ayırıp metinde gömülü olan derin anlam düzeylerini fark edebilme yeteneği" olarak tanımlamıştır. Ayrıca akıcı okumanın 3 boyutundan bahsetmiştir (doğruluk, otmatiklik ve prozodi). Akıcı okumayla ilgili tanımlardan akıcı okumak için bireylerin kelimeleri zorlanmadan ve geriye dönmeden uygun bir hız ile okumaları gerektiği söylenebilir. Yine bu okuyuculardan okudukları tümcelerdeki duyguları yansıtan bir seslendirmeyle okumaları da beklenmektedir.

Öğrenciler yazılı kelimelerin şifresini çözmeyi okulun ilk yılında öğrenir. Bu süreçte öğrenci ses harf ilişkilerini kurar ve zihninde canlandırır. Daha sonra bu bilgileri kelimeleri okurken kullanır. Okuma işlemi akıcı, seri ve otomatik hale geldiğinde, öğrenci şifre çözme işlemine odaklanmayı bırakmış, metni daha iyi anlamaya ve düşünmeye yönelmiş demektir (Güneş, 2019). Buradan hareketle akıcı okumanın süreç içerisinde gelişen bir durum olduğu söylenebilir. Okulun ilk yıllarında anlama ulaşamadan ancak ses harf ilişkisi kurabilen çocuklar alıştırmalar yaparak

zamanla hızlanacaktır. Hızlanma sonucunda ise odağının tamamına yakınını anlama ve düşünmeye verebilecektir.

Samuels'e (1994) göre okuma sürecinde birbiriyle etkileşimli olan iki temel aşama vardır. İlki, okuyucunun karşılaştığı kelimelerin kodunun çözülmesi, ikincisi ise kodu çözülen sözcüklerin anlamlandırılmasıdır (Akt. Tracey ve Morrow, 2017:). Okumaya yeni başlayan çocuklar kelimeyi tanımaya daha fazla zaman ve dikkat harcadıkları için anlam kurmaları gecikebilmektedir. Ancak zamanla kelimeleri doğru olarak seslendirdikçe anlam kurma beceriside gelişecektir (Keskin ve Baştuğ, 2013a). Buradan hareketle okumaya yeni başlayan bir çocuktan okuduklarından hemen bir anlam kurmasını değil kelimeyi tanımasını, doğru okuması beklemek daha doğru olacaktır. Kelime tanımaya harcanan zaman ve dikkat azaldıkça anlam kurma becerisine ayrılan vakit artacaktır. Böylece çocuklar artık kelime tanımada hızlanıp okuduklarından gereken anlamı yakalayabileceklerdir.

Yukarıdaki da görüldüğü gibi akıcı okumayla ilgili birçok tanım bulunmaktadır. Genel olarak tanımlarda akıcı okumanın 3 önemli boyutuna yer verildiği görülmüştür. Bu sebepten çalışmanın devamında bu üç kavramı, doğru okuma, okuma hızı ve prozodiyi, açıklamakta fayda görülmüştür.

2.1.1.1. Doğru Okuma

Okuyucuların okuduklarını anlaması için okuduğu kelimeleri doğru okuması gerekmektedir. Kelimelerin yanlış okunması yanlış anlamlandırılmasına neden olabilmektedir. Bu bakımdan metni anlama sürecinde kelimelerin doğru okunması önemli bir yere sahiptir. Samuels (1979), akıcı okumada doğruluğu ön koşul olarak kabul etmiştir. Bireylerin akıcı okumaya sahip olabilmesi için öncelikle kelimeleri doğru okuması gerekmektedir. Bireyler her ne kadar kelimeleri uygun hız ve prozodiyle okusalar da kelimeleri doğru okumadıkları zaman okuduklarını anlamlandırmakta güçlük çekmeleri muhtemeldir.

Akıcı okumanın temelinde yer alan ve okumada doğruluğu temsil eden iki kavram bulunmaktadır. Bunlar kelime tanıma ve kelimeyi ayırt etmedir. Kelimeyi doğru tanıma, akıcı okumanın anahtarıdır ve bu süreç temel düzeyde okuma yazmayı öğrenme sırasında tamamlanmalıdır (Baştuğ, 2021). Okumayı yeni öğrenen bireylerin kelimeyi doğru tanımada yaşayacağı zorluklar akıcı okumayı da zorlaştırması

beklenebilir. Bu bakımdan okuma ve yazmayı yeni öğrendikleri temel düzeyde öğrencilerin kelimeyi doğru tanıma becerisini kazanmış olması akıcı okuma becerisi için oldukça önemlidir.

Kelimeyi doğru tanıma, diğer bir deyişle gözle görünen kelimeyi doğru seslendirme tek başına yeterli değildir. Bununla birlikte okuyucunun kelimeyi ayırt etmesi gerekir. Kelimeyi ayırt etmek ise kelimeyi doğru anlamakla ilişkilidir (Akyol, M. 2020). Okuyucu kelimeyi doğru okusa bile kelimeyi ayırt edemediği yani doğru anlam kuramadığı zaman metnin anlamına ulaşmakta güçlük çekebilir. Kelime tanıma ve kelimeyi ayırt etme okuyucunun metinden anladıklarını etkilemekte ve akıcı okumanın niteliği konusunda belirleyici rol oynamaktadır (Keskin, 2012). Metni anlamlandırabilmek için metindeki sözcükleri doğru anlamanın önemi düşünüldüğünde kelimeyi ayırt etmenin de kelime tanıma gibi akıcı okuma becerisi için oldukça önemli olduğu söylenebilir.

Keskin (2012), akıcı okumanın temelinde kelimeyi doğru, yeterli bir hızda ve prozodik olarak okuyabilme becerilerinin olduğunu ileri sürmüştür. Buradan da hareketle akıcı okuma becerisinde doğru okuma becerisinin gerekliliği anlaşılmaktadır.

Doğru okuma, hızlı okumadan önce gelir; birey gereken düzeyde ya da daha üst bir okuma hızına sahip olsa bile kelimeleri doğru okumada zorluk yaşıyorsa metnin bütününü anlamakta zorluk yaşayabilir ve bu durum anlamada güçlük oluşturabilir (Akyol, 2020a). Bu yüzden öğrencilerin öncelikle doğru okuma becerisi kazanmış olması beklenir.

Doğru okumada güçlük çeken öğrencilerin yaptığı hatalar farklılık göstermektedir. Sesli okumada hata türleri olarak da ifade edilen bu hatalar "duraksama-takılma, atlama, ekleme, tekrar ve ters çevirme" hataları olarak özetlenebilir (Baştuğ, 2021:41-43). Bu hatalar öğrencinin yanlış anlamlandırmasına sebep olabilir. Örneğin ekleme hatası yapan bir öğrenci olumlu bir fiile olumsuzluk anlamı katacak ekleme yapabilir ve bu da cümledeki anlamın tam zıttının anlaşılması demektir (Bilge, 2019).

Akıcı bir okumaya sahip olan öğrenciler bir metni okurken okumada güçlük yaşayan öğrencilere göre daha az çaba gösterirler ve daha kısa sürede okurlar (Akyol,

2020a). Doğru okuma becerisi geliştikçe öğrencilerin okuma başarısının da artması beklenir. Çünkü doğru okuyan bireyler kelimeler üzerinde daha az vakit ve daha fazla okuma yapabilirler. Fakat doğru okumakta güçlük yaşayan öğrenciler kelimeleri tanımakta ve anlamlandırmakta zorlandıkları için daha fazla vakit geçirip daha az okuma yapabilirler. Bu durumun aynı zamanda öğrencilerin okuma başarısını da etkilemesi beklenir.

Öğrencilerin metni doğru okumaları, okuma yüzdesi ile yorumlanır. Baştuğ (2021), öğrencilerin doğru okuma yüzdelerine göre durumlarını üç kategoride yorumlamıştır. Bunlardan ilkinde, öğrenciden metinde karşılaştığı sözcüklerin %96 ve üstünü doğru okuması beklenmektedir. Bu düzeydeki çocukların akıcı okumanın doğruluk boyutunda, okuduğunu anlamada ve kelime tanımada sorun yaşamayacağı düşünülebilir. İkincisi olarak, doğru okuma oranı %90 ile %95 arası okuyuculardır ve bu okuyucuların akıcı okumada kelime tanıma çalışmalarına ihtiyacı olduğu ve anlama açısından risklerin oluşabileceği düşünülebilir. Üçüncüsü ve son olarak %90 ve altı doğru okuma oranına sahip öğrencilerden oluşmaktadır. Bu öğrenciler akıcı okuma ve okuduğunu anlama açısından ciddi sorunlar yaşayabilir.

Rasinski ise bir metnin %90-95'inin doğru okunması gerektiğini ifade etmiştir. Buna göre üçüncü sınıf öğrencisi 100 kelimelik bir metinde en fazla 10 kelime hatası yapabilmektedir. Daha fazla hata öğrencinin kod çözmede endişe verici düzeyde olduğunu gösterir (Rasinski, 2004b). Bu bilgilerden hareketle öğretmenler öğrencilerinin doğru okuma becerileri hakkında bilgiye sahip olabilir ve gereken önlemleri alabilirler.

2.1.1.2. Okuma Hızı

Öğrencilerin akıcı okuyabilmeleri için metinde karşılaştığı kelimeleri doğru okumalarının yanında metni belirli bir hızda okumaları gerekmektedir. Öğrencilerin okuma hızları aynı zamanda okuduğunu anlamayı etkileyen bir unsurdur. Öğrenciler gereken hızda okuyamadıkları zaman kelimeler üzerinde fazla vakit geçirirler ve kelimelerim anlamları arasında ilişki kuramayabilirler. Bu durum ise ilk olarak otomatiklik teorisi ile açıklanmıştır (Baştuğ, 2021). Otomatiklik fazla dikkat ve çaba harcamadan karmaşık becerileri geliştirme yeteneği olarak tanımlanabilir (Samuels ve

Flor, 1997). Okumada gerekli hıza ulaşamamış bir öğrenciden otomatik olması belenemez. Bu bakımdan akıcı okuyan bir öğrenciden kelime tanımaya ve ayırt etmeye fazla vakit harcamadan metni uygun bir hızla okuması beklenir.

Rasinski'ye göre (2000), yavaş okuma yapan öğrenciler akıcı okumada sorun yaşar ve bu da öğrencilerin okuma motivasyonlarını düşürerek daha az okuma yapmalarına neden olur. Okuma yavaşlığı, akıcı okuyamayan öğrencilerin daha az okuma yapmalarına, hayal kırıklığına uğramalarına ve okuduklarını yeterince anlamamalarına neden olmaktadır.

Öğrencilerin okuma hızı, okuma yeterliliklerine veya yetersizliklerine ilişkin bilgi edinmek için önemli bir faktördür (Rasinski, 2000). Öğretmenler öğrencilerin bir dakikada okudukları doğru kelime sayılarını hesaplayarak okuma hızlarını rahatlıkla ölçebilirler (Rasinski, 2004b). Bir öğrencinin akıcı okuyabilmesi için dakikada belirli sayıda doğru kelime okuması gerekir. Baştuğ ve Öncü'nün (2020), yaptığı çalışmada HELP pogramı kapsamında bir dakikada birinci sınıf öğrencisinin en az 80; ikinci sınıf öğrencinin en az 100; üçüncü sınıf öğrencinin en az 120 ve dördüncü sınıf öğrencisinin en az 135 doğru kelime okuması beklenmektedir. Buradan hareketle öğretmenler, öğrencilerinin okuma hızlarını ölçebilir ve müdahale edebilir.

Her metin türünde okuma hızı aynı olmayabilir. Öğrencilerin küçük yaşlardan itibaren aşina oldukları öykü, masal gibi türleri daha hızlı okurken; öğrenim hayatında daha sonra karşılaştıkları bilgi verici metinleri daha yavaş okuyabilmektedirler. Bu durum ise tekrar ve otomatiklik ile açıklanabilir. Daha çok karşılaşılan kelimeleri okurken öğrenciler daha az vakit harcarlar dolayısıyla daha hızlı okuyabilirler. Fakat sonradan karşılaştıkları kelimeleri daha yavaş okumaları normaldir. Öğrencinin metni uygun hızda okuması önemlidir. Okuma hızının yetersiz olduğu durumlarda öğrenci anlamı yakalayamayabilir; okuma hızının gereğinden fazla olduğu durumlarda ise öğrenci anlamı kaçırabilir. Bu bakımdan öğrencinin okuduğunu anlayabildiği düzey uygun olan okuma hızıyla ilişkilidir (Baştuğ, 2021).

Okuyucularda, doğru okumanın gerekliliği tartışılmazdır. Fakat öğrenci, metindeki kelimeleri doğru okumak için fazla dikkat ve enerji kullandığı zaman okuması bozulur, hızı azalır. Bu yüzden belirli bir okuma düzeyine ulaşan öğrencilerin, okuma hızını arttırmaya yönelik çalışmalar yapılmalıdır (Baştuğ, 2021).

2.1.1.3. Okumada Prozodi

Türk Dil Kurumunun (2021) sözlüğünde ise prozodi "vurgu, durak, ezgi gibi ses bilgi ögelerinin tamamı" olarak tanımlanmaktadır. Lynott ve Connell'e (2010:1108) göre prozodi, "perde, tonlama, ritim, zamanlama gibi dilsel iletişimin merkezinde yer alan bir özellik"tir. Whalley ve Hansen'e (2006:288) göre ise "dilin temposunu, ritmini ve stresini kapsayan fonolojik bir alt sistem" olarak tanımlanmaktadır.

Rasinski (2000), akıcılığın sadece okumadaki hız ve doğruluk olmadığını; anlamlı ve yorumlayıcı bir akıcı okumada prozodinin olması gerektiğini öne sürmektedir (Akt: Palmer, 2010). Başlarda konuşma alanı üzerinde durulan prozodi, akıcı okumaya yönelik çalışmaların da artmasıyla okuma alanında da konuşulmaya başlanmıştır. Konuşma prozodisi ile okumadaki prodozi benzer özellikler göstermektedir (Baştuğ, 2021). Buna Keskin, Bastuğ ve Akyol'un (2013) sesli okuma ile konuşma prodozileri arasındaki ilişkiyi inceledikleri çalışma örnek verilebilir. Çalışmada ilkokul öğrencilerinin sesli okuma prodozileri ile konuşma prodozileri arasında pozitif yönlü ve anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Buradan hareketle sesli okuma prodozisi yüksek olan öğrencilerin, konuşma prozodisi de yüksek olduğu söylenebilir.

Whalley ve Hansen (2006), prozodinin anlamadaki rolünden bahsederek, prozodik ipuçlarının konuşma akışındaki kelimeleri anlamaya yardımcı olduğuna değinmektedir. Aynı zamanda dikkat çekici bilgileri vurgulayarak anlamayı kolaylaştırdığını ifade eder.

Akıcı okumanın boyutları olarak doğru okuma, okuma hızı ve prozodi eşit olarak önemli olarak düşünülmesiyle birlikte Mathson, Allington ve Solic (2006) okuyucuların bunları sırayla öğrendiklerini ileri sürmektedirler. Okuyucuların ilk olarak doğru okuma becerisini, ikinci olarak hızlı okuma becerisini ve son olarak da prozodik okuma becerisini kazandıkları vurgulanmıştır (Akt. Baştuğ, Hiğde, Çam, Örs, Efe, 2019:9).

2.1.2.Akıcı Okumanın Önemi

Temelde okuma akıcılığı kelimelerin doğru ve otomatik olarak çözülmesi olarak ifade edilebilir. Okumada akıcılık önemli bir yere sahiptir çünkü okuyucuların

okuduklarını ne kadar iyi anladıklarını etkiler (Rasinski, 2004a). Öğrenciler okuduklarını anladıkları zaman akademik başarı sağlayabilirler. Öğrenciler tüm derslerde de bilgiye ulaşabilmek için okuduklarından anlam üretmeleri gerekmektedir. Karmaşık bir matematik probleminde ancak problem anlaşıldığı zaman sonuca varılabilir. Bu bakımdan akıcı okumanın tüm derslerdeki akademik etkisini konuşmak mümkündür.

Akıcı okuma, okuduğunu anlamayla ilişkilidir. Yavaş okuyan ve akıcı okuyamayan bir öğrenci okuduğunu anlamakta da güçlük çeker ve bu durum öğrencinin daha da az okumasına yol açar (Ransinski, 2000). Öğrencilerin sözlü okuma akıcılığı ile okuduğunu anlama arasında ilişkiyi inceleyen çalışmalarda özellikle sesli akıcı okumanın okuduğunu anlamayı pozitif yönde etkilediği görülmüştür (Daane, Campbell, Grigg, Goodman ve Oranje, 2005; Price, Meisinger, Louwerse ve D'mello, 2016). Ayrıca akıcı okuma ile okuduğunu anlama arasında pozitif ilişkiyi ortaya koyan çalışmalar bulunmaktadır (Ceyhan, 2019; Keskin, 2012; Kodan ve Akyol 2018; Palmer, 2010; Rasinski, 2015; Şahin ve Baştuğ, 2020; Yılmaz, 2020; Young Young, Mohr, Yılmaz, M. 2008).

Eski tanımlarda okumanın anlama boyutundan daha çok harflerin seslendirilmesi üzerine durulduğu söylenebilir. Fakat yapılan çalışmaların da katkısıyla okumanın tanımında anlamanın önemi fark edilmiş ve okuma "yeni bir anlama ulaşma çabası" olarak da değerlendirilmiştir (Keskin ve Baştuğ, 2013a). Metinden anlama ulaşmak ya da yazarın mesajına ulaşabilmek için okuyucunun kelime tanımaya fazla zaman harcamaması gereklidir. Çünkü ancak akıcı okuyucular yazarın kelimesine değil mesajına odaklanabilirler (Palmer, 2010).

Öğrencilerin akıcı okumaları, okuduğunu anlamalarında önemli bir etkendir. Aynı zamanda öğrencilerin okuduğunu anlamaları duygu ve motivasyonlarını da değiştirebilmektedir. Akıcı okuyan, okuduğunu anlayan öğrencilerin okuma motivasyonlarının, dikkatlerinin daha yüksek olması beklenir. Fakat akıcı okumakta dolayısıyla okuduğunu anlamakta güçlük yaşayan öğrencilerin okumaya karşı motivasyonlarının düşük olması, buna bağlı olarak da olumsuz duygular hissetmesi mümkündür (Başaran, 2021; Palmer, 2010). Ayrıca öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri arttıkça, akademik başarılarının da arttığı görülmektedir (Kızgın ve Baştuğ, 2020). Buradan hareketle akıcı okumayla yüksek ilişki içerinde olan okuduğunu

anlama becerisinin akademik başarıyla da ilişkili olduğu söylenebilir.

Öğretmenler akıcı okuyan öğrencileri rahatlıkla fark edebilirler. Eğer öğrenci iyi bir hızla, doğru ve fazla çaba sarf etmeden, noktalama işaretlerine dikkat ederek, içeriğin anlamına uygun bir şekilde cümleleri okuyorsa akıcı okuyor demektir. Fakat kelime kelime okuyorsa, uzun duraksamalara ve dalgalı okumaya sahipse akıcı okuyamıyor demektir (Palmer, 2010). Öğretmenler akıcı okuyamadıklarını fark ettikleri öğrencilerine okuma çalışmaları yaparak akıcı okumalarını sağlayabilirler.

Akıcı okuma konusunda zorluk yaşayan öğrenciler kelime tanımada ve otomatiklikte sorun yaşarlar. Yani akıcı okuyamayan öğrenciler kelimelerde takılı kalır ve devam etmekte güçlük yaşarlar. Ancak kelime tanımada ve otomatiklikte sorun yaşamayan öğrenciler okuduğunu anlama gibi üst düzey süreçlere geçebilir (Young ve diğerleri, 2015). Bu bakımdan öğrencilerin akıcı okuma becerileri kazandırılması oldukça önemlidir. Çünkü akıcı okuma becerilerini kazanmamış öğrenciler hem okuduklarını anlamakta hem de akademik başarısını devam ettirmekte güçlük yaşayabilirler.

Bazı öğrenciler akıcı okuma konusunda desteğe ihtiyaç duyabilir. Böyle durumlarda öğrencilerle akıcı okuma çalışmaları yapmakta fayda vardır. Aşağıda akıcı okumayı geliştirme stratejilerine birkaç örnek verilmiştir (Baştuğ, 2021:94-122).

- ***Tekrarlı Okuma:*** Uzun yıllar okuma güçlüğünün giderilmesi için kullanılmış bu yöntem günümüzde akıcı okumada zorluk yaşayan öğrenciler için de sıklıkla kullanılmaktadır. Tekrarlı okuma okuyucunun seviyesine uygun bir metni üç kez tekrarlı okuma sürecine uygun bir şekilde okuması olarak tanımlanabilir.

- ***Eko Okuma:*** Öğretmen ya da daha iyi bir okumaya sahip olan birisinin akıcı okumada sorun yaşayan öğrenciyle birlikte yaptığı sesli okuma çalışmalarını kapsar. Burada öğretmen ya da daha iyi bir okuyucu bir cümleyi ya da metni sesli okur ve öğrenci aynı anda tekrar eder. Özellikle başlangıç düzeyindeki öğrenciler için uygun bir yöntemdir.

- ***Eşli Okuma:*** Bu yöntemde öğretmen ve öğrenci beraber belirledikleri, öğrencinin seviyesine uygun bir kitabı (daha çok öyküleyici tarzda) sırasıyla

okumasını içerir. Burada öğretmen görevini ailedeki bireylerden biriside üstlenebilir. Sınıf içerisinde ikişerli gruplar halinde de bu yöntem uygulanabilir.

- ***Paylaşımlı Okuma:*** Öğrencilerin deneyimli bir okuyucu ya da öğretmen tarafından desteklenerek bir metnin paylaşılarak okunması demektir. Bu yöntemde deneyimli okuyucunun ya da öğretmenin okuma öncesinde, sürecinde ve sonrasında vereceği dönütler ve modellemeler oldukça önemlidir.

- ***Koro Okuma:*** Bir grup öğrencinin metnin bir bölümünü yüksek sesle birlikte okumasıdır. Burada deneyimli bir okuyucu ya da öğretmen de sürece dahil olabilir. Bu yöntem öğrencilerin motivasyonlarını, okumaya karşı tutumlarını geliştirmek için oldukça etkili bir yöntemdir.

- ***Nörolojik Etki Yöntemi (NEY):*** Koro okumanın aksine bu yöntem okumayı bireysel olarak geliştirmeyi hedef alır. Bu yöntemde öğretmen ve öğrenci sessiz ve uygun bir ortamda metni aynı anda okumaya başlar ve öğretmen belirli bir hıza ulaştıktan sonra uygun bir ifade ve tonlama ile öğrencinin biraz gerisinden okumaya başlar.

- ***Akran Okuma Öğretimi:*** Birisi diğerine göre daha iyi bir okumaya sahip iki öğrencinin birlikte okuma yapma sürecidir. Burada iyi bir okumaya sahip olan öğrenci arkadaşına model ve takıldığı kelimelerde yardımcı olacaktır.

Bu ve benzeri yöntemlerin öğrencilerin akıcı okumalarının veya okuduğunu anlamalarının geliştiğini gösteren birçok çalışma bulunmaktadır (Ceyhan, 2019; Keskin, 2012; Kodan ve Akyol 2018; Şahin ve Baştuğ, 2020; Young ve diğerleri, 2015; Yılmaz, 2008).

2.2. Yazma

Dil becerileri iki ayrı beceriden oluşmaktadır. Bu becerilerden ilki anlama becerisidir. Anlama becerisi "*dinleme ve görsel okuma*" becerilerinden oluşmaktadır. İkinci beceri ise anlatma becerisidir. Anlatma becerisi "*konuşma, yazma ve görsel sunular*"dır. Bu beceriler rastgele değil, belirli bir sırayla kazanılır. İlk kazanılan beceri

dinleme becerisidir. Dünyaya yeni gelen bir çocuk düşünüldüğünde de ilk olarak dinleme becerisi kazanıldığı gözlemlenebilir. Yazma becerisinin ise diğer becerilerden sonra kazanıldığı söylenebilir (Coşkun, 2014).

Atasoy'a göre yazma (2015), "üzerinde söz söylenecek konunun pek çok zihinsel işlemden geçirildikten sonra çeşitli sembollerle belli bir düzen içerisinde sunulması" olarak; Sever'e (2015) göre "duyduklarımızı, düşündüklerimizi, tasarladıklarımızı, görüp yaşadıklarımızı yazı ile anlatmak" olarak; Güneş'e (2019) göre ise "söz ve düşünceleri özel işaret veya harflerle anlatma, kaydetme, yazıyla anlatma, bildirme, eser oluşturma" olarak tanımlanabilir. Bu tanımlardan hareketle yazma sürecinin okuma sürecinde olduğu gibi birçok zihinsel süreçten geçtiği söylenebilir.

Türkçe Dersi Öğretim Programında (MEB TTKB, 2019) üçüncü ve dördüncü sınıftaki öğrencilerin yazı çalışmalarında "düzgün, temiz ve okunaklı yazılar yazması, harflerin aslî ve ilave unsurlarını kavraması, bunları yazılarında uygulaması ve ikinci şahıslar tarafından okunabilir şekilde yazma becerisi kazanması" hedeflenmektedir. Ayrıca yazma bilgileri hatırlamak, paylaşmak ve yeni bilgiler öğrenmek için kullanılan önemli bir araçtır (Zumbrunn ve Krause, 2012; Zsigmond, 2015).

Söylenilenleri yazarken beynimizde üç aşamalı işlem gerçekleşmektedir. İlkinde duyulan kelimedeki sesler tek tek zihnimizde belirmektedir. İkinci aşamada hece ve sesler harflerle ilişkilendirilmektedir. Üçüncü aşamada ise seslerin karşılığı olan harfler yazılarak birleştirilmekte ve hece ve kelimeler oluşturulmaktadır (Güneş, 2020a).

Yazma öğretimi süreci iki aşamadan oluştuğu söylenebilir; kazanım ve geliştirme aşaması. Kazanım aşaması temel yazma becerisinin gerçekleştiği aşamadır. Bu aşama öğrencilerin cümlelerdeki seslerin ve sözcüklerin nerede ve nasıl yazılacağını öğrendiği aşamadır. Diğer aşama olan geliştirme aşaması ise kazanım aşamasındaki becerilerin ilerletildiği, etkili bir şekilde kullanıldığı aşamadır (Akyol, 2020b). Buradan hareketle öğrencilerin önce kazanım aşamasını tamamladıkları ardından ise gelişme aşamasına geçtikleri söylenebilir.

Yazma eğitimi çalışmalarında ise iki tür yaklaşım bulunmaktadır. Bunlar ürün odaklı yazma eğitimi ve süreç odaklı yazma eğitimidir. Ürün odaklı yazma eğitiminde

amaç öğrencinin sadece metin oluşturmasıdır ve herhangi bir hazırlık aşaması bulunmaz. Yazım, okunaklık, kağıt düzeni gibi biçimsel nitelikler önemlidir. Süreç odaklı yazma eğitiminde ise öğrencinin ortaya koyduğu metinden daha çok metin yazmada geçirdiği süreç önemlidir. Hazırlık aşaması çok önemlidir ve içerik biçimsel nitelikten daha önemlidir (Coşkun, 2014). Ayrıca ürün odaklı yazma eğitiminde öğretmen ön plana çıkarken; süreç odaklı yazma eğitiminde öğretmen süreç içerisinde öğrenciyi yönlendirip destekleyerek öğrenciyi ön planda tutar (Tavşanlı ve Kaldırım, 2020).

Öğretmenler öğrencilerine yazma konusunda model olmalıdır, yazma deneyimlerini arttırarak olumlu tutumlarını öğrencilere de aktarmalıdırlar (Zumbrunn ve Krause, 2012). Yazmaya karşı olumlu bir bakış açısına, yazma deneyimlerine sahip olan ve yazmanın sadece ders aralarında kullanılan bir yöntem değil de başlı başına bir teknik olduğu görüşünde olan öğretmenler, öğrencilerine bu tutumu daha kolay aktarabilirler.

2.2.1. Akıcı Yazma (Yazma Akıcılığı)

Bir metnin okunabilir ve etkin olabilmesi için akıcı olması gerekmektedir. Akıcı ve etkin bir metin yazmak ise kalemi doğru tutmak, sesleri doğru anlamlandırmak, kelime ve deyimleri uygun yerlerde kullanmak gibi birçok beceriyi bir arada kullanma kabiliyeti gerektirir. Yani akıcı yazma becerisi "çok sayıda bilgi/becerinin eş zamanlı ve/veya art zamanlı olarak" kullanılmasını gerektirir (Bilge, 2019).

Atasoy'a (2015) göre akıcı yazma "anlatımda herhangi bir duraksamaya yol açacak hiçbir unsura yer vermeme, yazıyı rahat okunacak şekilde yazma" olarak tanımlamaktadır. Bilge (2019) ise akıcı yazmayı yazarın gayretsiz bir şekilde kelimeleri kâğıda dökmesi, fikirleri ilişkilendirme üzerine dikkat etmesi olarak tanımlamıştır. Buradan hareketle akıcı yazan bireylerden yazılarını takılmadan, üzerine fazla düşünmeden yazabilmesi ve fikirlerini açık ve etkili bir şekilde sunabilmesi beklenmektedir. Eğer bireyler yazma esnasında duraksıyor, sunduğu

fikirler arasında ilişki kurmakta zorlanıyorsa o bireylerin akıcı yazması beklemek pek mümkün olmayabilir.

Yazma üzerine farklı modeller vardır. Hayes ve Flower'ın üç basamaktan oluşan *planlama, düşünceleri yazıya aktarma ve gözden geçirme* modeli, yazının gelişimsel süreçlerini ihmal ettiği düşünülerek birçok kişi tarafından eleştirilmiştir (Graham, Berninger, Abbott, Abbott, Whitaker, 1997; Berninger, Mizokawa, ve Bragg, 1991; Akt. Koenig, Eckert ve Hier, 2016). Bu eleştiriler sonucunda Berninger ve Swanson (1994), yazma sürecindeki işlemleri ve süreçleri ayrıntılı olarak belirleyen ilk model olan Hayes ve Flower'ın *modelinindeki düşünceleri yazıya aktarma* basamağını bölerek (a) metin oluşturma ve (b) kopyalama olarak genişletmişlerdir. Metin oluşturma düşüncelerin işleyen bellekte dilbilimsel temsillere dönüştürülmesini içerirken; kopyalama bir sayfada yazılanların fiziksel semboller dönüştürülmesidir. Yazının Basit Görünümü olarak adlandırılan bu model (a) kopyalama, (b) metin üretimi ve (c) yürütme işlevleri (planlama, izleme, gözden geçirme vb.) bileşenlerinden oluşmaktadır (Akt. Koenig ve diğerleri, 2016).

- ***Kopyalama:*** Bu aşama anaokulundan başlar ve ikinci sınıfa kadar devam eder. Bu aşamada öğrenciler var olan metni bakarak yazabilme becerilerini geliştirirler.

- ***Metin Üretimi:*** Üçüncü sınıfta başlayan ikinci aşamada, öğrenciler kopyalamadan uzaklaşarak nitelikli metin oluşturma sürecine girerler.

- ***Yürütme İşlevleri:*** Yaygın olarak akıcı yazma olarak ifade edilen metin oluşturmada akıcılık, metni kolay ve otomatik olarak oluşturma becerisidir ve bu beceri modelin üçüncü aşaması için oldukça önemlidir. Öğrenciler bu süreçte planlama, izleme, gözden geçirme gibi üst düzey süreçlere odaklanırlar.

Buradan hareketle akıcı yazma becerisi kazanmak için öğrencilerin kopyalama ve metin üretme süreçlerini tamamlamış olması beklenir.

Akıcı yazmayla ilgili iki görüşün geliştirildiği söylenebilir. Bunlar "*otomatiklik*" ve "*oran/süre*" dir. Otomatiklik, yazarın düşünmeye fazla zaman harcamadan, duraksamadan, takılmadan kolaylıkla yazabilme becerisi olarak

tanımlanabilir. Oran/süre ise yazarın belirli zaman diliminde yazdığı hece, kelime, cümle ve gramer yapılarını ifade eder (Atasoy, 2015). Chenoweth ve Hayes (2001) da bu yaklaşımı benimseyerek çalışmasında akıcı yazmayı dakikada yazılan kelime sayısı olarak ele almıştır. Açıklamalara dayanarak oran/sürenin aslında otomatiklik ile ilişkili olduğu söylenebilir. Çünkü yazarın belirli bir süre içerisinde en fazla hece ve kelime yazabilmesi için takılmadan, buna fazla zaman harcamadan yazması gerekir. Bu iki yaklaşımı birlikte ele almakta fayda vardır.

Akıcı okumadaki açıklamalar düşünüldüğünde akıcı yazmadaki otomatiklik kavramı daha iyi anlaşılabilmektedir. Akıcı okumadaki otomatiklikte kelime tanımaya ve ayırt etmeye fazla zaman ve emek harcamadan metnin anlamına odaklanmaktan söz edilir. Akıcı yazmada da sürecin akıcı okuma ile oldukça benzer olduğu görülür. Akıcı yazmada da bireyden seslerin nasıl şekillendireceğini, kelimeleri nasıl yazacağını fazla düşünmeden aktarmak istediklerine odaklanması, dikkat etmesi beklenir.

Akıcı okumada olduğu gibi akıcı yazmada da hız önemli bir faktördür. Yazarken duraksamadan, fazla düşünmeden yazmak öğrencinin daha hızlı yazmasına ve yazdıkları arasında sağlıklı ilişki kurabilmesine yardımcı olabilir. Hızlı yazmakta zorluk yaşayan öğrenciler yavaş yazacakları için yazıları arasında kopukluk olması beklenebilir. Ayrıca yavaş yazdıkları için yazmaya karşı olan tutumları da azalabilir. Öğrencilerin yazma hızını geliştirmek için "tahtaya yazılan bir metnin ya da kitaptaki bir bölümün deftere geçirilmesi, öğretmenin söylediği cümlelerin yazılması" gibi bazı çalışmalar yapılabilmektedir (Güneş, 2019).

Akıcı yazma uzun yıllardır çalışmalara dahil edilen bir konu olmasına rağmen tanımı konusunda bir uzlaşmaya varılamamıştır. Bu durum akıcı yazma konusunu ele alan çalışmaları da etkilemiştir. Araştırmacılar akıcı yazmanın farklı boyutlarını ele alarak çalışmalarını sürdürmüşlerdir. Kaya ve diğerleri (2020) ise yaptıkları çalışmada 4. sınıf öğrencilerinin akıcı yazma becerilerinde geri bildirimin etkililiğini belirlemeyi amaçlamışlardır. Bu amaç doğrultusunda bir rubrik hazırlamışlardır. Hazırlanan bu rubrik toplamda beş boyuttan oluşmaktadır. Bunlar: yazma miktarı, dil ve anlatım doğruluğu, kelime seçimi, söz dizimi, düşüncelerin düzenlenişi. Bu çalışmada da Kaya ve diğerlerinin (2020) hazırladığı bu rubrik kullanıldığı için maddelerin açıklanmasında fayda görülmüştür.

- ***Yer Verilen Hikaye Unsurları:*** Yazar hikayesinde hikaye unsurlarına eksiksiz yer vermelidir. Bununla birlikte bulunduğu sınıf seviyesine uygun olarak yeterli sayıda sözcük kullanması gerekmektedir.

- ***Dil ve Anlatım Doğruluğu:***Akıcı yazmadaki doğruluk ise metnin genel olarak yazım, noktalama, kelime ve cümle hatalarından arınıklığını ifade eder. Yazarın yazdığı metin hatalardan ne kadar uzaksa akıcılığa o kadar yakın demektir.

- ***Kelime Seçimi:*** Sözcük kullanabilme becerisi olarak yorumlanabilir. Bu boyutta kelime çeşitliliğinin ve kelime yoğunluğunun varlığından söz edilebilir. Kullanılan sözcükler akıcı, farklı ve sürükleyici olmalıdır. Konuyla ilgili düşünceler farklı ve ilgi çekici bir yolla aktarılmalıdır.

- ***Söz Dizimi:*** Kelimelerin belirli kurallar çerçevesinde bir araya gelmesidir. Bir metindeki dizilim rastgele değil belirli bir kurala göre dizilmelidir. Akıcı yazmada kullanılan kelimelerin cümle içerisinde doğru sırayla, akıcı, anlaşılır bir şekilde oluşturulması gereklidir. Olayların birbiriyle olan ilişkisi açık bir şekilde ortaya konulmalıdır.

- ***Düşüncelerin Düzenlenişi:*** Bir metni yazarken ana düşüncenin net olarak ifade edilmesi, cümleler ve paragraflar arasında geçişin doğru yapılması, konunun dışında ayrıntılara yer verilmemesi oldukça önemlidir ve bu durum düşüncelerin düzenlenişi ile ilgilidir. Düşüncelerini düzenlemekte zorluk yaşayan öğrenciler akıcı yazmada da zorluk yaşarlar.

Atasoy (2015) ise ortaokul öğrencilerinin akıcı yazmalarını değerlendirdiği tezinde akıcı yazmayı nicel boyutunda yazma miktarı; nitel boyutunda ise doğruluk, yazma işlekliği, söz dizimi işlekliği ve düşüncelerin düzenlenişi olarak beş boyutta ele almıştır. Atasoy (2015), akıcı yazmanın birçok boyutunu birlikte ele alırken Lanning (2007), akıcı yazma becerilerini belirli bir sürede yazılan kelime sayısı olarak ele almıştır. Yine Atasoy akıcı yazmanın doğruluk boyutunu araştırmanın kapsamına alırken Chenoweth ve Hayes'e (2001) göre öğrencilerin doğru yazmaya odaklanmaları üretimi olumsuz yönde etkilediğini ve bu yüzden doğruluğun ikinci plana atılması gerektiğini öne sürmektedir.

2.2.2. Akıcı Yazmanın Önemi

Yazma yeteneği temel bir beceridir. Bireyler merak ettikleri konuları araştırmak, öğrendiklerini kalıcı hale getirmek, kendini ifade edebilmek vb. için yazıya ihtiyaç duyarlar. Günümüzde sıklıkla sınıf değerlendirilmelerinde, ulusal standartlaşmış değerlendirmelerde ve öğrencilerin bilgilerini değerlendirmede yazı bir araç olarak kullanılabilmektedir (Koenig ve diğerleri, 2016). Bu beceri yaşam boyu kullanılacağı için geliştirilmesine önem verilmelidir.

Yazma becerisi ile akıcı yazma arasında pozitif bir ilişkiden söz etmek mümkündür. Akıcı yazan bireyler, yazarken takılmadan, duraksamadan ve düşünmeye fazla zaman harcamadan yazarlar. Aynı zamanda atasözlerini, deyimleri, sözcük gruplarını yerinde ve anlamına uygun kullanarak yazarlar. Bununla birlikte yazdıkları metinde kelime sayısının çeşitliliğinin fazla olduğu söylenebilir. Bu beceriler aynı zamanda yazma becerisine sahip olan bireylerde de gözlemlenir. Yazma becerisine sahip olan bireyler yazma stratejileri kullanır ve yazdıkları arasında ilişki kurmakta zorlanmazlar (Erdoğan, 2017). Cümleler sırasıyla anlamlı ve akıcı bir şekilde dizilir. Bu durum akıcı yazma becerisi için de geçerlidir. Akıcı yazan bireyler de ne yazacağını fazla düşünmeden ve duraksamadan anlamlı ve akıcı cümleler yazabilirler. Bu bakımdan yazma becerisini ve akıcı yazma konusunu birlikte konuşmak mümkündür.

Yazma esnasında öğrenciden doğru ve hızlı olarak sözcükleri yazabilmesi beklenir. Sönmez ve arkadaşları (2017), yazma esnasında akıcılığın bir boyutu kabul edilen doğru ve hızlı bir şekilde sözcük kodlamayı mümkün kılan fonolojik farkındalık ve sözcük bilgisinin yazma becerisi üzerindeki etkisini araştırmışlardır. Çalışmanın sonucunda fonolojik farkındalık ve sözcük bilgisi seviyesinin, nitelikli tümceler yazmadaki başarıyı önemli oranda yordadığına ulaşmışlardır. Yine bu bilgilere dayanarak öğrencilerin yazma akıcılığı yazma becerileri arasında pozitif yönde bir ilişki olduğunu düşünülebilir.

Öğrencinin yazma becerileri geliştikçe bilgiyi aktarma, düşüncelerini gözden geçirme, düzenleme gibi üst düzey becerilere geçiş yapması sağlanır (Akyol, 2020b). Yazma becerileri gelişmemiş öğrencilerin üst düzey yazma becerisi sergilemelerini beklemek pek anlamlı olamayabilir. Bu sebeple öğrencilerin yazma becerilerinin takip edilmesinde ve geliştirilmesinde fayda vardır. Akıcı yazmada zorluk yaşayan

öğrencilerin nerede hata yaptıkları tespit edilip, desteklenmelidir. Bu hatalar düzeltilip ardından akıcı yazma çalışmalarına devam edilmelidir (Güneş, 2019).

Yazma becerileri gelişmemiş öğrenciler kendi yazım tarzıyla bütünleştiremedikleri için bilgi aktarmaya dayalı yazımları daha fazla yapmaktadırlar. Bilgi aktarmaya dayalı yazmanın bir şekli de kopyalamadır yani öğrenci metni olduğu gibi yazmasıdır (Akyol, 2020b). Akyol (2020b:108-109), öğrencilerin yazım sürecinde gelişim aşamalarını aşağıdaki gibi sıralamıştır:

- *Başlangıç aşaması;* öğrencinin yazma süreci hakkında pek fikri yoktur ve yazı fiziksel olarak düzensizdir.

- *Gelişim aşaması*; konuyu geliştirme becerisi gelişmeye başlamıştr fakat yazım hataları mesajın anlaşılmasını engeller.

- *Yoğunlaşma aşaması;* konuyu geliştirme yetersiz olsa da açıkça ifade edilir. Kullanılan kelime ve cümle çeşitliliği azdır ve yazım hataları akışı bozar.

- *Deneyim aşaması;* konu açıktır. Giriş, gelişme ve sonuç bölümleri belirlenmiştir. Farklı cümle yapıları olsa da yazım hataları iletişimi olumsuz yönde etkiler.

- *Süreci kavrama ve geliştirme aşaması*; konu, giriş, gelişme ve sonuç bölümleri açıkça belirlenmiştir. Dil etkili şekilde kullanılmıştır ve yazım hataları en aza indirilmiştir.

Öğretmenler öğrencilerin hangi aşamada olduğunu tespit edebilir ve bu aşamaları göz önünde bulundurarak beklentilerini düzenleyebilirler.

2.3. Akıcı Okuma ve Akıcı Yazma Arasındaki İlişki

Birçok araştırmacı yazma ile okumanın bağlantılı olduğuna inanır. Çünkü her ikisi de benzer düşünce kalıplarını izler ve ikisi de geçmiş deneyimleri içerir (Rosenblatt, 2004; Akt. Palmer, 2010). Çok fazla kelime ile karşılaşmış, deneyimlemiş bireyler bu kelimelerle karşılaştıklarında akıcı okuyabilir; yazmak için de yine bu

kelimeleri tercih edebilir. Yazma becerileri okuma becerisiyle doğrudan ilişkilidir. Öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmek için sürekli okumaları, yazmaları ve yazdıklarını incelemeleri gerekmektedir (MEB, 2005). Buradan hareketle bireyler okuma çalışmaları yaparken aynı zamanda yazma becerilerini, yazma çalışmaları yaparken de okuma becerilerini geliştirdikleri söylenebilir.

Aynı zamanda okuma becerisinin gelişmesi yazma becerilerinin gelişmesiyle ilişkilidir ve birbirini destekler (Güneş, 2019). Çok okuyan bir birey daha fazla kelime tanımış, kelime çeşitliliği artmış olacaktır ve yazma sürecinde de bu kelime çeşitliliğini kullanabilecektir. Bu şekilde hem akıcı okuması hem de akıcı yazma becerisi gelişim gösterebilir. Hinkson'un (1998) yaptığı çalışmada akıcı okuma becerileri gelişen çocukların, yazma becerilerinin de geliştiği görülmüştür (Akt. Baştuğ, 2012).

Johnson (2017:7), okumanın daha iyi yazmaları için öğrencilere yardım ettiğini ileri sürer. Öğrenciler okudukları metinlerde dil bilgisi, dilin yapısı ve noktalama gibi unsurlarla karşılaşırlar ve tesadüfi bir ilişki kurarlar. Okumadaki bu durum yazma becerisinde de etkili olabileceği söylenebilir. Yine Johnson (2017:7), yazmanın sesle ilgili bilginin gelişimine ve okumanın akıcılığının artmasına yardımcı olduğunu ifade eder. Birçok araştırmacı da okuma becerilerinin gelişimi aynı zamanda öğrencinin yazma becerilerinin gelişmesine de katkı sağladığına inanmaktadır (Akt. Palmer, 2010:19).

Okumanın tanımlarına bakıldığınında yazma ile ilişkisini ortaya koyan tanımlara da rastlanılmaktadır: "Okumak; yazmak için önemli bir başlangıç, bir uyanıştır. okumak; bir nevi yazmaya hazırlık, yazmanın ön koşulu olarak da görülebilir" (Kadıoğlu, 2012: 16). Bu bakımdan okuma ile yazmanın birlikte değerlendirilmesinde fayda vardır. Shanahan ve Lomax (1986) da çalışmasında okuma ve yazma arasındaki ilişkiyi incelemiş ve okumaya ve yazmaya ait unsurların birbiriyle anlamlı bir ilişki içerisinde olduğunu ileri sürmüşlerdir. Shanahan ve Lomax (1986), bu çalışmasında okuma ve yazma arasındaki ilişkiyi açıklayan üç modeli ele almıştır. İlk model olan etkileşimsel modelde okumanın yazma gelişimini yazmanın da okuma gelişimini etkilediği; ikinci modelde okumanın yazma gelişimini etkilediğini fakat yazmanın okuma gelişimini etkilemediği; son modelde ise yazmanın okuma gelişimini etkilediği fakat okumanın yazma gelişimini etkilemediği ileri sürülmüştür. Bu üç modelden etkileşimsel modelin verileri en iyi açıkladığı yani okumanın yazma

gelişimini, yazmanın da okuma gelişimini etkilediği sonucuna varılmıştır.

Öğrencilerden istenilen düzeyde yazmaları, onların okuma becerine bağlıdır. Öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmede düzenli ve sürekli olarak okuma yapmaları, yazmaları ve yazdıklarını düzenlemeleri beklenmektedir (Toker, 2006). Hatta Johnson (2017), öğrencilerin daha akıcı okumalarını sağlamanın bir yolu olarak akıcı yazma becerilerinin geliştirilebileceğini öne sürmüştür.

Yazma ve okuma becerisi sadece Türkçe dersi için gerekli olan beceriler değildir. Öğrenciler derslerde öğrendikleri bilgiyi okuyup anlamlandırmanın yanında yazıya da dökebilmelidirler. Dolayısıyla öğrencilerin okuma ve yazma becerisindeki gelişimi diğer derslerdeki başarıyı da destekleyecektir (Baştuğ, 2012). Bireylerin sırayla dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerisini kazandığı düşünüldüğünde yazma becerisinin gelişimi için öncelikle okuma becerisi gelişmiş olmalıdır. Bu bakımdan bu iki beceriyi birlikte ele almak faydalı olacaktır.

Yazma; "zihindeki duygu, düşünce ve bilgilerin yazılı olarak ifade edilmesi" olarak tanımlanabilir (Kadıoğlu, 2012). Birey okuduğu, sıkça karşılaştığı kelimeler zihninde yer edinir ve yazma aşamasında da bu kelimeler ilk akla gelir. Bu bakımdan okuma ile yazma sürecinin aynı ortamı paylaştığı söylenebilir.

Akıcı okumadaki hız (otomatiklik) kavramı akıcı yazmadaki miktar kavramıyla ilişkilendirilebilir. Akıcı okumanın değerlendirilmesinde okunulan kelime sayısı önemliyken yine akıcı yazmanın değerlendirilmsinde yazılan kelime sayısı önemlidir. Hem akıcı okuma da hem de akıcı yazmada okunulan ve yazılan kelimelerin doğruluğu ise değerlendirilen bir diğer önemli ortak kriterdir. Akıcı okumanın bir diğer unsuru olan ve okumaya nitelik kazandıran prozodi ise akıcı yazmada işleklik ile benzerlik göstermektedir (Atasoy, 2015).

2.4. İlgili Yayın ve Araştırmalar

Bu başlık altında yazma becerisi, akıcı yazma, akıcı okumanın bileşenleri olan doğru okuma, hızlı okuma, prozodik okuma ve bunların okuduğunu anlama ile

ilişkisini ele alan çalışmaların örneklerine yer verilmiştir.

Palmer (2010), 3. sınıfa giden 54 öğrenci ile yaptığı çalışmada akıcı okuma, akıcı yazma ve okuduğunu anlama arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışmanın sonuçlarına göre okuduğunu anlama ile akıcı okuma arasında pozitif yönde güçlü ilişki tespit edilmiştir. Okuduğunu anlama ve akıcı yazma arasında da pozitif ilişki gözlemleyen Palmer bu çalışmanın da konusu olan akıcı yazma ve akıcı okuma sontest puanları arasında pozitif yönde güçlü ilişki bulmuştur.

Atasoy (2015), 379 ortaokul öğrencisinin akıcı yazma becerilerini 5 farklı boyutta (yazma miktarı, doğruluk, yazma işlekliği, söz dizimi işlekliği ve düşüncelerin düzenlenişi) değerlendirmeyi amaçlamıştır. Araştırmanın bulgularına göre toplamda yazmış oldukları hece miktarı ile metinlerin doğruluk düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bu ilişki pozitif yönde ve orta düzeydedir. Ayrıca toplamda yazmış oldukları hece miktarı ile söz dizimi işleklik düzeyi arasında da anlamlı ilişki vardır. Bu ilişki ise pozitif yönde ve yüksek düzeydedir.

Keskin (2012), ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin akıcı okuma becerilerinde eşli okuma, koro okuma ve yapılandırılmış akıcı okuma yöntemlerinin etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın bulgularına göre eşli okuma yönteminin doğru okumayı geliştirmede en etkili yöntem olduğu tespit edilmiştir. Yapılandırılmış okuma yönteminin ise okuma hızını ve prozodik okumayı geliştirmede en etkili yöntem olduğu ortaya çıkmıştır.

Young ve arkadaşları (2015), okuma güçlüğü çeken 29 öğrenciyle ve 16 gönüllü eğitmenle Eşli Okuma (Reading Together) metodunu çalışarak metodun etkililiğini açıklamayı amaçlamıştır. Sonuç olarak prozodi ve dakikada okunan doğru kelime sayısı bakımından kontrol grubunda bir fark gözlemlenmezken; deney grubundaki öğrencilerin öntest ve sontes sonuçları arasında pozitif yönde anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Bilge (2019), 5. sınıf öğrencilerinin okuma, yazma ve konuşmalarında akıcılık, kelime hazinesi ve okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişki incelemeyi amaçlamıştır. 94 öğrenciyle gerçekleştirilen bu çalışmada akıcı yazma ve akıcı okuma becerisinin alt boyutları arasında olan akıcı okumada hız ile hece yazma hızı ve akıcı yazmada düzeltme yapma sayısı arasında bir ilişki bulunamamıştır. Akıcı yazmada

doğruluk boyutu ile akıcı okumada hız ve doğruluk boyutlarıyla ise pozitif yönde orta seviyede ilişkiye sahip olduğu görülmüştür.

Saydam (2020), ilkokul birinci sınıftaki öğrencilerin okuma ve yazma başarılarını etkileyen faktörlerin belirlenmesi amaçladığı çalışmada öğrencilerin okul öncesi dönemlerdeki dikkat, görsel algı, hızlı otomatik isimlendirme, yazı yazma gelişimi ve fonolojik farkındalık becerilerinin birinci sınıftaki okuma, okuduğunu anlama ve yazma başarılarını yordama düzeyi boylamsal olarak araştırılmıştır. Araştırmanın sonucuna göre, öğrencilerin okul öncesi dönemlerindeki dikkat, görsel algı, yazı yazma gelişimi, fonolojik farkındalık becerileri ve hızlı otomatik isimlendirmeleri ile birinci sınıftaki okuma hızlarının önemli derecede ilişkili olduğu belirlenmiştir.

Kızgın ve Baştuğ (2020) dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonu ve okuduğunu anlamanın akademik başarıyı yordama durumunu belirlemek amacıyla 758 öğrenci ile ilişkisel bir çalışma yürütmüşlerdir. Araştırma sonuçlarına göre okuma motivasyonu ve okuduğunu anlama, akademik başarının anlamlı bir yordayıcısı olarak bulunmuştur. Ayrıca okuma motivasyonu ile akademik başarı arasında düşük düzeyde pozitif yönlü; okuduğunu anlama ile akademik başarı arasındaki ilişki orta düzeyde ve pozitif yönlüdür. Bu bulgular öğrencilerin okuma motivasyonları ve okuduğunu anlama başarıları arttıkça, onların akademik başarılarının da arttığını göstermektedir.

Akyol (2020), doktora tezinde akıcı okuma ve anlama becerilerinde prozodik ve anlam üniteleri ile okuma etkinliklerinin etkililiğini araştırmıştır. Çalışmanın bulgularına göre anlam üniteleri ile okuma etkinliklerinin 1. sınıf öğrencilerinin doğru okuma, okuma hızı, prozodik okuma ve okuduğunu anlama becerilerinde geliştirmeler olduğu gözlemlenmiştir.

Kaya ve diğerleri (2020), ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerin akıcı yazma becerilerinde geri bildirimin etkililiğini belirlemeyi amaçlamışlardır. Yapılan bu çalışma 21 deney 21 kontrol grubu olmak üzere toplam 42 öğrenci ile yürütülmüştür. Devlet ilkokulunda dördüncü sınıfa giden öğrencilerle yürütülen bu çalışmanın

bulgularına göre deney grubunun son test puanlarının anlamlı derecede yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Höbek (2017), çalışmasında ilkokul öğrencilerinin yazma hızının belirlenmesini amaçlamıştır. Bu doğrultuda 1, 2, 3 ve 4. sınıf öğrencilerine şiir, öyküleyici ve bilgilendirici türde metinler verip bakarak yazmalarını istemiştir. Çalışmasını bulgularına göre ilkokul öğrencilerinin yazma hızı; sınıf seviyesi, okul öncesi eğitim alma durumu, okulun bulunduğu yerleşim yeri, yazılan metin türü değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir.

Kodan ve Akyol (2018), zayıf okuyucuların okuma ve anlama becerilerinde koro, tekrarlı ve yardımlı okuma yöntemlerinin etkililiğini açıklamayı amaçlamışlardır. Çalışma 6 öğrenci ile 90 saatte tamamlanmıştır. Sonuçlara göre koro, tekrarlı ve yardımlı okuma yöntemlerinin zayıf okuyucuların akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerini olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Sönmez ve arkadaşları (2017), yazma esnasında doğru ve hızlı bir şekilde sözcük kodlamayı mümkün kılan fonolojik farkındalık ve sözcük bilgisinin yazma becerisi üzerindeki etkisini araştırmışlardır. 3. sınıfa giden 52 öğrenci ile yürütülen bu çalışmanın sonuçlara göre ise fonolojik farkındalık ve sözcük bilgisi seviyesinin, nitelikli tümceler yazmadaki başarıyı önemli oranda yordadığına ulaşılmıştır.

Yılmaz H. (2020), çalışmasında problem çözme başarısı ve okuduğunu anlama düzeyi ile akıcı okuma düzeyi arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamıştır. Çalışmasını Yozgat ili Çekerek ilçesinde bulunan 250 dördüncü sınıf öğrencisiyle gerçekleştirmiştir. Çalışmanın bulgularına göre okuduğunu anlama ile doğru okuma arasında düşük düzeyde negatif yönlü bir ilişki tespit edilmiştir. Okuma hızı ve prozodik okuma ile okuduğunu anlama düzeyi arasında pozitif yönlü orta düzeyde anlamlı bir ilişkiye rastlanmıştır. Prozodik okumanın okuduğunu anlama üzerindeki etkisinin anlamlı olduğu sonucuna ulaşılırken doğru okuma ve okuma hızının okuduğunu anlama düzeyi üzerinde anlamlı etkisinin olmadığı sonucuna varılmıştır. Ayrıca okuduğunu anlama düzeyinde doğru okuma, okuma hızı ve prozodik okuma düzeylerinin pozitif yönlü bir etkisi bulunduğu da tespit edilmiştir.

Tok ve Erdoğan (2017), çalışmalarında ilkokul 2. 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerini incelenmeyi amaçlamışlardır. Bulgulara göre

araştırmalarında 2. ve 3. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerinin orta düzey, 4. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerinin ise iyi düzeyde olduğu ortaya konmuştur. Ayrıca yazı okunaklığı ve yazılı anlatım becerilerinin sınıf düzeyleri arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı da araştırılmıştır. Bu kapsamda yazılı anlatım becerilerinde sınıf düzeyleri arasında anlamlı bir fark tespit edilirken; yazı okunaklılığında sınıf düzeyleri arasında anlamlı bir farkın olmadığı tespit edilmiştir.

Ceyhan (2019), çalışmasında etkileşimli sesli okuma derslerinin öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerine, okuma motivasyonlarına ve akıcı okuma becerilerine etkisini incelemiştir. İki deney bir kontrol grubuyla yapılan çalışmanın sonuçlarına göre öğretmen tarafından etkileşimli sesli okuma derslerinin yapıldığı deney gruplarında yer alan öğrencilerin; okuduğunu anlama, okuma motivasyonu ve akıcı okuma düzeylerinin mevcut Türkçe Dersi Öğretim Programına (2018) bağlı olarak ders yapılan sınıftaki öğrencilere göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Özhan (2019), çalışmasında ilkokul üçüncü sınıfa giden 26 öğrencinin üç metin türünde ayrı ayrı akıcı okuma ve okuduğunu anlama düzeylerini belirlemeyi ve ayrıca öğrencilerin kendilerinin, öğretmenlerinin ve velilerinin görüşleri alınarak yorumlamayı amaçlamıştır. Araştırma sonucunda ilkokul 3. sınıf öğrencilerinin akıcı okuma becerileri ve okuduğunu anlama becerilerine ait başarılarının genel olarak düşük olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin okuma hataları konusunda bilgi eksikliği, öğrencilerin ise bilmesine rağmen metni uygun hızda okuyamadığı gözlemlenmiştir. Velilerden çoğunun ise model okuma yapmanın öneminin bilmekte olduğu ama çok azının bunu uyguladığı sonucuna ulaşılmıştır.

Yılmaz M. (2008), çalışmasında sesli okuma hatalarını düzeltmede, okuduğunu anlama becerilerini geliştirmede ve akıcı okumayı sağlamada kelime tekrar tekniğinin etkisini araştırmayı amaçlamıştır. Uygulama öncesinde yapılan ölçümlerde 5. sınıf öğrencilerinin okuma seviyelerinin endişe düzeyinde olduğu tespit edilmiş ve bu öğrencilere iki buçuk aylık bir eğitim verilmiştir. Eğitim bitiminde öğrencilerin okuma hatalarında azalma ve akıcı okuma becerilerinde gelişme gözlemlenmiştir. Ayrıca öğrencilerin okuma düzeyinin 5. sınıf seviyesinde bağımsız düzeye, 6 ve 7. sınıf seviyesinde ise öğretim düzeyine çıktığı tespit edilmiştir.

Shanahan ve Lomax (1986), çalışmasında okuma ve yazma arasındaki ilişkiyi

açıklayan üç modeli ele almıştır. Üç modelden etkileşimsel modelin, verileri en iyi açıkladığı yani okumanın yazma gelişimini, yazmanın da okuma gelişimini etkilediği sonucuna varılmıştır.

Erdoğan (2017), çalışmasında sınıf öğretmenlerinin yazma stratejilerini kullanma durumlarına ilişkin görüşlerini belirlemeyi amaçlamıştır. 25 sınıf öğretmenine 8 açık uçlu soru sorarak verileri betimsel analiz tekniği ile incelemiştir. Çalışmada elde edilen bulgular sonucunda, sınıf öğretmenlerinin günlük hayatlarında yazı yazmaya yeterince zaman ayırmadıkları ve yazma stratejilerini kullanma düzeylerinin oldukça düşük olduğu ortaya koyulmuştur.

Yapılan çalışmalara bakıldığında akıcı okuma ile ilgili, özellikle okuduğunu anlama ile ilişkisini inceleyen çalışmalara sıkça rastlanılmaktadır. Yine akıcı yazmayı alt boyutlarıyla, yazma stratejileriyle ya da geri bildirim gibi okuma alanı dışındaki boyutlarla ele alan çalışmalar bulunmaktadır. Akıcı okuma ve akıcı yazmayı birlikte ele alan çalışmalar incelendiğinde ise bu çalışma çalışılan sınıf düzeyleri bakımından farklılaştığı görülmektedir. Bu durum ise hem ilkokul öğrencilerinin akıcı okuma ve akıcı yazma becerileri arasındaki ilişkinin ortaya konulması hem de bu ilişkinin sınıf düzeyleri arasında nasıl farklılaştığının görülmesi açısından önem arz etmektedir.

BÖLÜM III: YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modelinden, çalışma grubundan, veri toplama araçlarından, veri toplama sürecinden ve veri analizinden bahsedilecektir.

3.1.Araştırmanın Modeli

İlkokul 2, 3 ve 4. sınıf öğrencilerinin akıcı okuma ve akıcı yazma düzeylerinin arasındaki ilişkiyi tespit etmeyi amaçlayan bu çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel araştırma modeli kullanılmıştır. Nicel araştırma, olay ve olguları dışarıdan bir gözlemci olarak ölçümlenmesine dayalı olarak yürütülen, gözlem ve deney tekniğine dayalı veri toplama teknikleri kullanan araştırmalardır (Tutat ve Erdem, 2020). İlişkisel tarama modeli, "iki ya da daha fazla değişken arasındaki ilişkinin herhangi bir şekilde müdahale edilmeden incelendiği" modeldir (Fraenkel ve Wallen, 2006:331). Bu model, değişkenler arasındaki ilişkinin durumunun ortaya koyulmasında, bu ilişkinin düzeyinin belirlenmesinde etkili bir modeldir. Aynı zamanda ileri düzey araştırmalar yapılmasında ihtiyaç duyulacak bilgilerin erişilmesi için de önemli bir araştırma modelidir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz, Demirel, 2019).

Bu araştırmada ilkokul 2, 3 ve 4. sınıf öğrencilerinin seviyelerine uygun metinlerle akıcı okuma becerileri ölçülmüş; ardından aynı öğrencilerin belirli süreler verilip akıcı yazma ve kopyalama becerileri ölçülerek bu üç beceri arasındaki ilişki incelenmiştir. Bunun yanı sıra sınıf seviyesi arttıkça bu iki beceri arasındaki ilişki değerlendirilmiştir.

3.2. Çalışma Grubu

Bu araştırma 2020-2021 eğitim-öğretim yılında İstanbul ili Bahçeşehir İlçesinde bulunan bir ilkokulda 2, 3 ve 4. sınıf öğrenciler ile yürütülmüştür. Örneklem seçiminde "araştırmanın amacına bağlı olarak bilgi açısından zengin durumların seçilerek derinlemesine araştırma yapılmasına olanak tanıyan" amaçsal örnekleme yeöntemi kullanılmıştır (Büyüköztürk ve diğ, 2019:92). Araştırma öğrencilerle akıcı okuma ve akıcı yazma olarak iki aşamada tamamlandığı için bu süreçte pandeminin

de etkisiyle veri kaybı yaşanmıştır. Toplamda 317 öğenci ile çalışılmasına rağmen bazı öğrencilerin okuma bazılarının ise yazma çalışmalarına katılamamasından dolayı 111 öğrencinin çalışması tamamlanamamıştır. Tamamlanamayan öğrenciler çıkarıldığında çalışma, 100 kız ve 106 erkek olmak üzere toplam 206 öğrenci ile yürütülmüştür. Araştırmacının kendi çalıştığı kurum olması üzerine araştırmacıya daha kolay veri toplama olanağı sağlayacağı düşünülerek çalışma bu okulda yürütülmüştür.

3.3.Veri Toplama Süreci ve Araçları

Akıcı Okumaya Ait Veri Toplama Süreci ve Araçları: İlkokul 2, 3 ve 4. sınıf öğrencilerinin akıcı okuma ve akıcı yazma düzeylerinin arasındaki ilişkiyi tespit etmeyi amaçlayan bu çalışmada, akıcı okuma becerilerine ait verilerin toplanmasında her sınıf seviyesine uygun metinler kullanılmıştır (Ek 1-2-3). Uygulama sırasında kullanılan metinler alanında uzman bir akademisyen tarafından sağlanmıştır. Çalışmada, öğrencinin daha önce hiç karşılaşmadığı bu okuma metnini sesli okuyarak okuma hatalarının ve dakikada okuduğu toplam kelime sayısının ölçülmesi amaçlanmıştır. Uygulamalar her bir öğrenciyle tek tek yapılmıştır. Uygulama, araştırmacının öğrenciye ondan beklentilerini ifade eden bir yönerge ile başlamıştır. Araştırmacının, öğrenciye "Bu metni sesli olarak ve buradan başlayarak (metnin ilk sözcüğünü göstererek) okumanı istiyorum. Bu bir sınav değildir ve puanlama yapılmayacaktır. Ben "Başla" dediğimde başlamanı, "Dur" dediğimde ise durmanı istiyorum. Eğer okumakta zorlandığın veya bilmediğin bir sözcük olursa endişelenmene gerek yok, ben buradayım ve sana yardımcı olacağım." demesiyle okuma süreci başlatmıştır. Öğrenci okumaya başladığında bir dakikalık süre başlamış olur ve bir dakikanın sonunda öğrencinin en son okuduğu sözcük araştırmacının takip ettiği metin üzerinde işaretlenmiştir. Okuma esnasında öğrencinin yanlış okuduğu sözcükler de araştırmacı tarafından belirlenmiş ve işaretlenmiştir.

Öğrencilerin, okuma hızı ve doğru okuma yüzdesinin belirlenmesi için program tabanlı ölçmeden faydalanılmış ve aşağıdaki formüller kullanılmıştır (Keskin ve Baştuğ, 2013b).

- Doğru Okuma Yüzdesi = Doğru okunan kelime sayısının, toplam kelime sayısına bölünüp çıkan sonucun 100 ile çarpılmasıyla bulunur.

- Okuma Hızı = Öğrencinin 1 dakikada doğru okuduğu kelime sayısıdır.

Öğrencilerin metni sesli okurken duraksama-takılma, atlama, ekleme, tekrar ve ters çevirme olmak üzere beş hata türü göz önünde bulundurulmuştur (Baştuğ, 2021:41-43). Öğrencilerin metin okumalarının tamamlanmasının ardından her bir öğrencinin bir dakikada okuduğu toplam kelime sayısı tespit edilmiştir. 1 dakika içerisinde okunan toplam kelime sayısından, bir dakika içerisinde yapılan okuma hatalarının (duraksama-takılma, atlama, ekleme, tekrar ve ters çevirme) sayısı çıkarılarak her öğrencinin okuma hızı belirlenmiştir. Ayrıca doğru okuma formülü kullanılarak her bir öğrencinin doğru okuma yüzdesi hesaplanmıştır.

Akıcı Yazmaya Ait Veri Toplama Süreci ve Araçları:

Genel olarak akıcı yazma çalışmaları incelendiğinde akıcı yazma becerisinin ölçülmesinde yazma sürecine veya yazılan ürüne odaklanan iki yaklaşımın olduğu söylenebilir (Atasoy, 2015; Lanning, 2007). Sürece odaklanan çalışmalarda (Atasoy, 2015) akıcı yazmanın doğruluk, işleklik ve düşüncelerin düzenlenişi gibi boyutlar ele alınırken; ürüne odaklanan çalışmalarda (Lanning, 2007) yazma miktarı dikkate alındığı görülmektedir. İlkokul 2, 3 ve 4. sınıf öğrencilerinin akıcı okuma ve akıcı yazma düzeylerinin arasındaki ilişkiyi tespit etmeyi amaçlayan bu çalışmada, akıcı yazma becerilerine ait verilerin toplanmasında hem ürünü hem süreci değerlendirmeyi amaçlayan iki farklı akıcı yazma çalışması yapılmıştır.

İlk çalışmada (Ek 4) öğrencilere bir giriş cümlesi verilmiş ve devamını getirmeleri istenmiştir. Giriş cümlesinin hikayeye giriş niteliğinde olmasına dikkat edilmiştir. Uygulama ders saati içerisinde sınıfta toplu olarak ikinci çalışmayla birlikte ortalama 10 dakika içerisinde tamamlanmıştır. Uygulamaya başlamadan önce öğrencilere gerekli yönergeler açıklanmıştır. Araştırmacının, öğrenciye "Buradaki giriş cümlesiyle başlayan bir hikaye yazmanızı istiyorum. Bu bir sınav değildir ve puanlama yapılmayacaktır. Ben "Başla" dediğimde başlamanızı, "Dur" dediğimde ise kalemi bırakmanızı istiyorum. Hikayenizi yazmanız için toplam 4 dakikanız olacak ve erken bitirenlerin devam etmesini isteyeceğim. Yazarken noktalama işaretlerine, yazım kurallarına, hikaye unsurlarına, sözcük seçiminize dikkat ederek yazmanızı istiyorum. Eğer yanlış yazarsanız vakit kaybetmemek için silgi kullanmak yerine yanlış yazdığını sözcüğün üzerini çizip kaldığını yerden devam edebilirsiniz."

demesiyle yazma süreci başlatılmıştır. Öğrencilerin yazmaya başlamasıyla 4 dakikalık süre başlatılmıştır ve bu süreçte sınıfta sessizlik ortamı sağlanmıştır. 4 dakikanın sonunda ise araştırmacı öğrencilerden kalemi bırakmalarını istemiştir.

Araştırmacı, öğrencinin yazmasını "Akıcı Yazma Değerlendirme Rubriği" ile değerlendirmiştir. Öğrencilerin akıcı yazma başarılarına ilişkin durumlarını değerlendirmek için bu rubrik kullanılmıştır. Rubriğin kullanılmasından önce literatürdeki bu konuyla ilgili diğer çalışmalarda (Atasoy, 2015; Baştuğ, 2012; Kaya vd. 2020) yer alan ölçme araçları incelenmiş ve Kaya ve diğerlerinin (2020) yaptığı çalışmada kullanılan rubriğin bu çalışma için uygun olduğuna karar verilmiş ve gerekli izinler alındıktan sonra değerlendirme için kullanılmıştır. Bu rubrikte toplam 5 boyut yer almaktadır: yazma miktarı, dil ve anlatım doğruluğu, kelime seçimi, söz dizimi, düşüncelerin düzenlenişi. Analitik puanlamaya uygun olan bu rubrikte her bir madde için 1,3 ve 5 olmak üzere üç farklı puan bulunmaktadır. Toplamda ise öğrenciler bu rubrikten en yüksek 25, en düşük 5 puan alabilmektedirler. Akıcı Yazma Değerlendirme Rubriği ile araştırmacı her öğrencinin akıcı yazma puanını tespit etmeye çalışmıştır.

İkinci çalışmada ise öğrencinin yazma miktarının ölçülmesi hedeflenerek her sınıf seviyesine uygun birer metin kullanılmıştır (Ek 5-6-7). Bu metinler alanda uzman bir akademisyen tarafından sağlanmıştır. Öğrencilerden verilen süre içerisinde çalışma kağıdında gördükleri bu metni aşağıdaki satırlara doğru bir şekilde kopyalamaları istenmiştir. Uygulama ders saati içerisinde ilk çalışmayla birlikte sınıfta toplu olarak ortalama 10 dakika içerisinde tamamlanmıştır. Uygulamaya başlamadan önce öğrencilere gerekli yönergeler açıklanmıştır. Araştırmacı, öğrenciye "Buradaki metni aşağıdaki satırlara doğru bir şekilde yazmanızı istiyorum. Bu bir sınav değildir ve puanlama yapılmayacaktır. Ben "Başla" dediğimde başlamanızı, "Dur" dediğimde ise kalemi bırakmanızı istiyorum. Toplam 3 dakikanız var ve bu süre içerisinde yukarıdaki metni olabildiğince hızlı bir şekilde doğru olarak aşağıya yazmanız gerekmektedir. Eğer yanlış yazarsanız vakit kaybetmemek için silgi kullanmak yerine yanlış yazdığını sözcüğün üzerini çizip kaldığını yerden devam edebilirsiniz." diyerek yazma süreci başlatılmıştır. Öğrencilerin yazmaya başlamasıyla 3 dakikalık süre başlatılmıştır ve bu süreçte sınıfta sessizlik ortamı sağlanmıştır. 3 dakikanın sonunda ise araştırmacı öğrencilerden kalemi bırakmalarını istemiştir.

Araştırmacı öğrencinin yazma miktarını tespit etmek amacıyla bir formül kullanılmıştır. Bu formül Ellis ve Yuan (2004:71) tarafından geliştirilmiş ve "dakikada yazılan hece sayısı" olarak hesaplanmıştır. Yapılan çalışmalarda yazma miktarında dakikada yazılan sözcük miktarının da kullanılmasına rağmen her sözcüğün uzunluğunun farklı olmasından dolayı sözcük yerine hecelerin hesaplanmasının daha doğru ve güvenilir olduğu ileri sürülmüştür (Atasoy, 2015). Bu çalışmada da yazma miktarını tespit etmek amacıyla dakikada yazılan hece sayısı formülü kullanılmıştır.

3.4. Verilerin Çözümlenmesi

Verilerin analizine geçilmeden önce, içinde hataların olup olmadığı belirlenmiştir. Ayrıca verilerin çizilen sınırlan içerisinde olup olmadığına da bakılmıştır. Kullanılan ölçekler dahilinde elde edilen verilerin analizinde SPSS program kullanılmıştır.

Katılımcılardan elde edilen verilerin normal dağılıp dağılmadığını belirlemek amacıyla normallik testi sonuçlarına bakılmıştır. Okuma hızı ve kopyalama becerisi verilerinin normal dağılım gösterdiği görülmüştür. Akıcı yazma becerisi verilerinin "çarpıklık ve basıklık değerleri -1 ve +1 değerleri arasında yer aldığı için bu verilerin de normal dağılımdan geldiği" kabul edilmiştir (Büyüköztürk, Çokluk ve Köklü, 2020:59).

İlkokul 2, 3 ve 4. sınıf öğrencilerinin okuma hızı, akıcı yazma ve kopyalama becerileri arasındaki ilişkinin belirlenmesi amacıyla pearson korelasyon kat sayısı analizleri yapılmıştır. Buna göre "kat sayı 0.30'dan küçük ise düşük; 0.30 ile 0.70 arası orta; 0.70'ten büyük ise yüksek düzeyde ilişki" olarak yorumlanmıştır (Büyüköztürk, Çokluk ve Köklü, 2020:82). Sınıf düzeyine göre öğrencilerin okuma hızlarının, akıcı yazma ve kopyalama becerilerinin farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla ise tek yönlü Anova testi yapılmıştır. Bu becerilerin her birinin sınıf düzeyine göre farklılığı istatistiksel olarak %95 güven düzeyinde anlamlı olduğu belirlendikten sonra anlamlı farklılığın hangi sınıf düzeylerinden kaynaklandığını belirlemek amacıyla post hoc testlerinden varyansların homojen olması sonucu LSD testi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar bulgular bölümünde tablolaştırılmış ve yorumlanmıştır.

BÖLÜM IV: BULGULAR

Bu bölümde akıcı okuma ve akıcı yazma becerisi arasındaki ilişkiye yönelik bulgulara ve yorumlara yer verlmiştir.

4.1. Normallik Testlerine İlişkin Bulgular ve Yorum

Bu bölümde elde edilen verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini ortaya koyan normallik testi bulgularına yer verilmiştir.

Tablo 4-1: Normallik Testi Bulguları

Normallik Testi

	Kolmogorov-Smirnova			$\bar{X}$	Ortanca	Çarpıklık	Basıklık
	Statistic	df	p				
Okuma Hızı	0,061	206	0,062	83,74	82,50	0,180	-0,541
Akıcı Yazma Becerisi	0,140	206	0,000	17,88	19,00	0,181	-0,495
Kopyalama Becerisi	0,058	206	0,090	61,94	62,50	0,305	-0,141

Öğrencilerin okuma hızı, kopyalama ve akıcı yazma becerisinin verilerinin normallik dağılımına ilişkin Kolmogorov-Smirnova analizi yapılmıştır. Buna göre okuma hızı ve kopyalama becerisi verilerinin normal dağılım gösterdiği **(p>0,05);** akıcı yazma becerisine ait verilerin ise normal dağılım göstermediği **(p<0,05)** belirlenmiştir. Akıcı yazma becerisi verilerinin "çarpıklık ve basıklık değerleri -1 ve +1 değerleri arasında yer aldığı için bu verilerin de normal dağılımdan geldiği" kabul edilmiştir (Büyüköztürk, Çokluk ve Köklü, 2011). Verilerin normallik dağılımı sonuçlarına göre analizlerde parametrik testlerin kullanılması uygun görülmüştür.

4.2. 2. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Hızı, Akıcı Yazma ve Kopyalama Becerilerine İlişkin Bulgular

Bu bölümde 2. sınıf öğrencilerinin okuma hızı, akıcı yazma ve kopyalama becerilerine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 4-2: 2. Sınıf Öğrencilerinini Okuma Hızı ile Akıcı Yazma Becerileri Arasındaki İlişki Analizi Sonuçları

		Okuma Hızı	Akıcı Yazma Becerisi
Okuma Hızı	r	1	,351*
	P		0,001
Akıcı Yazma Becerisi	r	,351*	1
	p	0,001	

İlkokul 2. sınıf öğrencilerinin okuma hızı ile akıcı yazma becerileri arasındaki ilişkinin belirlenmesi amacıyla pearson korelasyon kat sayısı analizleri yapılmıştır. Buna göre okuma hızı ile akıcı yazma becerileri arasında pozitif yönlü orta düzeyde ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmuştur **(r=0,351, p=0,001, p<0,05).**

Tablo 4-3: 2. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Hızı ile Kopyalama Becerileri Arasındaki İlişki Analizi Sonuçları

		Okuma Hızı	Kopyalama Becerisi
Okuma Hızı	r	1	,455*
	P		0,000
Kopyalama Becerisi	r	,455*	1
	p	0,000	

İlkokul 2. sınıf öğrencilerinin okuma hızı ile kopyalama becerileri arasındaki ilişkinin belirlenmesi amacıyla pearson korelasyon kat sayısı analizleri yapılmıştır. Buna göre okuma hızı ile akıcı yazma becerileri arasında pozitif yönlü orta düzeyde ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmuştur **(r=0,455, p=0,000, p<0,05).**

4.3. 3. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Hızı, Akıcı Yazma ve Kopyalama Becerilerine İlişkin Bulgular

Bu bölümde 3. sınıf öğrencilerinin okuma hızı, akıcı yazma ve kopyalama becerilerine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 4-4: 3. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Hızı ile Akıcı Yazma Becerileri Arasındaki İlişki Analizi Sonuçları

		Okuma Hızı	Akıcı Yazma Becerisi
Okuma Hızı	r	1	,483*
	P		0,000
Akıcı Yazma Becerisi	r	,483*	1
	p	0,000	

İlkokul 3. sınıf öğrencilerinin okuma hızı ile akıcı yazma becerileri arasındaki ilişkinin belirlenmesi amacıyla pearson korelasyon kat sayısı analizleri yapılmıştır. Buna göre okuma hızı ile akıcı yazma becerileri arasında pozitif yönlü orta düzeyde ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmuştur **(r=0,483, p=0,000, p<0,05).**

Tablo 4-5: *3.* Sınıf Öğrencilerinin Okuma Hızı ile Kopyalama Becerileri Arasındaki İlişki Analizi Sonuçları

		Okuma Hızı	Kopyalama Becerisi
Okuma Hızı	r	1	,458*
	P		0,000
Kopyalama Becerisi	r	,458*	1
	p	0,000	

İlkokul 3. sınıf öğrencilerinin okuma hızı ile kopyalama becerileri arasındaki ilişkinin belirlenmesi amacıyla pearson korelasyon kat sayısı analizleri yapılmıştır. Buna göre okuma hızı ile akıcı yazma becerileri arasında pozitif yönlü orta düzeyde ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmuştur **(r=0,458, p=0,000, p<0,05).**

4.4. 4. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Hızı, Akıcı Yazma ve Kopyalama Becerilerine İlişkin Bulgular

Bu bölümde 4. sınıf öğrencilerinin okuma hızı, akıcı yazma ve kopyalama becerilerine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 4-6: 4. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Hızı ile Akıcı Yazma Becerileri Arasındaki İlişki Analizi Sonuçları

		Okuma Hızı	Akıcı Yazma Becerisi
Okuma Hızı	r	1	,354*
	p		0,005
Akıcı Yazma Becerisi	r	,354*	1
	p	0,005	

İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuma hızı ile akıcı yazma becerileri arasındaki ilişkinin belirlenmesi için pearson korelasyon kat sayısı analizleri yapılmıştır. Buna göre okuma hızı ile akıcı yazma becerileri arasında pozitif yönlü orta düzeyde ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmuştur **(r=0,354, p=0,005, p<0,05).**

Tablo 4-7: 4. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Hızı ile Kopyalama Becerileri Arasındaki İlişki Analizi Sonuçları

		Okuma Hızı	Kopyalama Becerisi
Okuma Hızı	r	1	,296*
	P		0,021
Kopyalama Becerisi	r	,296*	1
	p	0,021	

İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuma hızı ile kopyalama becerileri arasındaki ilişkinin belirlenmesi için pearson korelasyon kat sayısı analizleri yapılmıştır. Buna göre okuma hızı ile akıcı yazma becerileri arasında pozitif yönlü düşük düzeyde ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmuştur **(r=0,296, p=0,021, p<0,05).**

4.5. Öğrencilerin Okuma Hızlarının, Akıcı Yazma ve Kopyalama Becerilerinin Sınıf Düzeyine Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde öğrencilerin okuma hızlarının, akıcı yazma ve kopyalama becerilerinin sınıf düzeyine göre farklılaşma durumuna ilişkin bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir.

Tablo 5-1: Öğrencilerin Okuma Hızlarının Sınıf Düzeylerine Göre Farklılaşma Durumuna Ait Analiz Sonuçları

	Sınıf Düzeyi	n	Ortalama	Standart Sapma	Levene Testi		F	p	LSD
					istatistik	p			
Okuma Hızı	2	87	64,10	21,093	1,769	0,173	74,107	0,000*	2-3
	3	58	91,78	16,956					2-4
	4	61	104,11	22,770					3-4

Sınıf düzeyine göre öğrencilerin okuma hızlarının farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü Anova testi yapılmıştır. Buna göre öğrencilerin okuma hızlarının sınıf düzeyine göre farklılığı istatistiksel olarak %95 güven düzeyinde anlamlı olduğu belirlenmiştir (F= 74,107 p=0,000, p<0,05). Anlamlı farklılığın hangi sınıf düzeylerinden kaynaklandığını belirlemek amacıyla post hoc testlerinden varyansların homojen olması sonucu LSD testi yapılmıştır. Bu test sonucuna göre öğrencilerin okuma hızlarının 2. sınıf ile 3. sınıf, 2. sınıf ile 4. sınıf ve 3. sınıf ile 4. sınıf arasında anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir. Sınıf düzeyi 3.sınıf **($\bar{x}$=91,78)** olan öğrencilerin okuma hızları sınıf düzeyi 2.sınıf **($\bar{x}$=64,10)**'tan daha yüksektir. Sınıf düzeyi 4.sınıf **($\bar{x}$=104,11)** olan öğrencilerin okuma hızları sınıf düzeyi 2.sınıf **($\bar{x}$=64,10)** ve 3. Sınıf **($\bar{x}$=91,78)** tan daha yüksektir.

Tablo 5-2: Öğrencilerin Akıcı Yazma Becerilerinin Sınıf Düzeylerine Göre Farklılaşma Durumuna Ait Analiz Sonuçları

	Sınıf Düzeyi	n	Ortalama	Standart Sapma	Levene Testi		F	p	LSD
					İstatistik	p			
Akıcı Yazma Becerisi	2	87	15,25	4,878	1,461	0,234	28,041	0,000*	2-3
	3	58	18,91	4,362					2-4
	4	61	20,64	3,975					3-4

Sınıf düzeyine göre öğrencilerin akıcı yazma becerilerinin farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü Anova testi yapılmıştır. Buna göre öğrencilerin akıcı yazma becerilerinin sınıf düzeyine göre farklılığı istatistiksel olarak %95 güven düzeyinde anlamlı olduğu belirlenmiştir (F= 28,041 p=0,000, p<0,05). Anlamlı farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını belirlemek amacıyla post hoc testlerinden varyansların homojen olması sonucu LSD testi yapılmıştır. Bu test sonucuna göre öğrencilerin akıcı yazma becerileri 2. sınıf ile 3. sınıf, 2. sınıf ile 4. sınıf ve 3. sınıf ile 4. sınıf arasında anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir. Sınıf düzeyi

3.sınıf **($\bar{x}$=18,91)** olan öğrencilerin okuma hızları sınıf düzeyi 2.sınıf **($\bar{x}$=15,25)**'tan daha yüksektir. Sınıf düzeyi 4.sınıf **($\bar{x}$=20,64)** olan öğrencilerin okuma hızları sınıf düzeyi 2.sınıf **($\bar{x}$=15,25)** ve 3. Sınıf **($\bar{x}$=18,91)**'tan daha yüksektir.

Tablo 5-3: Öğrencilerin Kopyalama Becerilerinin Sınıf Düzeylerine Göre Farklılaşma Durumuna Ait Analiz Sonuçları

	Sınıf Düzeyi	n	Ortalama	Standart Sapma	Levene Testi		F	p	LSD
					istatistik	p			
Kopyalama Becerisi	2	87	42,61	15,125	6,444	0,002	74,054	0,000*	2-3
	3	58	73,14	18,258					2-4
	4	61	78,87	25,760					3-4

Sınıf düzeyine göre öğrencilerin kopyalama becerilerinin farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü Anova testi yapılmıştır. Buna göre öğrencilerin kopyalama becerilerinin sınıf düzeyine göre farklılığı istatistiksel olarak %95 güven düzeyinde anlamlı olduğu belirlenmiştir (F= 74,054 p=0,000, p<0,05). Anlamlı farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını belirlemek amacıyla post hoc testlerinden varyansların homojen olması sonucu LSD testi yapılmıştır. Bu test sonucuna göre öğrencilerin akıcı yazma becerileri 2. sınıf ile 3. sınıf, 2. sınıf ile 4. sınıf ve 3. sınıf ile 4. sınıf arasında anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir. Sınıf düzeyi 3.sınıf **($\bar{x}$=73,14)** olan öğrencilerin kopyalama becerileri sınıf düzeyi 2.sınıf **($\bar{x}$=42,61)**'tan daha yüksektir. Sınıf düzeyi 4.sınıf **($\bar{x}$=78,87)** olan öğrencilerin kopyalama becerileri sınıf düzeyi 2.sınıf **($\bar{x}$=42,61)** ve 3. Sınıf **($\bar{x}$=73,14)**'tan daha yüksektir.

BÖLÜM V: TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1 TARTIŞMA

Bu bölümde akıcı okuma ile akıcı yazma arasındaki ilişkinin araştırıldığı çalışmanın bulguları ilgili literatürle karşılaştırılıp tartışılmıştır. Akıcı okuma ile akıcı yazma konusunu birlikte ele alan çalışmalar oldukça az olduğundan yapılan diğer çalışmalardan da yararlanılarak elde edilen veriler literatür ışığında yorumlanmıştır.

2, 3 ve 4. sınıf öğrencilerinin okuma hızları ile akıcı yazma ve kopyalama becerileri arasında her sınıf düzeyinde de anlamlı ilişkiler elde edilmiştir. Buradan hareketle öğrencilerin okuma hızları arttıkça akıcı yazma ve kopyalama becerilerindeki başarılarının da artması beklenir. Yazma becerisinin bilgiye ve birikime dayalı bir beceridir. Bu bilgiye ulaşmanın yolu ise okumaktan geçer (Arıcı ve Taşkın, 2019). Dolayısıyla bu becerilerden birisindeki başarının diğer beceriyi desteklemesi beklenen bir durumdur. Yine yapılan çalışmalarda da bu bulgulara rastlamak mümkündür (Bilge, 2019; Palmer, 2010; Saydam, 2020).

2. sınıf öğrencilerinin okuma hızı ve kopyalama becerileri arasındaki ilişkinin düzeyi, 3 ve 4. sınıf öğrencilerinin bu beceriler arasındaki ilişkinin düzeyine göre daha yüksek bulunmuştur. Buna göre alt sınıflarda yazmada kopyalama okuma hızıyla daha yakından ilişkili iken, bu ilişki sınıf düzey arttıkça kısmi olarak düşmektedir. Özellikle ilk sınıflarda okuma hızı ve kopyalama becerilerini geliştirmeye yönelik çalışmalar yoğun olarak yapılmalıdır. Çünkü Koenig ve diğerlerine (2016) göre öğrenciler yazma becerisini kazanırken öncelikle temel düzeyde kopyalamayı edinirler. Öğrenciler kopyalama becerilerini yeterince geliştirdikten sonra akıcı yazma becerilerine sahip olabilirler (Koenig ve diğerleri, 2016). Bu bakımdan 2. sınıf öğrencilerinin okuma hızlarının kopyalama becerileri ile ilişkisinin daha yüksek olması ve akıcı yazma becerisi ile arasındaki ilişki farkının diğer sınıf düzeylerine göre fazla olması beklenen bir veridir.

Okuma hızları ile akıcı yazma ve kopyalama becerileri arasında her sınıf düzeyinde de anlamlı ilişkiler elde edilmiştir. Çalışmadan elde edilen bu bulgular, ilgili alan yazındaki sonuçlarla benzerlik göstermektedir. Bilge (2019) çalışmasında okuma, yazma ve konuşmadaki akıcılık ile okuduğunu anlama ve kelime hazinesi

arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Bu çalışmada akıcı yazmada dakikadaki doğruluk ile akıcı okumada doğruluk arasında orta seviyede pozitif yönlü anlamlı ilişkinin olduğunu ortaya koymuştur. Palmer (2010) ise akıcı okuma, akıcı yazma ve okuduğunu anlama arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında akıcı yazma ve akıcı okuma sontest puanları arasında pozitif yönde güçlü ilişki bulmuştur. Sönmez ve arkadaşları (2017), yazma esnasında doğru ve hızlı bir şekilde sözcük kodlamayı mümkün kılan fonolojik farkındalık ve sözcük bilgisinin yazma becerisi üzerindeki etkisini araştırmışlar ve fonolojik farkındalık ve sözcük bilgisi seviyesinin, nitelikli tümceler yazmadaki başarıyı önemli oranda yordadığına ulaşmışlardır. Yine Saydam (2020), birinci sınıftaki okuma hızı ile birinci sınıftaki yazma başarısı arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğunu araştırmasında ortaya koymuştur.

Öğrencilerin okuma hızlarının sınıf düzeyine göre farklılaşma durumuna ilişkin bulgulara göre okuma hızının sınıf düzeyi yükseldikçe arttığı görülmektedir. Öğrencilerin sınıf düzeyleri arttıkça okuma hızlarının da artması okuma deneyimleriyle açıklanabilir. Eğitim öğretim süreci boyunca aktif olarak kullandığımız okuma becerisi, öğrencilerin okuma deneyimleriyle birlikte her yıl giderek artması beklenen bir durumdur. Çalışmadan elde edilen bu bulgular, ilgili alan yazındaki sonuçlarla benzerlik göstermektedir. Baştuğ (2012) çalışmasında 2, 3, 4 ve 5.sınıf öğrencilerinin sınıf düzeyine göre okuma hızında anlamlı bir farklılık bulmuştur. Çalışmasının bulguları bu çalışmasının bulgularıyla örtüşerek dördüncü sınıf ve beşinci sınıf öğrencilerinin okuma hızlarının, ikinci sınıf ve üçüncü sınıf öğrencilerinin okuma hızlarına göre daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Bu durum ise öğrencilerin her sınıf düzeyiyle birlikte yeni okuma deneyimleri kazandığı söylenebilir. Öğrencilerin artan okuma deneyimleri ile birlikte okuma becerisinde gelişme göstermesi ve okuma hızlarının artması beklenen bir veridir.

Öğrencilerin akıcı yazma becerilerinin sınıf düzeyine göre farklılaşma durumuna ilişkin bulgulara göre akıcı yazma becerileri sınıf düzeyi yükseldikçe arttığı görülmektedir. Okuma ile yazma becerisi arasındaki pozitif ilişkiyi ortaya koyan bu çalışmada okuma hızının sınıf düzeyi yükseldikçe arttığını ileri sürerken; bu durumun akıcı yazma becerilerinde görülüyor olması normaldir. Akıcı yazma becerisinin de öğrencilerin her sınıf düzeyleriyle birlikte artan okuma ve yazma deneyimleri sonucunda arttığını gözlemlemek mümkündür. Çalışmadan elde edilen bu bulgular,

ilgili alan yazındaki sonuçlarla benzerlik göstermektedir. Tok ve Erdoğan (2017), çalışmasında öğrencilerin yazılı anlatım becerileri ile sınıf düzeyleri arasında anlamlı bir farkın olduğunu ortaya koymuştur. Akıcı yazma becerisi, dil ve anlatım doğruluğu, kelime çeşitliliği, noktalama işaretleri gibi içerisinde birçok beceriyi barındırır. Sınıf seviyesi arttıkça öğrencilerin bu beceriler karşısındaki başarısının artması beklenen bir durumdur.

Öğrencilerin kopyalama becerilerinin sınıf düzeyine göre farklılaşma durumuna ilişkin bulgulara göre kopyalama becerilerinin sınıf düzeyi yükseldikçe arttığı görülmektedir. Çalışmadan elde edilen bu bulgular, ilgili alan yazındaki sonuçlarla farklılık göstermektedir. Tok ve Erdoğan (2017) çalışmasında öğrencilerin yazı okunaklığının, metinden bakarak yazma becerisinin, sınıf düzeyleri arasında anlamlı bir farkın olmadığını ortaya koymuştur. Höbek (2017) ise 1, 2, 3 ve 4. sınıf öğrencilerle yaptığı çalışmasında sınıf seviyesi arttıkça öğrencilerin dakikada bakarak yazma harf sayılarının arttığını tespit etmiştir.

Kopyalama becerisi bu çalışmada, öğrencinin var olan metni bakarak yazma becerisi olarak tanımlanmıştır. Öğrencinin var olan sözcüğü okumadaki ve bu sözcüğü yazmadaki hızı kelime tanıma hızı ile açıklanabilir. Okumaya yeni başlayan öğrenciler sınırlı sayıda kelimeyle sınırlı kez karşılaşırken sınıf düzeyi arttıkça bu kelimelerle karşılaşma sayıları ve karşılaştıkları kelime çeşiti artacaktır. Buna bağlı olarak da kelimeyi daha kısa sürede okuyup yazabileceklerdir. Bu bakımdan sınıf sınıf seviyesi arttıkça öğrencilerin kopyalama becerilerinin de artması beklenen bir veridir.

5.2 SONUÇ

Bu bölümde akıcı okuma ile akıcı yazma arasındaki ilişkinin belirlenmesi amacıyla gerçekleştirilen çalışmada elde edilen bulgulardan yola çıkarak ulaşılan sonuçlara yer verilmiştir.

5.2.1. 2.sınıf öğrencilerinin akıcı okuma ile akıcı yazma ve kopyalama becerileri arasındaki korelasyon sonucuna göre 2.sınıf öğrencilerinin okuma hızları ile hem akıcı yazma hem de kopyalama becerileri arasındaki anlamlı bir ilişki

bulunmuştur. Bu sonuca göre okuma hızı yüksek olan öğrencilerin akıcı yazma ve kopyalama becerileri de yüksektir.

5.2.2. 3. sınıf öğrencilerinin okuma hızları ile akıcı yazma ve kopyalama becerileri arasındaki korelasyon sonucuna göre 3.sınıf öğrencilerinin akıcı okumaları ile hem akıcı yazma hem de kopyalama becerileri arasındaki anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bu sonuca göre okuma hızı yüksek olan öğrencilerin akıcı yazme ve kopyalama becerileri de yüksektir.

5.2.3. 4. sınıf öğrencilerinin okuma hızları ile akıcı yazma ve kopyalama becerileri arasındaki korelasyon sonucuna göre 4.sınıf öğrencilerinin akıcı okumaları ile hem akıcı yazma hem de kopyalama becerileri arasındaki anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bu sonuca göre okuma hızı yüksek olan öğrencilerin akıcı yazma ve kopyalama becerileri de yüksektir.

5.2.4. Öğrencilerin okuma hızlarının sınıf düzeylerine göre farklılaşma durumuna ait analiz sonuçları göre sınıf seviyesi arttıkça okuma hızları da artmaktadır. Bu sonuca göre sınıf düzeyi yüksek olan öğrencilerin okuma hızları da yüksektir.

5.2.5. Öğrencilerin akıcı yazma becerilerinin sınıf düzeylerine göre farklılaşma durumuna ait analiz sonuçları göre sınıf seviyesi arttıkça akıcı yazma becerileri de artmaktadır. Bu sonuca göre sınıf düzeyi yüksek olan öğrencilerin akıcı yazma becerileri de yüksektir.

5.2.6. Öğrencilerin kopyalama becerilerinin sınıf düzeylerine göre farklılaşma durumuna ait analiz sonuçları göre sınıf seviyesi arttıkça kopyalama becerileri de artmaktadır. Bu sonuca göre sınıf düzeyi yüksek olan öğrencilerin kopyalama becerileri de yüksektir.

5.3 ÖNERİLER

Akıcı okuma becerisi ile akıcı yazma becerisi arasında anlamlı bir ilişki ortaya çıkmıştır. Yani akıcı okuma becerisi yüksek olan öğrencilerin yazma becerileri de yüksek çıkmıştır. Dolayısıyla bu iki becerinin gelişimi diğerini etkilemektedir. Bu bakımdan her iki becerinin geliştirilmesine yönelik çalışmalar yapılmalıdır. Akıcı

okuma becerisinin geliştirilmesi için tekrarlı okuma, eko okuma, paylaşımlı okuma gibi stratejilerden yararlanılabilir.

Öğrencilerin yazma becerilerini arttırmak için ise öğrencilere farklı türlerde yazılı anlatım çalışmaları yaptırılabilir. Öğrencilerle bakarak yazma, kompozisyon ve hikaye yazma, hikaye tamamlama gibi çalışmalar yapılabilir. Yine öğrencilerle günlük tutma, anı yazma gibi çalışmalar yapılarak yazı yazmaya karşı olumlu tutum geliştirmeleri sağlanabilir. Ayrıca öğrencilere farklı metin türlerinde de (şiir, hikaye ve bilgilendirici) yazma çalışmaları yaptırılabilir.

Akıcı okuma, akıcı yazma ve kopyalama becerilerinin sınıf düzeyine göre arttığı düşünüldüğünde özellikle ilk sınıflarda bu beceriler üzerinde durulması önerilir. Aksi tardirde temel düzeyde akıcı okuma, akıcı yazma ya da kopyalama becerilerinde sorun yaşayan öğrenciler ilerleyen sınıf düzeylerinde zorlanabilir. Bu bakımdan öğrencilerin bu üç becerilerinin takip edilip gereken önlemlerin alınması önerilir.

Yapılacak yeni araştırmalara yönelik aşağıdaki öneriler sunulabilir:

Akıcı okuma becerisi ile akıcı yazma becerisi arasında pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. Bu beceriler arasındaki ilişkiye yönelik daha fazla ve özellikle deneysel araştırmalar yapılabilir. Ayrıca 2, 3 ve 4. sınıftan 206 öğrenci ile yapılan bu çalışmanın daha fazla örneklem ile çalışılması da önerilir.

Akıcı okuma becerisi ile akıcı yazma becerisi arasında ilişkiyi inceleyen bu çalışmaya yeni boyutlar getirilerek, okuduğunu anlama, kitap okuma tutkusu, sosyo-ekonomik düzey ile ilişkisi bakımından da araştırmalar yapılabilir.

Akıcı okuma ile birçok çalışma mevcut iken akıcı yazma ile ilgili, özellikle akıcı yazmanın akıcı okuma ile ilişkisini inceleyen çalışmalara çok az rastlanmaktadır. Bu bakımdan akıcı yazma ile ve akıcı yazmanın akıcı okuma ile ilişkisini inceleyen çalışmalar yapılabilir. Yapılan çalışmalar sınıf düzeyine göre çeşitlendirilip sınıf düzeyi ile arasındaki ilişki de ortaya koyulabilir.

Öğretmenlerin, öğrencilerin okuma ve yazma becerisini değerlendirmeleri öğrencilere müdahale edebilmek içn önemlidir. Her sınıf düzeyinde mevsimine göre öğrencilerin okuma hızlarına ait minimum ve maksimum değer aralıkları

belirlenmişken; yazma becerisinin değerlendirilmesinde bu aralıklar yeterince net değildir. Bu alanda da standart normlar oluşturulmasına destek olabilecek çalışmalar yapılması önerilir.

KAYNAKLAR

Atasoy, A. (2015). *Ortaokul öğrencilerinin akıcı yazma becerilerinin değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.

Akyol, H. (2014). *İlköğretimde türkçe öğretimi* (4. Baskı). Kırkkılıç, A., Akyol, H.. (Ed.), içinde (s. 15-48). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Akyol, H. (2020a). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi* (18. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Akyol, H. (2020b). *Programa uygun türkçe öğretim yöntemleri* (10. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Akyol, M. (2020). *Okuma sürecinde prozodik ve anlam üniteleri ile okuma etkinliklerinin akıcı okuma ve anlama becerilerine etkisi* (doktora tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.

Arıcı, A. F., Taşkın, Y. (2019). Okuma becerilerinin diğer dil becerileri ile ilişkisi. *International Journal of Field Education*, *5*(2), 185-194.

Balcı, A. (2016). *Okuma ve anlama eğitimi* (2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Başaran, M. (2021). okuduğunu anlayamayan öğrencilerin okuma esnasındaki bilişsel davranışları ve duygu durumları. *Ana Dili Eğitimi Dergisi , 9*(1), 45-58.

Baştuğ, M. (2012). *İlköğretim birinci kademe öğrencilerinin akıcı okuma becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.

Baştuğ, M., Hiğde, A., Çam, E., Örs, E., Efe, P. (2019). *Okuduğunu anlama becerilerini geliştirme stratejiler, teknikler, uygulamalar.* Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Baştuğ, M. (2021). *Akıcı okumayı geliştirme: kavramlar, uygulamalar, değerlendirmeler*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Baştuğ, M., Öncü, B. (2020). İkinci sınıf öğrencilerinin akıcı okuma becerilerini geliştirmede pratik stratejilerle erken okuryazarlığa yardım programı'nın (helps) kullanılması üzerine bir durum çalışması. *Journal of Qualitative Research in Education*, *8*(4), 1147-1164.

Bıyık, M., Erdoğan, T. (2019). *İlk okuma yazma öğretimi*. Ünal E., Kırmızı, F.S. (Ed.), içinde (s. 109-146). Ankara: Anı Yayıncılık.

Bilge, H. (2019). *Okuma, yazma ve konuşmada akıcılık ile okuduğunu anlama ve kelime hazinesi arasindaki ilişki* (doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E.K., Akgün E.Ö., Karadeniz, Ş., Demirel, F. (2019). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri* (26.Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Büyüköztürk, Ş., Çokluk, Ö. ve Köklü, N. (2020). *Sosyal bilimlerde istatistik* (24. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Ceyhan, S. (2019). *Etkileşimli sesli okumanın öğrencilerin okuduğunu anlama, okuma motivasyonu ve akıcı okumalarına etkisi* (doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.

Chenoweth, N. A. & Hayes J. R. (2001). Fluency in writing: generating text in l1 and l2, *Written Communication*, *18*(1), 80-98.

Coşkun, E. (2014). *İlköğretimde türkçe öğretimi*. Kırkkılıç, A., Akyol, H. (Ed.). Ankara: Pegem Yayıncılık.

Daane, M.C. & Campbell, J.R. & Grigg, W.S. & Goodman, M.J. & Oranje, A. (2005). *Fourth-grade students reading aloud: naep 2002 special study of oral reading*. Washington, DC: Government Printing Office.

Ellis, R. & Yuan, F. (2004). The effects of planning on fluency, complexity and accuracy in second language narrative writing, *Studies In Second Language Acquisition. 26*(1), 59- 84.

Erdoğan, Ö. (2017). Sınıf öğretmenlerinin yazma stratejilerini kullanma durumlarına ilişkin görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *17*(1), 658 – 678.

Fraenkel, J. R. & Wallen, N. E. (2006). *How To Design And Evaluate Research in Education* (6. Baskı). New York: McGraw-Hill International Edition. Sciences, National Center for Education Statistics. Washington, DC: Government Printing Office.

Göçer, A. (2019). *Yazma eğitimi*. (4. Baskı). Ankara:Pegem Akademi Yayıncılık.

Görgün, B., Melekoğlu, M.A. (2019). Özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerini geliştirmeye yönelik bir okuma destek programının geliştirilmesi. *İlköğretim Online, 18*(2), 698-713.

Güneş, F. (2019). *İkokuma yazma ve öğretimi yaklaşımlar ve modeller*. (1. Baskı). Ankara:Pegem Akademi Yayıncılık.

Güneş, F. (2020a). *Türkçe öğretimi: yaklaşımlar ve modeller*. (9. Baskı). Ankara:Pegem Akademi Yayıncılık.

Güneş, F. (2020b). *Kuramdan uygulamaya yazma eğitimi*. (1. Baskı). Ayrancı, B.B., Başkan, A. (Ed.), içinde (s. 1-14). Ankara:Pegem Akademi Yayıncılık.

Höbek, G. (2017).*İlkokul öğrencilerinin yazma hızının belirlenmesi* (yüksek lisans tezi). Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin.

Johnson, A.P. (2017). *Teaching Reading and Writing*. (A. Benzer, Çeviri Ed.). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Kadıoğlu, H. (2012). *İlköğretim birinci sınıf öğrencilerinin bitişik eğik yazma becerisi, hızı ve tutumlarının incelenmesi* (doktora tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Kaya, B., Ateş,S., Yıldırım, K., Rasinski, T. (2020). Geri bildirimin ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin akıcı yazma becerilerine etkisi. *Eğitim ve Bilim*. *45*(201), 189-205.

Keskin, H. (2012). *Akıcı okuma yöntemlerinin okuma becerileri üzerindeki etkisi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.

Keskin, H., Baştuğ, M. (2013a). Geçmişten günümüze akıcı okuma. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi , 171*(171), 189-208.

Keskin, H. K., Baştuğ, M. (2013b). Okuma çalışmalarında tanılama ve yönlendirme: program-tabanlı ölçmenin uygulaması. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi,* 2(1), 264-273.

Keskin, H., Baştuğ, M., Akyol, H. (2013). Sesli okuma ve konuşma prozodisi: ilişkisel bir çalışma. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* , *9*(2), 168-180.

Keskin, H.K., Akyol, H. (2014). Yapılandırılmış okuma yönteminin okuma hızı, doğru okuma ve sesli okuma prozodisi üzerindeki etkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, *2*(4), 107-119.

Kızgın, A., Baştuğ, M. (2020). Okuma motivasyonu ve okuduğunu anlama becerisinin akademik başarıyı yordama düzeyi. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi, 6*(2), 601-612.

Kodan, H., Akyol, H. (2018). Koro, tekrarlı ve yardımlı okuma yöntemlerinin zayıf okuyucuların okuma ve anlama becerileri üzerine etkisi. *Eğitim ve Bilim. 43*(193), 159-179.

Koenig, E. A. & Eckert, T. L. & Hier, B. O. (2016) Using performance feedback and goal setting to improve elementary students' writing fluency: a randomized controlled trial, *School Psychology Review*, *45*(3), 275-295.

Lannin, A. A. (2007). *Freewriting for fluency and flow in eighth and ninth grade reading classes* (doktora tezi). University Of Missouri, Columbia.

Lynott, D. & Connell, L. (2010). The effect of prosody on conceptual combination. *Cognitive Science, 34(*6), 1107-1123. doi: 10.1111/j.1551-6709.2010.01119.x.

MEB, (2005). İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı ve kılavuzu, Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi.

MEB, (2019). PISA 2018 oecd ulusal nihai rapor, Ankara: Ölçme, Değerlendirme Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü.

National Reading Panel. (2000). Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction. Washington, DC: National Institute of Child Health and Human Development.

Öz, M.F. (2011). *Uygulamalı türkçe öğretimi*. Ankara: AnıYayıncılık.

Özhan, T. (2019). *İlkokul 3. sinif öğrencilerinin akıcı okuma becerilerinin ve anlama düzeylerinin incelenmesi* (yüksek lisans tezi). Ondokuz Mayis Üniversitesi, Samsun.

Palmer, M.L. (2010). *The relationship between reading fluency, writing fluency, and reading comprehension in suburban third-grade students* (doktora tezi). San Diego State University, San Diego.

Price, K.W & Meisinger, E.B. & Louwerse, M.M. & D'Mello S. (2016). The contributions of oral and silent reading fluency to reading Comprehension, *Reading Psychology, 37*(2), 167-201.

Rasinski, T. (2000). Speed does matter. *Reading Teacher, 54*(2), 146–151.

Rasinski, T. (2004a). *Assessing reading fluency.* Honolulu, HI: Pacific Resources for Education and Learning.

Rasinski, T. (2004b). Creating fluent readers. *Educational Leadership. 61*(6), 46-51.

Samuels, S.J. (1979). The method of repeated reading. *The Reading Teacher. 32*(4), 403-408.

Samuels, S.J. & Flor, R.F. (1997) The importance of automaticity for developing expertise in reading, reading & writing quarterly: *Overcoming Learning Difficulties, 13*(2), 107-121. doi: 10.1080/1057356970130202.

Saydam, E. N. (2020). *Birinci sınıfta okuma-yazma başarısını etkileyen faktörlerin belirlenmesi* (yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa, İstanbul.

Sever, S. (2015). *Türkçe öğreimi ve tam öğrenme*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Shanahan, T. & Lomax, R. G. (1986). An analysis and comparison of theoretical models of the reading-writing relationship. *Journal of Educational Psychology, 78*(2), 116-123. doi:10.1037/0022-0663.78.2.116.

Sönmez, E., Haznedar, B., Babür, N. (2017, Mart). Fonolojik farkındalık ve sözcük bilgisinin yazma becerisi üzerindeki etkisi. Makaroğlu, B., Bekar, İ.P., Arıca Akkök, E. (Ed.), *Ulusal Dilbilim Kurultayı Bildirileri içinde* (85-91). Ankara. Ankara üniversitesi.

Şahin, M., Baştuğ, M. (2020). Okuma güçlüğünü gidermede nörolojik etki yönteminin rolü. *Academy Journal of Educational Sciences*. *4*(2), 93-101.

Tavşanlı, Ö. F., & Kaldırım, A. (2020). Türkiye'de süreç temelli yazma yaklaşımı: bir tematik analiz çalışması. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 9(1), 108-138.

T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. (2019). *Türkçe dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar).* Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım Evi.

TDK. (2021). Türkçe sözlük. 02.02.2021 tarihinde, Türk Dil Kurumu https://sozluk.gov.tr/ adresinden edinilmiştir.

Tok, R., Erdoğan, Ö. (2017). İlkokul 2. 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin yazma becerilerinin incelenmesi. *YY Eğitim Fakültesi Dergisi*. *14*(1),1003-1024.

Tracey, D.H. & Morrow, L.M. (2017). Okumaya genel bir bakış: kuram ve modellere giriş. (H. Ülper, Çeviri Ed.). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Toker, T. (2006). *İlkokuma yazma yöntemleri ve okuduğunu anlamaya etkisi* (yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Tutat, H., Erdem, A.T. (2020). *Bilimsel araştırma yöntemleri ve spss uygulamaları*, Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yılmaz, H. (2020). *İlkokul 4. sinif öğrencilerinin akici okuma düzeyi ile okuduğunu anlama ve rutin olmayan problem çözme başarisi arasındaki ilişkinin incelenmesi* (yüksek lisans tezi). Kırıkkale Üniversitesi, Kırıkkale.

Yılmaz, M. (2008). Kelime tekrar tekniğinin akıcı okuma becerilerini geliştirmeye etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi Bahar*. *6*(2), 323-350.

Young, C. & Mohr, A.J.K. & Rasinski T. (2015). Reading together: a successful reading fluency intervention. L*iteracy Research and Instruction, 5*(4), 67–81.

Whalley, K. & Hansen, J. (2006). The role of prosodic sensitivity in children's reading development. *Journal of Research in Reading, 29*(3), 288-303.

Zsigmond, I. (2015). Writing strategies for fostering reading comprehension. *Procedia - Social and Behavioral Sciences, 180*(2015), 1698–1703.

Zumbrunn, S. & Krause, K. (2012). Conversations with leaders: principles of effective writing instruction. *The Reading Teacher, 65*(5), 346-353.

EK 1

2. Sınıf Akıcı Okuma Metni

DOĞA GEZİSİ

Doğa gezisine çıkalı tam tamına beş gün olmuştu. Öğretmenimiz, bu süreç içinde bulunduğumuz doğa ile ilgili bizleri bilgilendirdi. Kampımızın altıncı gününde bu bilgilerimizi uygulayabileceğimiz bir oyun oynatmaya karar verdi. Bu oyuna göre, iki kişilik gruplara ayrılarak harita yardımıyla, Doğa Parkı'ndaki bayrakları bulacaktık. Bu oyunun adı oryantiring imiş. Ben, Aylin ile eşleştim. Aylin, çok okuyan bir kızdı. Doğa hakkında çok bilgili bir arkadaşımdı. Bu yüzden çok rahattım. Arkadaşlarım bayrakları ararken onların bağrışmalarını da duyuyordum.

O sırada karşımıza bir bayrak çıktı. Sevinçle haykırdım. Hemen adından bir ses beni taklit etti. Aylin'e şüpheyle baktım. Sonra yine aynı ses birkaç kere daha benim söylediklerimi tekrarladı. Aylin'le etrafımıza baktık, arkadaşlarımızdan kimse yoktu. Sesin nerden geldiğini anlamaya çalışırken ağacın üstünde bir kuş gördüm. Aylin, dedim. Kuş da hemen Aylin, dedi. Sesin nerden geldiğini bulmuştum. Hemen Aylin'e kuşu gösterdim ve kuşun cinsini sordum.

Aylin, bu kuşun "Lir kuşu" olduğunu ve ses taklit etme konusunda çok yetenekli olduğunu belirtti. Onun söylediğine göre bir araba alarmının sesini bile taklit edebilirmiş. Kuş bu sefer de Aylin'i taklit etmeye çalıştı. İkimiz de çok güldük.

O gün arkadaşlarımız bizden daha fazla bayrak buldukları için yarışmayı kazanamadık ama yeni şeyler öğrendiğim bir gün oldu.

EK 2

3. Sınıf Akıcı Okuma Metni

KAĞIDIN SERÜVENİ

Bugün evde çok hazırlık vardı. Ege'nin amcası bugün Egelerde kalacaktı. Amcası gelince çok sevinen Ege, amcasının yanından hiç ayrılmadı. Hatta resim ödevini bile amcasının yanında yapmaya başladı. Ege, ödevlerini yaparken, sürekli yaptığı resmi beğenmeyip yırtıyordu. Ege'nin bu halini gören amcası Ege'ye sordu.

"Ege benim nerede çalıştığımı biliyor musun?"

"Evet amca! Fabrikada çalışıyorsun."

"Ama yalnızca fabrika değil, Kağıt fabrikasında çalışıyorum. Üzerine çizimler yaptığın kağıtların nasıl yapıldığını bilmek ister misin?"

"İsterim!"

"Tamam o zaman. İlk olarak kağıtlar ağaçlarda bulunan selüloz adı verilen bir maddeden oluşuyor. Bu madde su ile karıştırılıp hamur haline getiriliyor. Ardından içindeki su çekilerek bir sürü büyük ve ilginç makineye girip çıkıyor. Sonra bu makinelerde kuruyup şekil alıyorlar. İşçiler en ve boylarını belirleyip kutulara koyuyorlar. Sonra da böyle senin önüne geliyor. Yani kağıtları yapmak aslında çok zor."

"Kullandığımız kağıtların bu kadar değerli olduğunu bilmiyordum amca. Artık daha dikkatli olacağım."

EK 3

4. Sınıf Akıcı Okuma Metni

GÜZEL ATLAR ÜLKESİ

Bazı gezdiğiniz yerler vardır ya, unutamazsınız. Benim için de Kapadokya öyle bir yer. Ben, okul gezisi ile geçen sene gitmiştim. Peribacalarına çok yakın bir otelde kalmıştık. Ertesi sabah güneş doğarken erkenden uyandık ve güneşin doğuşunu izledik. Çok eski zamanlarda burada atlar da yaşarmış. Dağlarda, tepelerde kendi başlarına dolanan bu atlar, eğitildiği zaman duygusal ve sadık olurlarmış. O kadar güzel atlar varmış ki bu yüzden buraya "Güzel Atlar Ülkesi" derlermiş.

Şimdi oraya giden herkes peribacalarını seyreder, gökyüzünün çok güzel olduğu anlarda balonlardan atların koşuşunu izler. Zamanla lavların yayılıp sertleşmesinden sonra, esen sert rüzgarların etkisiyle oluşan peribacaları, Güzel Atlar Diyarı'nın en nadide yerleri olmuş. Burada en çok dikkatimi çeken iki büyük, bir küçük peribacasıydı. Bu peribacaları anne, baba ve çocuktan oluşan bir aile gibi birbirlerine yakın duruyorlardı. Bunlara da "Üç Güzeller" deniliyormuş. Eski zamanın insanları buralara evlerini inşa etmişler. Gezimizin bittiği sabah, herkesten önce uyandım. Yola çıkmadan önce odamın penceresinden dışarıyı uzunca seyrettim. Gökyüzünde dans eder gibi uçuşan balonları hiçbir zaman unutmayacağım.

EK 4

Aşağıdaki cümle ile başlayan bir hikaye yazalım. Yazma sırasında yapacağımız hatalar için silgi kullanmayıp hatamızın üzerini kurşun kalemle çizelim.

Arkadaşımla sohbet ederken aniden arkamdan gelen bir ses duydum.

EK 5

2. Sınıf Akıcı Yazma ve Kopyalama Becerileri Ölçeği Çalışma Kağıdı

Uyanır uyanmaz cama koştum. Dışarıya baktığımda her yer kar olmuştu. Artık kardan adam yapma zamanı gelmişti. Hemen kardeşim Sıla'nın yanına gittim. Ona kardan adam yapma teklifinde bulundum. O da kabul etti. Montumuzu, eldivenimizi ve atkımızı giyindik. Evimizin bahçesine çıktık. Karları üst üste koyup onu bir adama benzettik. Şimdi sıra yüzünü yapmaya geldi. Sıla, havuç almak için mutfağa gitti. Havucu alıp yanıma geldi. Burnuna kocaman bir havuç koyduktan sonra sıra gözlerine geldi. Kömür parçaları ile gözlerini yaptık. Adını ise Kar Dede koyduk. Annem ise pencereden bizi izliyordu. Kar Dede hazır olduğuna göre öğlen yemeğini yememiz gerektiğini söyledi. Öğlen yemeğimizi yedikten sonra pencereden Kar Dede'yi izledik.

Yukarıdaki metni aşağıdaki satırlara yazalım. Yazma sırasında yapacağımız hatalar için silgi kullanmayıp hatamızın üzerini kurşun kalemle çizelim.

EK 6

3. Sınıf Akıcı Yazma ve Kopyalama Becerileri Ölçeği Çalışma Kağıdı

Zeynep odasının duvarına gezegenlerin fotoğraflarını asıyordu. Küçük kardeşi Samet, duvardaki fotoğraflara bakarak "Bunlar ne abla?" diye sordu. Zeynep gezegenlerin özelliklerini kardeşine tek tek öğretti. Bak kardeşim, Merkür gezegeni Güneş'e en yakın gezegendir. Bu gördüğün Venüs gezegeni Dünya'ya çok benziyor değil mi? Bu yüzden Venüs'e Dünya'nın ikizi derler. Mars gezegeni ise kırmızı renkte olduğu için "Kızıl Gezegen" olarak bilinir. İşte bu da en büyük gezegen Jüpiter. Samet hayranlıkla ablasını dinliyordu. Ablası sözlerini bitirdikten sonra Samet "Galiba en çok dikkatimi çeken Mars gezegeni oldu." dedi.

Yukarıdaki metni aşağıdaki satırlara yazalım. Yazma sırasında yapacağımız hatalar için silgi kullanmayıp hatamızın üzerini kurşun kalemle çizelim.

EK 7

4. Sınıf Akıcı Yazma ve Kopyalama Becerileri Ölçeği Çalışma Kağıdı

Melih elinde bir kitapla odama geldiğinde çok heyecanlıydı. Bana bir şeyler okumak istiyordu. Okuyacağı şeyi merak ederek başlamasını söyledim. Melih okumaya başladı "Bukalemun hayvanı ülkemizde en fazla Akdeniz bölgesinde görülür. Boyları kısadır. Dilleri ise boyunun iki katıdır. Gözlerini her yana çevirebilme özelliğine sahiptir. Bu nedenle avlarını gözlerinden asla kaçırmaz. En önemli özelliklerinden biri de renk değiştirmesidir. Bu sayede çok hızlı bir şekilde renklerini sarı, yeşil, kahverengi ve gri tonlarına dönüştürebilir. Duydun mu?" dedi. Ne kadar güzelmiş. İkimizde birbirimize şaşkınlıkla bakıp gülmüştük. Rengarenk bir hayvan. Saklanmak için çok güzel bir özellik. Okuma bittikten sonra internetten bukalemun hayvanının fotoğraflarına bakmaya başladık. Kitapta okuduğumuz gibi birçok renkteki fotoğraflarını gördük.

Yukarıdaki metni aşağıdaki satırlara yazalım. Yazma sırasında yapacağımız hatalar için silgi kullanmayıp hatamızın üzerini kurşun kalemle çizelim.