T.C.
YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI
TÜRKÇE EĞİTİMİ TEZLİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN AKICI OKUMA BECERİLERİNE İLİŞKİN EBEVEYN GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ

HİCRAN KUTBAY
22746012

TEZ DANIŞMANI
DR. ÖĞR. ÜYESİ EDA TEKİN

2025

T.C.
YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI
TÜRKÇE EĞİTİMİ TEZLİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN AKICI OKUMA BECERİLERİNE İLİŞKİN EBEVEYN GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ

HİCRAN KUTBAY
22746012
ORCID NO: 0009-0001-1484-8710

TEZ DANIŞMANI
DR. ÖĞR. ÜYESİ EDA TEKİN

TEMMUZ 2025

Hicran KUTBAY tarafından hazırlanan "Ortaokul Öğrencilerinin Akıcı Okuma Becerilerine İlişkin Ebeveyn Görüşlerinin İncelenmesi" başlıklı çalışma, **07/07/2025** tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda oybirliği ile başarılı bulunmuş ve jürimiz tarafından Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı Türkçe Eğitimi Yüksek Lisans Programında **YÜKSEK LİSANS** tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman	**İmza**
Dr. Öğr. Üyesi Eda Tekin	……

Jüri Üyeleri	**İmza**
Prof. Dr. Ali Fuat Arıcı	……
Prof. Dr. Selahattin Dilidüzgün	……

ÖZET

ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN AKICI OKUMA BECERİLERİNE İLİŞKİN EBEVEYN GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ

Bu araştırma, ortaokul öğrencilerinin akıcı okuma becerilerine ilişkin ebeveyn görüşlerini incelemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Akıcı okuma becerisi, öğrencilerin öğrenme süreçlerini doğrudan etkileyen önemli bir yetkinliktir. Araştırmada, ebeveynlerin çocuklarının yaşadıkları okuma sorunlarına ve çözüm önerilerini anlamaya odaklanılmıştır. Araştırma, nitel bir yaklaşımla ve yorumlayıcı fenomenolojik analiz yöntemiyle gerçekleştirilmiştir. Veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmış ve 10 ebeveyn ile derinlemesine görüşmeler yapılmıştır. Elde edilen veriler Nvivo yazılımı ile kodlanmış ve temalara ayrılmıştır. Araştırma sonucunda, altı üst tema ortaya çıkmıştır. Üst temalar; akıcı okuma farkındalığı ve algısı, psikolojik ve duygusal ögeler, çevresel ve sosyal ögeler, akademik başarı, ebeveyn katılımı ve ev ortamı, çözüm önerileri ve tavsiyeler olmak üzere ayrılmıştır. Her üst tema, alt temalara ayrılmıştır. Ebeveynlerin akıcı okuma becerisini geliştirmek için ev içindeki desteğin, ev ortamında uygulanan yöntemlerin ve okul-öğretmen iş birliğinin önemine dikkat çektikleri görülmüştür. Ayrıca, çocukların okuma süreçlerinde dikkat eksikliği, kaygı ve güdülenme unsurlarının etkisine dikkat çekilmiştir. Ebeveynler, akıcı okuma becerisinin gelişiminde sosyal medya gibi dikkat dağıtıcı unsurların olumsuzluklarını ifade ederken okuma sevgisi ile akıcı okuma becerisi arasında bağ kurmuşlardır. Bu çalışma, ebeveynlerin perspektifinden akıcı okuma becerilerine ilişkin analiz oluşturmaktadır. Araştırmanın sonuçları öğretmenler ve ebeveynler için akıcı okuma becerisinin geliştirilmesine yönelik öneriler ortaya koymaktadır.

Anahtar Kelimeler: Akıcı Okuma, Ortaokul Öğrencileri, Ebeveyn Görüşleri, Fenomenoloji

ABSTRACT

AN ANALYSIS OF PARENTAL OPINIONS ON THE FLUENT READING SKILLS OF SECONDARY SCHOOL STUDENTS

This study was conducted to examine parents' opinions regarding secondary school students' fluent reading skills. Fluent reading skill is an important competency that directly affects students' learning processes. The study focused on understanding parents' perspectives on the reading problems their children experience and their suggested solutions. The research was carried out with a qualitative approach and the interpretative phenomenological analysis method. A semi-structured interview form was used as the data collection tool, and in-depth interviews were conducted with 10 parents. The obtained data were coded and categorized into themes using Nvivo software. As a result of the study, six main themes emerged. The main themes were categorized as awareness and perception of fluent reading, psychological and emotional elements, environmental and social elements, academic achievement, parental involvement and home environment, and solution suggestions and recommendations. Each main theme was divided into sub-themes. It was observed that parents emphasized the importance of support at home, the methods applied in the home environment, and the cooperation between school and teacher in developing fluent reading skills. In addition, attention was drawn to the influence of factors such as lack of attention, anxiety, and motivation in children's reading processes. While parents expressed the negative effects of distractors such as social media on the development of fluent reading skills, they also established a connection between the love of reading and fluent reading skill. This study provides an analysis of fluent reading skills from the parents' perspective. The results of the research offer suggestions for teachers and parents to improve fluent reading skills.

Keywords: Fluent Reading, Secondary School Students, Parents' Opinions, Phenomenology.

ÖN SÖZ

Bu çalışma, sadece akademik bir yolculuk değil; bilgiye, öğrenmeye duyduğum bağlılığın bir yansımasıdır ve yalnızca kendi çabamın değil; bana destek olan pek çok kişinin katkısı sayesinde tamamlanmıştır. Bu çalışmayı Tarık'a ithaf ediyorum, varlığı bu süreçte hem huzur hem de güç kaynağım oldu, tezin her aşamasında değerli görüşleri ile katkıda bulunarak yol haritamı belirledi, görünmeyen en büyük katkılardan biri ona aittir. Beni akademik yolculuğa yönlendiren, başarılı bir öğretmen olacağıma inanan Funda'ma teşekkürlerimi sunuyorum.

Akademik rehberliği, yapıcı eleştirileri ve yönlendirmeleriyle tezimin şekillenmesine katkı sağlayan değerli danışman hocam Dr. Öğr. Üyesi Eda Tekin'e minnettarım. Lisans eğitimim sürecinde akademik duruşu ve düşünsel birikimiyle bana ilham veren çok kıymetli hocam Prof. Dr. Selahattin Dilidüzgün'e teşekkürlerimi sunmak isterim. Ayrıca bilgi ve deneyimleriyle bana destek olup bu tezin fikri temelinin oluşmasında önemli rol oynayan Prof. Dr. Ali Fuat Arıcı ve akademik ve mesleki yolculuğumun yönünü belirlemekte etkili olan Prof. Dr. Muhammet Baştuğ'a da içtenlikle teşekkür ederim. Bu tez, onların desteği ve katkılarıyla anlam kazanmış; bu akademik yolculuk, onların varlığıyla tamamlanabilir hâle gelmiştir.

Hicran KUTBAY

Temmuz, 2025; İstanbul

İÇİNDEKİLER

ÖZET iii
ABSTRACT iv
ÖN SÖZ v
İÇİNDEKİLER vi
TABLOLAR LİSTESİ viii
ŞEKİLLER LİSTESİ ix
KISALTMALAR LİSTESİ x
1. GİRİŞ 1
1.1. Problem Durumu 1
1.2. Problem Cümlesi 6
1.3. Amaç 6
1.3.1. Alt Amaçlar 6
1.4. Araştırmanın Önemi 7
1.5. Sınırlılıklar 8
2. ALANYAZIN 9
2.1. Ebeveyn 9
2.2. Okuma 11
2.2.1. Okumanın Öğrenilmesi ve Öğrenilmesini Etkileyen Unsurlar 13
2.3. Akıcı Okuma 16
2.3.1. Akıcı Okumanın Boyutları 19
2.3.1.1. Doğru Okuma 19
2.3.1.2. Okuma Hızı 22
2.3.1.3. Prozodi 23
2.3.2. Akıcı Okuma ve Anlama 28
2.3.3. Akıcı Okuma Hataları 29
2.4. İlgili Araştırmalar 31
2.4.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar 31
2.4.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar 32
3. YÖNTEM 35
3.1. Araştırmanın Modeli 35
3.2. Verilerin Toplanması 36
3.3. Çalışma Grubu 37
3.4. Araştırma Süreci 37
3.5. Verilerin Analizi 38
3.6. Güvenilirlik ve Geçerlilik 40
4. BULGULAR VE YORUM 41
4.1. Akıcı Okuma Farkındalığı ve Algısı 41
4.1.1. Akıcı Okuma Becerisinin Tanımlanması 42
4.1.2. Okuma Hızı ve Doğru Okuma 43
4.1.3. Akıcı Okuma Kavramına İlişkin Farkındalık 45
4.2. Psikolojik ve Duygusal Ögeler 46
4.2.1. Okuma Kaygısı 47
4.2.2. Dikkat Eksikliği ve Sosyal Medya Kullanımı 48

4.2.3. Okuma Sevgisi ve Güdülenme 49
4.3. Çevresel ve Sosyal Ögeler 51
4.3.1. Okul ve Öğretmenlerin Rolü 52
4.3.2. Diğer Ebeveynler ile İletişim 53
4.4. Akademik Başarı 55
4.4.1. Akıcı Okuma Becerisinin Akademik Başarıya Etkisi 55
4.4.2. Akıcı Okumanın Diğer Derslere Etkisi 57
4.5. Aile Katılımı ve Ev Ortamı 58
4.5.1. Ailenin Akıcı Okuma Becerisinin Gelişiminde Rolü 59
4.5.2. Ailenin Ev Ortamında Kullandığı Yöntemler 60
4.6. Çözüm Önerileri ve Tavsiyeler 61
4.6.1. Ebeveynler İçin Tavsiyeler 62
4.6.2. Okul ve Öğretmen İşbirliği Önerileri 63
5. TARTIŞMA VE SONUÇ 66
5.1. Öneriler 77
KAYNAKÇA 79
EKLER 98

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1. Analiz Sonucu Oluşturulan Tema Listesi 38
Tablo 2. Akıcı Okuma Farkındalığı ve Algısı..... 42
Tablo 3. Psikolojik ve Duygusal Faktörler 47
Tablo 4. Çevresel ve Sosyal Faktörler 51
Tablo 5. Akademik Başarı..... 55
Tablo 6. Aile Katılımı ve Ev Ortamı..... 58

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Veri Toplama Süreci 37

KISALTMALAR LİSTESİ

AB	: Avrupa Birliği
ABD	: Amerika Birleşik Devletleri
BT	: Bilgi Teknolojileri
OECD	: Ekonomik Kalkınma ve İş Birliği Örgütü
ORF	: Oral Reading Fluency (Sözlü Okuma Kayıtları)
SEM	: Structural Equation Modeling (Yapısal Eşitlik Modellemesi)
TBMM	: Türkiye Büyük Millet Meclisi
TDK	: Türk Dil Kurumu
WCPM	: Words Correct Per Minute (Dakikada Doğru Kelime)
YFA	: Yorumlayıcı Fenomenolojik Analiz
YTÜ	: Yıldız Teknik Üniversitesi

1. GİRİŞ

Araştırmanın bu bölümünde; problem durumu, araştırmanın önemi, araştırmanın amacı, sınırlılıklar, varsayımlar ve tanımlara yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Okay'a (1994 s.5) göre, çağdaş hayat ve uygarlık, büyük ölçüde okuma ve yazmaya dayanmaktadır. Günümüzde bu durum daha da belirgin hâle gelmiş; bireylerin toplumsal hayata katılımı, mesleki yeterlilikleri ve kişisel gelişimleri açısından okuma ve yazma vazgeçilmez beceriler hâline gelmiştir. Özellikle dijitalleşme ve bilgiye erişim olanaklarının artmasıyla birlikte, yalnızca okuma-yazmayı öğrenmek değil bu becerileri eleştirel, anlamlı ve yaratıcı biçimde kullanabilmek de modern bireyin temel becerilerinden biri olarak görülmektedir. Alneyadi ve diğerleri (2023) araştırmalarında, okuma becerisi metne her zamankinden daha fazla erişim olması nedeniyle bir ihtiyaç haline gelmiştir dolayısıyla okuma ve yazma, modern dünyanın en önemli becerilerindendir, ifadelerine yer vermişlerdir. Natarajan'a (2007) göre; e-posta, internet ağları sayesinde toplumun iletişim ve öğrenme alışkanlıkları değişmiştir. Değişen öğrenme alışkanlıkları sebebiyle günümüzde bilgi, kolay ve hızlı erişilebilen bir araç haline gelmiştir. Bilavych ve diğerlerine (2020) göre; okuma, etkin bir kişilik inşasında belirleyici rol oynadığı gibi yalnızca sosyal bir olgu değil, aynı zamanda duygusal kültürün, estetik anlayışın, yaratıcı ve mantıksal düşünmenin gelişimini destekleyen pedagojik bir süreçtir. Dolayısıyla bilgilerin doğru ve yanlışlığını ayırt edebilen, edindiği bilgileri kavrayabilen ve yorumlayabilen, eleştirebilen bir birey için okuma yapmak önemlidir. Öncü'ye (2024) göre bilgi çağı olarak günümüzde büyük miktarda bilginin işlenmesi, dönüştürülmesinde önemli becerilerden biri okumadır. Bu bağlamda okuma, modern toplumda bireyin bilgiye erişim, iletişim, eleştirel düşünme ve kişilik gelişimi gibi çok yönlü ihtiyaçlarını karşılayan temel bir beceri olarak öne çıkmaktadır.

Okuma yazma becerisini kazanmış bireyler ana dilini en verimli şekilde kullanıp okuduğunu anlama ve kendini ifade edebilme yeteneğine sahip olmaktadır (Gökalp ve Erdoğan, 2023). Etkili bir okuma süreci, bireyin metni doğru, hızlı ve anlamaya odaklı bir şekilde okumasını, akıcı okuma becerisine sahip olmasını gerektirir (National Reading Panel, 2000; Rasinski, 2004). Zutell & Rasinski'ye (1991) göre, akıcı okuma noktalama işaretlerine, vurgu ve tonlamalara dikkat edilen, geri dönüş, tekrar, heceleme ve gereksiz duruşlar yapmadan doğru ve çabuk, okumaktan keyif alarak uygun bir ses tonuyla konuşurcasına yapılan okumadır.". Pürsün & Sarı'ya (2020) göre, akıcı okumanın temelinde kelime tanıma ve kelime ayırt etme işlemleri yer almaktadır, kelimeyi doğru tanıyan, okuma esnasında noktalama işaretlerine, vurgu ve tonlamalara dikkat eden bireylerin akıcı okuma becerisine sahip olduklarını ifade etmişlerdir. LaBerge ve Samuels (1974) okuma sürecinin daha az dikkat ile başarılı bir şekilde gerçekleştirilme yeteneğini otomatikleşme olarak adlandırmıştır. Bu teoriye göre okuma sürecinin gerçekleşmesi için iki temel aşama vardır. Bunlardan birincisi, kelimelerin doğru şekilde kodunun çözülmesidir. İkincisi ise kodu çözülen kelimelerin anlama kavuşturulmasıdır. Bu doğrultuda akıcı okuma, kelimelerinin kodunun çözülerek anlama kavuşması arasında köprü görevi görmektedir. Samuels'e göre (1994) okuma akıcılığı zayıf olan bireyler, kelimelerin kodunu çözmeye daha fazla zaman harcadıkları için kelimelerin anlamına odaklanamamaktadır.

Bu sebepler neticesinde akıcı okuma becerisine sahip öğrenciler, metnin anlamına daha fazla dikkat ederek daha hızlı öğrenebilir ve başarılı olabilirler. Akıcı okuma becerisinde sorun yaşayan öğrenciler, genellikle yaşıtlarına kıyasla daha yavaş okuma gerçekleştirmekte, okuma sırasında hata yapma olasılıkları artmakta, prozodik (vurgu, tonlama ve akış) becerileri yeterince gelişmemekte ve bu nedenlerle okuma sürecinde dezavantajlı bir konumda bulunmaktadırlar.

Akıcı bir okuma gerçekleştirebilmek için doğru okumak önemlidir. Doğru kelime tanıma becerisinin kazanılması, akıcı okumanın temeli olarak görülmektedir. Piper ve diğerleri (2016) araştırmalarında, okumanın akıcı olması için, 100 kelimenin 98'inin doğru okunması gerekmektedir, ifadelerine yer vermiştir. Baştuğ ve Akyol'a (2012) göre kelime tanımada sorun yaşayan öğrencilerin okuması oldukça yavaş, kesik kesik ve sıkıntılıdır. Okuyucu kelimeyi doğru okuyamadığı için, sık sık geri dönüşler ve düzeltmeler yapar. Bir sınıf ortamında her öğrenci akıcı okuma

gerçekleştiremeyebilir, öğretmenler okuma hataları yapan öğrenciler ile karşılaşılabilir. Ebeveynler çocuklarının okuma problemleri yaşamasından dolayı ev ortamında müdahalede bulunmak isteyebilir.

Akyol'a (2003) göre, her bir öğrencinin farklı okuma düzeyi vardır. Bu okuma düzeyleri serbest düzey, öğretim düzeyi ve endişe düzeyi olmak üzere üçe ayrılmaktadır. Araştırmadan yola çıkarak söylenebilir ki; serbest düzey öğrencinin öğretmen ya da bir yetişkinin yardımına ihtiyaç duymadan düzeyine uygun materyalleri okumasını ve anlamasını ifade etmektedir. Öğretim düzeyi öğrencinin öğretmen ya da bir yetişkin yardımıyla istenilen şekilde okuyabildiği düzeydir. Endişe düzeyi öğrencinin okuduğunun çok azını anladığı ve/veya pek çok okuma yanlışı yaptığı düzeyi ifade etmektedir (Kurtdede ve Akyol, 2011).

Ortaokul öğrencilerine yönelik yapılan araştırmalarda; Bilge (2015) öğrencilerin doğru okuma yüzdeliğindeki gruplara göre dağılımını %7'si bağımsız düzeyde, %57,3'ü eğitimsel düzeyde, % 35,7'si endişe düzeyinde olarak tespit etmiştir. Armut ve Türkyılmaz (2017), ortaokul öğrencilerinin akıcı okuma becerilerini incelediği araştırmasının bulgularına göre 5.sınıf öğrencilerinin olay öykülerinde yeterli bir hıza sahip olduğunu belirlemiş olmakla beraber diğer metin türlerinde okuma hızının sınıf normunun altında kaldığını ifade etmiştir. 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin hız normuna uygun bir okuma yaptıkları, 8.sınıfta ise durum öyküsünde hedef hız normunun altında kalındığı tespit edilmiştir. Ayrıca araştırmacı akıcı okumanın bileşenlerinden biri olan doğru okuma açısından sonuçları ele aldığında serbest okuma düzeyindeki öğrenci yüzdesinin az olduğunu, prozodi boyutundan ele aldığında ise yüksek bir prozodik okuma düzeyine erişemedikleri tespitlerinde bulunmuştur.

PISA (2018) sonuçları oldukça fazla sayıda öğrencinin akıcı okuma sorunlarından etkilendiğini göstermektedir, araştırmada Türkiye'deki 15 yaş öğrencilerin %34'ü okuma becerilerinde OECD ortalamasının altında yer aldığı bulgusuna ulaşılmıştır. Araştırmalardan yola çıkarak bu durumun öğrencilerin öğrenme ve gelişme potansiyellerini olumsuz etkilemekte olduğu söylenebilir.

Alandaki araştırmalar incelendiğinde erken müdahaleye yönelik çalışmalar ön plandadır, bilhassa 3 ve 4. sınıf öğrencilerinin akıcı okuma becerisinin geliştirilmesini amaçlayan çalışmalar alanyazına ağırlık kazandığı görülmektedir. Maden'in (2020) bulgulara göre, akıcı okuma ile ilgili tezlerin daha çok 4. sınıf

öğrencilerini örneklem olarak seçtiği görülmektedir. Ayrıca 1, 2, 3 ve 5. sınıflarda ve ilkokul düzeyinde birden fazla sınıf öğrencisi üzerinde araştırma yapan tez sayısı düşünüldüğünde, akıcı okuma ile ilgili daha çok ilkokul düzeyinde tez hazırlandığı sonucuna ulaşılmıştır. Ortaokul öğrencilerinin de bu sorunu yaşamasından dolayı ortaokul öğrencilerinin akıcı okuma becerisine yönelik araştırmalara ihtiyaç duyulmaktadır.

Akıcı okuma becerisini geliştiremeyen ilkokul öğrencilerinin bir kısmı ortaokulda da bu sorunları yaşamaya devam edebilir ve göz önünde bulundurulmalıdır ki bir öğrenci ilkokul döneminde akıcı okuma sorunları yaşamaz iken ortaokul döneminde bu sorunu yaşadığı da gözlemlenebilir çünkü sınıf düzeylerine göre metinler farklılaşabilir. Rasinski ve Nageldinger'a (2016) göre bir öğrenci, 3. sınıf düzeyindeki bir metni akıcı bir şekilde okuyabilir, ancak aynı öğrenci 5. sınıf düzeyinde yazılmış bir metni akıcı bir şekilde akıcı okuma yapamayabilir, ifadelerine yer vermişlerdir. Akıcılık, öğrencilerin sınıf düzeyindeki metinleri mümkün olduğunca erken aşamada ustaca okumaları gereken bir beceridir. Bununla birlikte, öğrenciler daha zor metinlere geçerken, bu metinlerde de akıcı okuması da gelişmelidir. Bu bağlamda nicelik bakımından ilkokul sürecinde yapılan akıcı okuma çalışmalarının yanı sıra ortaokulda da bu sorunun ortaya çıkabileceği, ilkokul döneminde akıcı okuyabilen öğrencilerin ortaokulda yeterli gelişim düzeyine erişemeyeceği dikkate alınmalıdır.

Yapılan araştırmalar, akıcı okuma becerisinin okuduğunu anlama becerisini etkilediğini göstermektedir (Pikulski ve Chard, 2005; Schwanenflugel vd., 2006; Kim ve Wagner, 2015). Okuduğunu anlama, önbilgi ve deneyimlere bağlı olarak metinlerde verilmek istenilen düşünceleri çözerek bunlara anlam yüklemek ve metinlerden öğrenilenleri karşılaştırıp sentezleyerek yeni düşüncelere ulaşmaktır (Akyol, 2003; Yılmaz, 2008). İlhan (2014), ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerine uyguladığı akıcı okuma stratejilerinin fen ve teknoloji dersindeki akademik başarıyı etkilediği, problem çözme becerilerini geliştirdiği sonucuna ulaşmıştır. Dolayısıyla akıcı okuma becerisi, okuduğunu anlamanın yanı sıra diğer derslere de tesir edebilir ve ortaokul sürecinde de dikkate alınması gereken bir beceridir.

Akıcı okuma sorunu devam eden ortaokul öğrencileri, okudukları metni anlamlandırmakta sorun yaşamakla beraber Türkçe ve diğer derslerde akademik anlamda zorluklar yaşayabilir. Akıcı okuma sorunları, öğrencilerin sınıf ortamında

sesli okuma esnasında seviyelerine uygun bir hızda okuma yapamadıkları, kelimelerin kodunu çözmeye anlamaktan daha çok vakit ayırdıklarından dolayı okuma tutumunu ve güdülenmelerini olumsuz anlamda etkileyebilir. Shaywitz ve Shaywitz'a (2003) göre, okuma sorunları yaşayan öğrenciler, okumaktan kaçınma eğilimindedirler. Bu durum, öğrencilerin okuma becerilerini daha da geriye götürmektedir. Bu nedenlerden dolayı, ortaokul öğrencilerinin yaşadığı akıcı okuma sorunlarını araştırmak ve çözümler üretmek büyük önem taşımaktadır.

Okuma becerilerinin gelişiminde erken dönemden itibaren edinilen deneyimlerin ve bireysel farklılıkların belirleyici olduğu çeşitli araştırmalarla ortaya konmuştur. Bu bağlamda Stanovich (1986) tarafından alanyazına kazandırılan Matthew Effect, okumada bireyler arasındaki farklılıkların zamanla derinleştiğini vurgulamaktadır. Araştırmacıya göre akıcı okuma becerisi yüksek olan öğrenciler daha fazla okuma pratiği yaparak kelime bilgilerini, anlama düzeylerini ve okuma hızlarını geliştirmeye devam ederken, düşük düzeyde akıcı okuyan öğrenciler okuma sürecinden giderek uzaklaşmakta ve bu da onların daha dezavantajlı bir konuma düşmelerine yol açmaktadır. Bu durum, akıcı okuma becerisinin yalnızca anlama üzerinde değil, öğrencilerin güdülenmeleri ve uzun vadeli okuma alışkanlıkları üzerinde de önemli etkiler yarattığını göstermektedir. Dolayısıyla, öğrenciler arasındaki bu farkın büyümemesi için erken müdahalelerin ve bireysel desteklerin önemi açıktır. Netice olarak ortaokul öğrencilerinde görülen akıcı okuma sorunlarının çözüme erdirilmesi, öğrencinin akademik yolculuğu ve okuma alışkanlıkları bakımından önem taşımaktadır.

Pek çok öğrenci günümüzde akıcı okuma becerisinin gelişiminde desteğe ihtiyaç duymaktadır. Uygun materyal ve yöntem seçimi yaparak öğrencilerin akıcı okuma becerisi gelişim sağlamaktadır. Alan çalışmaları da incelendiğinde uygun yöntem ve stratejiler ile belli bir zaman aralığında öğrencilerin akıcı okuma becerisi gelişmektedir (Kaman, 2012; Gürbüz, 2015; Saat, 2019; Özhan, 2019). Bu noktada veli ve öğretmenlerin bilinçli olması, öğrencinin ihtiyaçlarına uygun bir program oluşturmaları öğrenci için önem taşımaktadır. Dawkins'in (2017) bulgularına göre, ebeveyn ve ev ortamı okuma başarısını en çok etkileyen ögeler arasındadır. Geske ve Ozola (2020) çalışmalarında, ebeveynlerin okumayı teşvik edici etkinliklere katılımının dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma başarısını arttırdığı özellikle birlikte okuma ve hikâye anlatma etkinlikleri etkili olduğu saptanmıştır. Bu doğrultuda,

ebeveyn eğitiminin çocukların okuma başarısı üzerinde önemli bir etkisi olduğu ortaya konmuştur. Dolayısıyla ebeveynlerin ev yaşantısında öğrencileri gözlemlemesi, öğrencilerin okuma süreçlerini takip etmesi, öğretmenler ile bu noktada iş birliği yapmaları akıcı okuma becerisinin gelişimini destekleyebilir. Lancy ve Bergin'in (1992) bulgularına göre, ebeveyn ile çocuk etkileşimlerinin çocukların okuma akıcılığı ve okumaya yönelik tutumları üzerinde olumlu etkiler yarattığı belirlenmiştir. Araştırmacılara göre, eğitimciler yalnızca evde daha fazla kitap okunmasını önermemeli, aynı zamanda başlangıç düzeyindeki okuyuculara rehberlik edecek ebeveynleri, etkili birer okuma rehberi haline getirecek bilgi ve stratejilerle de donatmalıdır.

Öğrencilerin okuma başarısını etkileyen ögeler arasında ebeveyn büyük rol oynamaktadıe bundan dolayı ebeveynlerin bakış açısı ve deneyimleri, ortaokul öğrencilerinin akıcı okuma becerisinin gelişim sürecine ve yaşadığı akıcı okuma sorunlarına ışık tutabilir. Dolayısıyla ortaokul öğrencilerinin yaşadığı akıcı okuma sorunlarını ebeveynler ile görüşerek belirlemek ve bu sorunlara çözüm üretmek için neler yapılabileceğini ebeveynler ile yapılan görüşmelerin aracılığı ile belirlemek önem taşımaktadır. Bu çalışma, ebeveyn görüşmeleri içermektedir ve öğretmenlere akıcı okuma sorunu yaşayan öğrencilerin ev yaşantıları hakkında bilgi verecektir. Aynı zamanda bu sorunun yaşanma sebeplerine ışık tutmak hedeflenmiştir.

1.2. Problem Cümlesi

Ortaokul öğrencilerinin akıcı okuma becerilerine ilişkin ebeveyn görüşleri nasıldır?

1.3. Amaç

Ortaokul düzeyinde öğrenim gören öğrencilerin akıcı okuma becerilerine ilişkin ebeveyn deneyimlerini araştırmaktır ve bu amaç doğrultusunda belirlenen sorulara yanıt aranmaktadır.

1.3.1. Alt Amaçlar

-Ortaokulda öğrenim gören öğrenci ebeveynlerinin akıcı okuma becerilerine bakış açısı nasıldır?

-Ebeveynler ilkokul dönemi itibariyle akıcı okuma sürecini nasıl deneyimliyor?

-Ebeveynler, akıcı okuma becerisinin gelişiminde hangi rolü üstlenmekte ve ev ortamında hangi yöntemlere başvurmaktadır?

-Ebeveynler okul ve öğretmenlerin, akıcı okuma becerisinin gelişimindeki rolü ve çabasını nasıl değerlendiriyor?

-Ebeveynlere göre akıcı okuma becerisini geliştirmek için ev-okul işbirliği nasıl geliştirilir?

1.4. Araştırmanın Önemi

Bu araştırma, öğrencilerin akıcı okuma becerilerini ebeveynlerin gözlemleri doğrultusunda mercek altına almak, akıcı okuma sorunları yaşayan ortaokul öğrencilerinin ebeveynlerinin deneyimlerini tespit etmek, ebeveynlerin öznel deneyimleri ile öğrencilerin akıcı okuma becerisi arasındaki ilişkiyi anlamak amaçlanmıştır.

Bu amaç doğrultusunda ebeveynlerin akıcı okuma sürecini nasıl deneyimlediklerini, kendilerini bu süreçte nereye konumlandırdıklarını, yaşadıkları zorlukları, ev yaşantılarının akıcı okuma becerisini nasıl şekillendirdiğini, öğretmen ile iş birliği yapmaya olan bakış açılarını, kullandıkları materyaller ve yöntemleri irdelenmiştir. Bunun sonucunda, ortaokulda akıcı okuma sorunu yaşayan öğrenci ebeveynlerinin deneyimlerine ilişkin konu hakkında temel düzeyde açıklamalar geliştirmek amaçlanmıştır.

Alanyazın incelendiğinde, akıcı okuma alanına dair çalışmaların ilkokul ve özel eğitim alanlarında daha fazla çalışıldığı buna nazaran ortaokulda öğrenim gören öğrencilere yönelik araştırmaların sayısının sınırlı olduğu görülmektedir. Bu durum, ortaokul öğrencilerine yönelik alanda bilgi eksikliğine yol açmaktadır. Araştırmalardan elde edilen bulgularda görülmüştür ki ortaokul sürecinde akıcı okuma sorunu yaşayan öğrenci sayısı oldukça fazladır. (Bilge, 2015; Armut, 2017; Yıldız, 2013; Melanlıoğlu, ve Bıyık, 2022). Araştırmalara göre akıcı okuma sorunları öğrencilerin akademik başarısızlık yaşamasına yol açmaktadır. (Kim vd. 2021; Baştuğ ve Akyol, 2012; Arabacı, 2022), Ortaokul, öğrenciler için akademik taleplerin ilkokul dönemine oranla arttığı bir dönemdir. Akıcı okuma sorunları yaşayan öğrenciler, ders metinlerini anlamada ve sınavlarda zorluk yaşayabilir.

Ortaokul öğrencilerinin akıcı okuma becerisini geliştirmeye dayalı çalışmaların sayısı sınırlı olmakla beraber bu konuda ebeveynlerin yaşadığı deneyimler ile ilgili çalışma alanyazında sınırlıdır (Powell ve Gadke, 2018). Ebeveynler, çocukların okuma becerilerini geliştirmede önemli bir rol oynamaktadır. Baker'a (2003) göre okuma sürecinde ebeveynlerin inandıkları, söyledikleri ve yaptıkları öğrencilerde büyük bir fark yaratır. Ebeveynlerin deneyimleri, araştırmacıların farklı bir perspektiften bakabilmesine yardımcı olabilir, ebeveyn-öğretmen iş birliği geliştirilmesine destek olabilir. Du Plessis'e (2012) göre, okuma sorunları yaşayan öğrenciler, öğretmenler ve ebeveyn arasındaki iş birliği sayesinde daha iyi desteklenebilir. Ebeveyn dönütleri, öğretmenlerin akıcı okuma sorunu yaşayan öğrencilerin ihtiyaçlarını daha iyi anlamalarını sağlayabilir. Bu bakımdan araştırma, akıcı okuma alanında ebeveyn deneyimlerini incelemesi açısından yapılan akıcı okuma becerilerine dair araştırmalara destek olabilir. Ebeveyn ve öğretmen iş birliğinin önemine yönelik daha etkili yöntem ve çözüm önerileri üretilmesine katkıda bulunabilir. Ortaokul öğrencilerinin yaşadığı akıcı okuma sorunlarına yönelik daha etkili programlar geliştirilmesine yardımcı olabilir.

1.5. Sınırlılıklar

Araştırmacı çeşitli kurs merkezlerinde okuma becerisini geliştirmek üzere öğretmen olarak görev almış olup görüşme yapılan ebeveynler, çocuklarında akıcı okuma sorunları tespit edip kurs merkezine başvuran ebeveynlerdir.

2. ALANYAZIN

2.1. Ebeveyn

Aile, TDK'nın (Türk Dil Kurumu, 2023) tanımıyla; evlilik, kan bağına dayanan, karı, koca, kardeşler arasındaki ilişkilerin oluşturduğu toplum içindeki en küçük birlik, ev ve familya anlamına gelmektedir. Eğitim hayatı, aile ile başlamaktadır. Erken çocukluk dönemi boyunca çocuk en çok aile ortamı içerisindedir (Masten ve Shaffer, 2017; Fauber ve Long, 1991, Kagan, 1977). Çamlıbel'e (2010) göre; aile yaşantısı, çocuğun zamanının büyük bölümünü geçirdiği ve gelişimi açısından doğal yaşantıların paylaşıldığı temel etkileşim ortamıdır ve her çocuk okula başladığı zaman, yetiştiği aile ortamında belirgin izler taşır. Ailede alınan eğitim ileriki yıllara temel teşkil etmektedir. Dolayısıyla aile, çocuğun eğitiminde önemli bir rol oynamaktadır. Nitekim alanyazında ailenin eğitime katılımının olumlu etkilerini içeren araştırmalar bulunmaktadır (Tezel, 2007, Tiwery vd., 2021; Bakhtiyorova, 2024; Vertel vd., 2024; Şahin, 2023; Christenson, 1999). Lindberg ve Demircan'a (2013) göre; aile katılımı, gerek okul ve öğretmenler gerekse öğrenci ve aileler için sağladığı yararlar nedeniyle eğitimdeki temel değişkenlerden biri olarak tanımlanmaktadır. Bununla birlikte bu kavram, günümüzde ailelerin, sadece eğitsel temelli anne-babalık rollerini değil, aynı zamanda okulda ve sınıfta yürütülen çalışmalarla ilgili destekleyici ve katılımcı rollerini vurgulamak için de kullanılmaktadır. Dolayısıyla aile kurumunun ve eğitimde aile katılımının önemi, yapılan araştırmalarda ele alınmıştır.

Epstein (2004), tarafından geliştirilen aile katılım modeli, okul, aile ve toplum arasındaki iş birliğini güçlendirmek amacıyla altı temel başlık altında yapılandırılmıştır. Ebeveynlik, ailelere çocuk gelişimi ve evde öğrenme ortamı oluşturma konularında rehberlik etmeyi hedefler. İletişim, okul ile aile arasında açık ve çift yönlü bilgi akışını teşvik eder. Gönüllülük, ailelerin okul içi ve dışı etkinliklerde gönüllü olarak yer almasını destekler. Evde öğrenme, ailelerin çocuklarının akademik süreçlerine evde etkin olarak katılımını sağlar. Karar alma, ailelerin okulun yönetsel süreçlerine dahil edilmesini amaçlar. Toplumla iş birliği ise

okulların çevredeki kurum ve kaynaklarla ilişki kurarak öğrencilere daha geniş bir destek ağı sunmasını öngörür. Dolayısıyla aile, çocuğun eğitiminin pek çok aşamasında etkin bir rol oynamaktadır.

Ebeveynlerin çocuğun akademik başarılarına olan katkısı, alanyazındaki çalışmalar ile örtüşmektedir (Natale, 2007; Porumbu ve Necşoi, 2013; Hill ve Taylor, 2004). Çelenk'e (2003) göre, ilk okuma yazma öğretiminde ve okuduğunu anlama başarısında evde eğitim yardımı alan öğrencilerin daha başarılı olduğu ortaya çıkmaktadır. Ayrıca okul öncesi dönemde evde kitap okunması, hikâye anlatılması gibi etkinliklerin eksikliği çocuğun dil gelişimini ve sonraki okuma başarısını olumsuz etkileyebilmektedir. Bu nedenle, ailedeki bireylerin okuma konusundaki tutum ve becerileri, çocuğun okuryazarlık deneyimlerinin niteliğini belirleyen önemli bir unsur olarak değerlendirilmektedir (Dicataldo vd., 2022).

Uluslararası alanyazında da benzer şekilde, erken çocukluk döneminde evde kitaplarla vakit geçirmenin ve ebeveynlerin okuma sürecine katılımının uzun vadede okuma becerisini geliştirdiği saptanmıştır (Price ve Kalil, 2019; Purguaya vd., 2024; Moore, 2009).

Sénéchal ve LeFevre'nin (2002) araştırmalarında beş yıllık bir boylamsal çalışma yapılmış olup bulgulara göre çocukların okul öncesinde maruz kaldığı kitap okuma etkinliklerinin onların kelime dağarcığını ve dinlediğini anlama becerisini artırdığı; bu dil becerilerinin de 3. sınıfa gelindiğinde okuma başarı düzeyine doğrudan yansıdığı gösterilmiştir. Aynı çalışmada ebeveynlerin harf ve kelime öğretme gibi doğrudan okuryazarlık öğreten faaliyetlerinin çocukların okul öncesi dönemdeki erken okuma becerilerini güçlendirdiği, bunun da 1. sınıfta kelime okuma başarısını artırarak 3. sınıf okuma düzeyine etki ettiği rapor edilmiştir. Bu bulgular, ailelerin çocuklara sağladığı ev ortamı okuryazarlık deneyimlerinin çocukların hem okuma hızını ve anlayışını hem de kelime hazinesi ve dil becerilerini geliştirerek akademik okuma performansına zemin hazırladığını göstermektedir. Dolayısıyla Er ve Arıcı (2018)'nin ifade ettiği üzere "Hayatının başlangıcından itibaren kişinin yanında olan aile, okuma becerisi geliştirme sürecinde en önemli ögelerden biridir." Bir diğer araştırma olan Topor ve diğerleri (2010) çalışmalarında ebeveyn desteği yüksek olan öğrencilerin genel olarak not ortalamalarında ve standart test sonuçlarında daha iyi performans sergilediği sonucuna ulaşmıştır. Aynı çalışmada aile katılımının

öğretmen-öğrenci ilişkisini de olumlu yönde etkilediği, bu sayede öğretmenin öğrencinin sınıf içindeki performansını daha yüksek değerlendirdiği rapor edilmiştir.

Kocabaş'a (2016) göre aile ve öğretmenler tarafından verilen eğitimin çocuğun gelişimi için önemli olduğunu vurgulamıştır. Dam'ın (2008) yılında yaptığı araştırmada, ailesinden destek gören ve ailevi problemleri olmayan öğrencilerin akademik olarak daha başarılı olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ergüden ve diğerlerinin (2020) araştırmalarının bulgularına göre ailenin eğitim sürecine katılımının çocuğun benlik duygusunu geliştirdiği, sosyal ve duygusal uyum üzerinde olumlu etkileri olduğu sonuçlarına ulaşmıştır.

Diğer yandan Babalis ve diğerlerinin (2014) araştırmalarında 314 öğrencinin ebeveynleri ile çalışma yürütülmüş olup öğrenci davranış değerlendirme ölçeği geliştirmiş ve aile tipinin; davranış sorunları ve okul performansına etkisinde anlamlı korelasyon olduğunu ifade etmişlerdir. Çocuğun duygusal gelişiminde ve derslerdeki başarısında ailenin etkin bir yol oynadığı görülmüştür. Bu bakımdan, çocukların öğrenim sürecinde ebeveyn ögesi önem taşımakta, ebeveynlerin eğitime dair görüşleri ve uygulamalarını incelemeye ihtiyaç duyulmaktadır. Ayrıca çocukların aile yaşantıları da mercek altına alınmalıdır. Öğretmenlerin, yaşanan okuma sorunlarına ilişkin öğrenci velilerinden bilgi alması öğrencinin okuma sorunlarını aşmak adına fayda sağlayabilir.

Aile, bireyin eğitim sürecinde en temel yapı taşı olarak önemli bir rol oynamaktadır. Çocuğun ilk eğitim ortamı olan aile, okuma becerisinin gelişiminde de doğrudan etkilidir. Yapılan araştırmalar, ebeveyn desteğinin öğrencinin akademik başarısını artırdığını, okuma alışkanlıklarının kazanılmasında belirleyici olduğunu ve okuma güçlüklerinin aşılmasına katkı sağladığını göstermektedir. Okul-aile iş birliği, çocuğun eğitim sürecini desteklemektedir. Bu nedenle, eğitimde ailenin etkin rol alması, çocukların hem akademik hem de bilişsel gelişimlerini güçlendiren önemli bir ögedir.

2.2. Okuma

Okuma eylemi, farklı biçimlerde tanımlanmış olmakla beraber TDK'ya (Türk Dil Kurumu, 2023) göre; yazıya geçirilmiş bir metni, harfleri tanıyarak ve sessizce, gözle çözümleyerek anlamak ya da aynı zamanda seslere çevirmek, demektir. Okumak

araştırmacılara göre farklı şekilde tanımlanmıştır. Gözlerin ve ses organlarının çeşitli hareketlerinden ve zihnin manayı kavrama gayretinden meydana gelen karmaşık bir etkinliktir (Çelik, 2006). Kimilerine göre yazılı bir metnin gözle takip edilmesi, beyinle algılanması; kimilerine göre de, başlı başına özel bir eğitime ihtiyaç duyulan ve birbiri içine girmiş farklı etkenlerin bir araya gelmesiyle oluşan bir süreçtir (Aytaş, 2005). Okuma, kişinin kendini dönüştürmesi, yenilenmesi, zorluklara karşı mücadelesi, yani yaşamının temel kaynağıdır. (Ungan, 2008). Eski dönemlerde okuma kavramı ile ilgili olarak yüksek sesle okuma ve okunan metinde ifade edilen bilgileri belirtme durumu akla gelmekteydi. Günümüzde ise okuma kavramı sadece yazıyı veya işaretleri görmenin ve seslendirmenin yanı sıra zihinsel becerileri de içine alan bir öğrenme alanı olarak ifade bulmaktadır (Güneş, 2016, s. 127). Sowmya'ya (2022) göre okuma yalnızca sözcükleri ve anlamlarını tanımlamak değil okuyucuların okuduklarına dikkat ettikleri okuduklarını anladıkları analiz ettikleri ve içeriği bütünüyle benimsedikleri etkin bir süreçtir. Başka bir deyişle okuma bilinçli zihinsel faaliyet içeren bilişsel bir süreçtir. Okumanın iki önemli yönü uyaran yaratmak ve anlamı yorumlamaktır. Samuels'e (1988) göre okuma süreci iki ayrı ama birbiriyle ilişkili bileşene ayrılır; kod çözme ve anlama. Araştırmacı, kod çözmeyi yazı-ses karşılığı olarak ifade etmektedir. Örneğin; 'ev' kelimesini gördüğümüzde öğrencinin 'ev' diyerek seslendirmesidir. Khoiri ve diğerleri (2025) ise okumayı, yalnızca sözcüklerin kodunu çözmenin ötesinde, anlam çıkarma, bilgiyi analiz etme ve bilgiyi sentezleme becerisini gerektiren bir süreç olarak tanımlamıştır. Okuma becerisi fiziksel, duyuşsal ve zihinsel becerilerin birlikte kullanılmasını gerektiren üst düzey zihinsel bir etkinliktir. Teigen ve diğerleri (2001) okumayı üç temel beceri alanı olarak ele almıştır: Kod çözme, akıcılık ve anlama becerilerine vurgu yapılmıştır. Her alan ayrı ayrı öğretilebilir ve sıklıkla da öğretilirken açıkça birbirleriyle ilişkilidirler. İlkokul döneminde okuma becerisi kazanmak hedeflenir. Okuma becerisini kazanan öğrenciler, öğrenmek için okuma yapmaya başlarlar (Coşkun, 2002). Okuyan bireyler okumayan bireylere göre kişisel gelişim yönünden avantajlı konumdadırlar. Çünkü çoğu bilimsel, tarihsel ve kültürel bilgi okuyarak elde edilir. Okuma aynı zamanda bilme anlama sürecidir. Arıcı ve Taşkın'a (2019) göre insan sahip olduğu en basit bilgiden en karmaşık bilimsel bilgiye kadar çoğu bilgisini okuyarak kazanır. Özellikle bilimsel anlamda kazanılan bilgiler yine okuma aracılığıyla gerçekleşmektedir. Bu yönleriyle okuma bir kültürlenme sürecidir. Okuma becerisi, bilgi çağında bireylerin farklı kaynaklara erişerek yeni bilgilere

ulaşmasının temel yollarından biridir. Bireylerin sahip olduğu bilgilerin önemli bir bölümünü okuma yoluyla edinmektedir (Temizyürek vd., 2013). Nitekim okuma, günümüz toplumlarında öğrenmenin ve yaşam boyu eğitimin temelini oluşturur; bilgi edinme ve paylaşma sürecinin merkezinde yer alır (Zhou, 2024; Yalçın vd., 2024). Bu yönüyle okuma, bireyin bilimsel ve teknik gelişmeler dahil olmak üzere güncel yenilikleri takip edebilmesi için bir araçtır. Okuma, öğrenciler için farklı bilgi kaynaklarına erişim sağlamalarını, yeni bilgilerle karşılaşma fırsatını sunduğu gibi aynı zamanda bilgi çağında bilimsel gelişmeleri takip etme ve eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirme yeteneği açısından öneme sahiptir. Bu bağlamda, okuma becerisi, bireyin bilgiye ulaşma, bilgiyi değerlendirme ve bilgiyi etkili bir şekilde kullanma süreçlerinde temel bir araç olarak öne çıkar. Nitekim sosyal hayatta etkin bir biçimde kullanılması nedeniyle bireyin sosyal yaşantısında da etkili bir temel beceridir (Bloom, 1985; Noda, 2013; Freire, 1983). Dolayısıyla okuma becerisi sadece bir dil yeterliliği değil, aynı zamanda bireyin bilişsel ve entelektüel gelişimine de katkıda bulunan bir süreç olarak ele alınmaktadır.

2.2.1. Okumanın Öğrenilmesi ve Öğrenilmesini Etkileyen Unsurlar

Wolf (2005), "Okuma sırasında beynimizin yaptığı işle ilgili düşünün: İlk olarak, dikkat sistemleri "devreye girmeli" ve frontal lobun yürütme sistemleri, belirli bir görev için süreç oyuncularını sıralamak zorundadır. İkinci olarak, harfler tanımlanan görsel desenler (temsillemeler) olarak belirlenmeden önce, görsel sistem, harf tanınmadan önce en az altı önemli "istasyonu" etkinleştirmelidir. Üçüncüsü, görsel temsillerin birçok bileşen sistemle bağlantı kurması gerekmektedir: uygun ses temelli eşleşmeler (yani, fonolojik temsiller), anlamlar (yani, semantik temsiller) ve aynı zamanda kelimenin kökleri (yani, morfolojik bilgi) ile cümle bağlamının (yani, sentaktik bilgi) anlam yorumunu nasıl etkilediği. Ancak tüm bu bilişsel ve dilbilimsel süreçlere erişildikten ve temsilleri alındıktan sonra (yani, geri getirme sistemi), kelimeleri düzgün bir şekilde ifade etmek için bir fonolojik plan (yani, dilbilgisel sistem) veya uygun konuşma melodisi (yani, vurgu) içeren bir plana ulaşılabilir. Ve tüm bunlar şimşek hızında gerçekleşmelidir, aksi takdirde sonuç akıcı olmaz!" ifadelerine yer vererek okuma sürecinin üst düzey bir beyin organizasyonu gerektirdiğini açıkça ortaya koymuştur. Nitekim birtakım araştırmalarda da okuma, beynin birçok farklı bölgesinin koordineli bir şekilde çalıştığı bir işlem olarak açıklanmıştır (Dehaene, 2009; Lachmann, 2018; Kweldju, 2015).

Bazı araştırmalar, okuma becerisini süreçlere ayırmıştır. Ehri ve Mccormik (1998), ilk olarak alfabe öncesi dönem olarak tasnif ederken erken okuryazarlığa vurgu yapmaktadır. Akabinde kısmi alfabetik aşama ve tam alfabetik aşama olarak formal dönemlere geçiş yapılır. Pekiştirilmiş alfabetik aşamadan sonra nihayetinde otomatik aşama sürecine geçilir. Otomatik aşamada birey okuma becerisini kazanmış ve akıcılığa ulaşmıştır. Akyol ve Kodan (2016), okuma aşamalarını sıralayarak akıcılığın bu aşamaların yeterli düzeyde kazanılması ile ilişkilendirilmiştir. Okumanın ögelerinden biri olan akıcı okumanın gerçekleşmesi de okumanın ilk aşamalarının (fonemik farkındalık, fonetik çözümleme ve kelime tanıma) yeterli düzeyde kazanılmasına bağlıdır. Okuma sürecinde iki amaç gerçekleşir. İlk amaç öğrencinin yazılı kelimeyi tanımasıdır. İkinci amaç öğrencinin seslendirdiği kelime için anlam inşa edebilmesi başka bir deyişle kelimeyi anlamasıdır. Bu araştırmalardan hareketle, okumanın öğrencilerin ilk okuma ve yazma sürecinde okul öncesi dönemin de etkili olduğunu söylemek mümkündür. Aynı zamanda anlama becerisinin de okuma sürecinde etken olduğu görülmüştür.

Temel okuma öğretiminin okuma gelişimi erken aşamalarında en etkili olduğu boyutlar; fonolojik ve fonemik farkındalık, ses bilgisi ve akıcılık olarak sıralanmıştır. Fonolojik farkındalık, Torgesen ve Mathes'e (1998) göre dilin oluşmasını sağlayan sesleri ayırt etme, sesler üzerinde akıl yürütme ve sesleri yok etme (sesleri veya heceleri görmeme, eklemeler yapma ve tamamen değiştirme vb.) becerisi; Blachman'a (2000) göre ise konuşmadaki kalıpların fonolojik bütünleyicilerinin farklılıklarını bilmedir (akt, Aslan Tuna ve Balcı, 2023). Araştırmalar, fonolojik farkındalık becerisinin erken çocukluk döneminde gelişmesi gerektiğini vurgulamıştır (Carroll vd. 2003; Fowler, 2013; McLachlan ve Arrow, 2010)

Aynı zamanda okul döneminde fonolojik farkındalık becerilerini desteklemek için hazırlanan eğitim programlarına katılan çocukların okuma-yazma performansları, katılmayan akranları ile karşılaştırıldığında daha yüksek bulunmuştur bundan dolayı fonolojik farkındalık becerileri sadece okul öncesi dönemde değil aynı zamanda okul döneminde de okuma-yazma süreçleri ile yakın bir ilişki içerisindedir (Catts vd., 2002).

Okul öncesi dönem, çocukların okumaya hazır hale gelmeleri için kritik bir zaman dilimidir (Durkin, 1968; Perry vd., 1998; Boegehold, 2012; Martin, 2014). Bu dönemde aile, okuma becerisinin gelişmesinde önemli bir rol oynamaktadır. Ayrıca

çocuğun bulunduğu bölge ve ekonomik koşullar okuma becerisinin gelişiminde önemli bir rol oynamaktadır. Vural (2007), sosyoekonomik durumu alt düzeyde yer alan öğrencilerin başarı oranının üst düzeye göre azaldığı sonucuna ulaşmıştır. Davaslıgil (1985), farklı sosyoekonomik durumdaki olan ebeveynlerin çocukların kelime dağarcığına olan etkisine yönelik araştırma yapmıştır. Birinci sınıf öğrencilerin sosyoekonomik ve sosyokültürel olarak ikiye ayrıldığı bu araştırmada, sosyoekonomik olarak daha üst düzeyde yer alan grubun kelime dağarcığının daha zengin olduğu sonucuna ulaşmıştır. İpek ve Bilgin (2006), yine araştırmada üst düzey sosyoekonomik düzeyde yer alan çalışma grubundaki öğrencilerin kelime dağarcığının diğer gruba oranla daha başarılı olduğu verisine ulaşmıştır. Erdoğan ve diğerleri (2005), anaokulunda öğrenim gören öğrenciler ile yapılan araştırmada sosyoekonomik düzeyi daha zayıf olan öğrencilerin dil becerileri gelişiminin diğer gruba oranla daha zayıf olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Erkan (1990) yaptığı araştırmada 48-60 aylık çocukların dil gelişimlerini incelemiş ve sosyoekonominin bu gelişimdeki önemine vurgu yaparak diğer araştırmalara benzer bir nitelikte sosyokonomik düzeyin yüksek olması ve ailenin eğitim durumunun kelime dağarcığına olan etkisine dikkat çekmiştir. Ayrıca araştırmacı, çocuğun dil potansiyelinin çevre tarafından beslendiğini ifade etmiştir.

Alanyazındaki çalışmalardan bazıları ise ailelerin eğitim düzeyini mercek altına almıştır. Oğuz (2008), öğretmen ve aile işbirliği üzerine araştırma yapmış olup eğitim düzeyi düşük olan ailelerin yanlış yönlendirmelerde bulunmasından dolayısıyla okul başarısının azaldığı sonucuna ulaşmıştır. Anlar (1983), eğitim düzeyi yüksek olan ailelerin çocukları ile yapılan araştırmadan yola çıkarak dil gelişiminin bu çocuklarda diğerlerinde göre daha ileride olduğu verisine ulaşmıştır. Baştuğ ve Demirtaş (2020: 4) bu konuya ilişkin "Çocuğun aile ortamı ve çevresi onun dil gelişiminde temeldir. Çünkü aile ortamındaki etkileşimler, konuşmalar, tartışmalar gibi pek çok aktivite onların dil edinin sürecini içermektedir. Benzer bir şekilde çocuğun hem okula başlamadan önce hem de okula başladıktan sonra okuma yazma süreci açısından aile ortamı etkilidir." ifadeleriyle ailenin okuma öğrenme sürecinde oynadığı rolün öneminin vurgulamıştır. Aile etkeninin yanı sıra öğretmenler de çocukların okuma performansına dikkat etmeli, akıcı okuma sorunu yaşayan öğrencileri tespit etmelidir. Birçok etmenden dolayı okuma becerisinin kazanırken öğrencilerin gelişim hızları farklılık göstermektedir. Baştuğ ve Demirtaş

(2020: 63), bazı öğrenciler akıcı okuma sorunu yaşarken bazı öğrenciler daha iyi durumdadır. Bu öğrencilerin okuma düzeyine göre planlama ve uygulama yapılmalıdır. Araştırmacı bu konuda öğretmenlere pratik öneri ve uyarıları sıralarken şu hususlar üzerinde durmuştur, öğretmen öğrencilerin okuma düzeyini bilmeli, plan ve program geliştirmelidir, prozodik okumayı geliştirici çalışmalar yapılmalıdır, kullanılacak metinler iyi seçilmelidir, okuma durumu aile ile paylaşılmalıdır, uzun sürmemeli ve sıkıcı olmamalıdır, okuma tutkusu ve zevki kazandırılmalıdır, gelişim takip edilmelidir. Elkatmış ve Çetin'e (2024) göre, öğretmen akıcı okumanın nasıl olması gerektiğini öğrencilere açıklamalı hemen ardından ise model okumalar yapmalıdır. Model okumalar yapıldıktan sonra sınıf içerisinde çeşitli akıcı okuma stratejilerine yer vererek öğrencilerin akıcı okuma yaparken kullanabilecekleri stratejileri öğrenmelerine de yardımcı olacaktır.

Yapılan araştırmalardan yola çıkılarak söylenebilir ki çocukların akademik başarılarında sosyoekonomik koşullar, ailenin eğitim durumu, okul öncesi eğitimi gibi etkenler rol oynamaktadır. Bir sınıf öğretmeni, farklı koşullar altında formal öğrenime başlayan öğrencilerine okuma ve yazma öğretmeye başlarken öğrencilerin farklı düzeyde gelişim hızında olmaları ve bu bakımdan bazılarının akranlarına kıyasla akıcı okuma becerilerinin daha yavaş gelişebileceğini göz önünde bulundurmalıdır.

2.3. Akıcı Okuma

Ulusal Okuma Paneli'ne (National Reading Panel) (2000) göre, akıcılık, bir metni doğru ve hızlı bir şekilde okuma becerisidir. Akıcı okuyucular, kelimeleri otomatik olarak tanır ve metnin anlamını anlamak için kelimeleri hızlı bir şekilde gruplarlar. Samuels'e (1988) göre, bir kişi kelime tanımada doğru ama otomatik değilse, önemli miktarda zihinsel enerji veya çaba gerekir ancak bir kişi hem doğru hem de otomatik olduğunda, tanıma görevi hızlı, kolay ve az çaba veya enerjiyle yapılabilir. Bu nedenle, akıcılık için hedef "doğruluğun ötesinde otomatik olmak" olmalıdır, ifadelerine yer vererek akıcı okumada otomatikliğin önemini vurgulamıştır. Bir diğer araştırma Hook ve Jones'a (2002) göre otomatik kelime tanımada zorluk yaşamanın okuduğunu anlama becerisini etkilediğini, kelime tanımada yaşanan hafif zorlukların dahi dikkati anlamdan uzaklaştırarak okuma hızını düşürdüğünü ifade etmiştir. Rasinski'ye (2003) göre akıcılık, kelimeleri doğru ve hızlı bir şekilde okuma ve

metni anlama yeteneğidir. Akıcı okuyucular, metnin anlamını anlamaya odaklanmak için kelimeleri otomatik olarak tanır ve metni sessiz veya sesli olarak pürüzsüz ve doğal bir şekilde okurlar. Zaman içerisinde, akıcı okuma hakkındaki tanımlar, ulaşılan verilerin miktarına ve daha iyi analiz edilmesine bağlı olarak değişmiştir. LaBerge ve Samuels'e (1974) göre ilk başlarda otomatikleşme teorisi ile açıklanabilen akıcı okuma son yıllarda, anlam gruplarını, duruşları, gereksiz geriye dönüşleri ve kelime tekrarı yapmamayı da kapsayan daha geniş bir tanımlama alanına ulaşmıştır (Akt. Keskin ve Baştuğ, 2012). Akıcı okuma kavramına ilişkin tanımlarda özellikle okuma hızı, doğru okuma ve prozodinin tanımlarda öne çıktığı görülmektedir.

Akıcı okuma ile okuduğunu anlama arasında ilişki kuran araştırmalara oldukça rastlanmaktadır (Akan vd., 2023; Stevens vd., 2017; Taguchi vd., 2004; Albadawi 2017; Pinnell vd., 1995) Akıcı okuma, hem okumanın kelime tanıma ve seslendirme yönüyle hem de anlam oluşturma yönüyle ilişkilendirilmektedir (Baştuğ, 2012). Akıcı okuma sorunlarından birisi de okurken hata yapmaktır (Gedik ve Akyol, 2022; Mule, 2014) Bu sorunlar da okuduğunu anlama güçlüklerine neden olmaktadır (Kaya, 2016). Dolayısıyla okumak yalnızca kelimeleri seslendirmek ile sınırlı olmayıp aynı zamanda kelimeleri doğru seslendirerek bir anlam oluşturma sürecidir. Öğrencinin akıcı bir şekilde okuması, metni daha iyi anlamasını sağlamaktadır.

MEB (2019), Türkçe dersi öğretim programında, akıcı okuma becerisinin gelişimi için şu ifadelere yer vermiştir, Türkçe öğretim programı bağımsız okuma ve yazma başlığı altında, "Seslerin tamamı kavratıldıktan sonra ve temaya başlamadan önce en az iki hafta süreyle öğretmenin rehberliğinde akıcı okuma düzeyini geliştirmek amacıyla okuma çalışmaları (sessiz ve sesli okuma, sesleri doğru çıkarma, vurgu tonlama, anlamlı okuma, koro hâlinde okuma, metin üzerinde konuşma vb.) yapılmalıdır. Bu süreçte öğretmenler, bireysel farklılıkları göz önüne alarak öğrencilerin akıcı okuma becerilerini geliştirme çalışmalarını yürütebilir. Öğrencilerin dil gelişimine (doğru telaffuz, akıcılık, sesleri ayırt etme vb.) katkıda bulunan tekerlemelerin ilk okuma yazma öğretiminde kullanılması önerilmektedir. Okumayı geliştirmeye yönelik tekerleme, sayışma, ninni, bilmece ve maniler sıklıkla kullanılmalıdır."

Bu ifadeler, programın öğrencilerin bireysel farklılıklarını gözeterek öğretmenin rehberliğini ve çeşitli etkinlikleri merkeze aldığını ortaya koymaktadır. Özellikle

tekerleme, ninni ve bilmece gibi kültürel ögelerin akıcı okuma sürecine dâhil edilmesi, öğrencilerin hem eğlenerek hem de doğru, anlamlı ve akıcı bir biçimde okumalarını destekleyen önemli bir yaklaşım olarak değerlendirilebilir.

Chall'a (1996) göre, bazı okuma gelişimi modelleri, akıcı okuma becerisini ilkokul yıllarında elde edilecek bir şey olarak görür (Akt. Rasinski ve Nageldinger, 2016). Rasinski ve Nageldinger (2016), bir öğrenci, 3. sınıf düzeyindeki bir metni akıcı bir şekilde okuyabilir, ancak aynı öğrenci 5. sınıf düzeyinde yazılmış bir metni akıcı bir şekilde okuyamayabilir. Spencer ve diğerleri (2019) çalışmalarında benzer bulgulara ulaşmış, öğrencilerin sınıf düzeyindeki bir metni akıcı okumalarına karşılık daha zor metinlerde zorluk yaşayabileceğini, 9-14 yaş arası öğrencilerde metinlerin zorluk düzeyiyle ilişkili olarak öğrencilerin okuma akıcılığının etkilendiği sonucuna ulaşmışlardır. Bu bulgular, akıcılığın metnin zorluğuna göre değiştiğini ve okuyucuların daha zorlu materyallerle uğraşırken akıcılığı sürekli olarak geliştirmeleri gerektiğini vurgulamaktadır.

Yetişkinler olarak bile bazen akıcılığımızı zorlayan metinlerle karşılabiliriz dolayısıyla ortaokul öğrencilerinde de akıcı okuma becerisinin bir hayli önemli olduğu ve ilkokulda akıcı okumasına nazaran ortaokulda bu sorunla karşı karşıya kalınabileceğinin unutulmaması gereklidir. Rasinski ve Nageldinger (2016), bu konuda öğretmenlerin de rolünün önemli olduğunu vurgulamıştır. Öğretmenler öğrencilerinde akıcılığı sürekli olarak geliştirmezlerse, bazı öğrenciler, akıcı okuma sorunları yaşayabilir. Avşar'a (2021) göre ilkokul akıcı okuma anlamında temel kademe olmasına karşın ortaokul ve lise kademesinde de bu sorunların olduğu görülmekte ve çalışmaların bu kademelerde de yapılması gerektiği görülmektedir. Whithear (2011), ortaöğretimde zorluk çeken okuyucular için akıcılık müdahalelerini araştıran çalışmalar az olmasına rağmen, akıcılığı oluşturmak için etkili yöntemler ortaya koyan tutarlı bulgular olduğunu, akıcı okuma müdahalelerinin çoğunun ilköğretim için tasarlanan programlar olduğunu ve ayrıca ortaöğretimde akıcı okuma sorunu yaşayan öğrencilerin zorluklar yaşadığını ifade etmiştir. Álvarez Cañizo ve diğerleri (2020), okuma akıcılığına yönelik araştırmaların genellikle ilkokula yöneldiğini ancak ortaokulda da bu sorunun devam ettiğini ifade etmektedir.

2.3.1. Akıcı Okumanın Boyutları

Yapılan araştırmalarda (Veenendaal vd., 2015; Hiebert ve Fischer, 2002; Uysal ve Bilge, 2018; Álvarez vd., 2015) akıcı okuma boyutlarının doğru okuma, hız ve prozodi olarak ortaya çıktığı görülmektedir.

2.3.1.1. Doğru Okuma

Akıcı okumanın temel bileşenlerinden birisi olan doğru okuma, öğrencilerin okudukları metindeki kelimeleri hatasız seslendirmeleri anlamına gelmektedir. Supriadi'ye (2020) göre okuma hatası, basılı bir metinde yazarın amaçladığı kelime dışında yanlış bir kelimenin seçilmesi olarak tanımlanır. Thorndike (1917), doğru okumayı kelimelerin ve cümlelerin anlamlarını doğru bir şekilde çağırma ve bu anlamları paragrafın genel anlamıyla uyumlu olacak şekilde birleştirme becerisini gerektirecek bir eylem olarak açıklar. Ayrıca araştırmacı, doğru okumayı kelime anlamlarını çağırmanın ötesinde, metnin bütününde anlamı yapılandırmak için etkin bir düşünme ve seçme süreci olduğunu ifade etmektedir. Ehri'ye (2005) göre, kelimelerin hatasız bir şekilde okunmasıdır. Yanlış okunan, atlanan veya eklenen kelimeler doğruluğu olumsuz etkiler. Doğruluk, metnin anlamını doğru bir şekilde kavramanın ön koşuludur. Keskin ve Akyol'a (2014) göre doğru anlam kurabilmek için doğru okumak şarttır. Diğer bir ifadeyle metni doğru okuyamayan öğrencinin metinden anlam kurması oldukça zordur. Doğru okumanın kelimeleri doğru telaffuz ederek ve metni anlamını koruyarak okuma becerisini ifade eder. Okuyucuların karşılaştıkları kelimeleri hızlı ve doğru bir şekilde tanıyabilmeleri, okuma akıcılığının temel bileşenlerinden biridir (Hudson vd., 2005). Ayrıca kelimelerin doğru telaffuzu, okuyucunun metni anlamasını kolaylaştırır ve anlam kargaşasını önler. Yanlış telaffuz edilen kelimeler, metnin anlamını bozabilir ve okuyucunun anlama sürecini olumsuz etkileyebilir (Rasinski, 2003). Metnin yapısına uygun okuma, noktalama işaretlerini doğru kullanarak ve cümlelerin anlamını bozmadan okumayı içerir. Bu, okuyucunun metni doğru bir şekilde anlamasını sağlar ve anlama sürecini destekler (Fuchs vd., 2001). Doğru okuma, akıcı okumanın temel bir boyutu olup, okuma anlama becerisini doğrudan etkiler. Öğrencilerin doğru okuma becerilerini geliştirmek, genel okuma başarılarını artırmada kritik bir rol oynar. Alber-Morgan vd. (2007), dört ortaokul öğrencisi ile tekrarlı okuma çalışmaları yapmış ve hata düzeltme ve performans geri bildirimi uygulamalarının öğrencilerin

okuma hızını artırdığı (3 öğrencide) ve okuma hatalarını azalttığı (tüm 4 öğrencide) gözlemlemiştir. Ayrıca, çalışmaya katılan 4 öğrencinin tamamında hem metindeki bilgiyi doğrudan anlama (kelimesi kelimesine) hem de metinden çıkarım yapma becerilerinde gelişme kaydedilmiştir. Teigen ve diğelerinin (2001) araştırmalarının bulgularına tekrarlı okumalar doğru okuma oranını arttırmaktadır. Dolayısıyla doğru okuma, bazı yöntemler ile geliştirilebilir (Vaughn ve Fletcher, 2012; Nelson vd., 2004; Teigen vd., 2001).

Doğru kelime tanıma becerisinin kazanılması, akıcı okumanın temeli olarak görülmektedir. Piper'a (2010) göre okumanın akıcı olması için, 100 kelimenin 98'inin doğru okunması gerekmektedir. Pek çok kaynakta (Bashir ve Hook, 2009; Hudson vd., 2005; Karageorgos vd., 2019; Richek vd., 2001; Samuels, 1979; Tompkins, 2006) doğru kelime tanıma, akıcı okumanın ön koşulu olarak gösterilmektedir. Doğru okuma becerisi, öğrencilerin okuduğunu anlama yeteneğini doğrudan etkiler. Kelimeleri doğru ve akıcı bir şekilde okuyamayan öğrenciler, zihinsel kaynaklarının büyük bir kısmını kod çözme sürecine harcamak zorunda kalırlar. Bu durum, metnin anlamına odaklanmalarını zorlaştırır ve okuduğunu anlama düzeylerini düşürür (LaBerge ve Samuels, 1974). Ayrıca, doğru okuma becerisi zayıf olan öğrencilerde okumaya karşı isteksizlik ve özgüven eksikliği görülebilir (Pinnell vd., 1995).

Araştırmalara göre okuma hataları belli türlere ayrılmaktadır. Deniz ve Yavuz'un (2020) araştırmalarına göre öğrencilerin okudukları sınıfa uygun metinlerde ve bulundukları sınıf seviyesinden alt sınıfa ait metinlerde gösterdikleri hata türleri; yanlış okuma, okurken duraklama, tekrar etme, ses/hece/kelimeyi atlama veya satır atlama, ses/hece veya kelimeyi değiştirme, okurken duraklama, düzeltme ve sesleri tersine çevirme olarak bulunmuştur. Avşar (2021), en çok yapılan sesli okuma hatalarını ekleme yapma, çıkarma yapma ve yerine koyma olarak sıralamıştır. Mai (2023), okuma hatalarını sekiz kategoriye ayırmıştır; ünlü uzunluğu karışıklığı, ünsüz değiştirme, ünlü değiştirme, ekleme, atlama, heceleme, sözcükleştirme ve diğer hataları. Labov ve Beker'a (2010) göre, öğrenciler açık hatalar yapabildiği gibi aynı zamanda dil geçmişine bağlı olarak lehçe ile ilişkili okuma hataları da yapabilmekte olup araştırmacılar okuma hatasını metinden sapmak olarak ifade etmektedir. Akyol (2010), Türkçe öğretiminde akıcı okumanın geliştirilmesi ve değerlendirilmesi üzerine yaptığı çalışmalarda, doğruluk, hız ve prozodinin önemini vurgulamaktadır.

İlkokul ve ortaokul öğrencilerinde doğru okuma becerisinin değerlendirilmesi, öğrencinin mevcut durumunu belirlemek, güçlü ve zayıf yönlerini tespit etmek ve uygun müdahale programlarını planlamak açısından öneme sahiptir.

Alanyazında sıklıkla kullanılan değerlendirme yöntemleri şunlardır:

Sözlü Okuma Kayıtları (Oral Reading Fluency-ORF), bazı araştırmacılar sözlü okuma kayıtları ORF yöntemi ile öğrencinin belirli bir sürede yaş ve sınıf düzeyine uygun bir metni sesli olarak okuması istemektedir. Okuma sırasında yapılan hatalar (yanlış okuma, atlama, ekleme, tekrarlama, kendi kendine düzeltme) ve okunan doğru kelime sayısı kaydedilir (Jungjohann, 2023; Spear-Swerling, 2006; Newell vd., 2020; Ja'afar, 2021; Jeon, 2012). Kayıt edilirken kağıt ya da bilgisayar kullanılabilir.

Rasinski'ye (2004) göre doğruluk oranı ölçeği ile öğrencinin doğru okuma becerisini değerlendirebiliriz. (Okunan Toplam Kelime Sayısı - Hata Sayısı) / Okunan Toplam Kelime Sayısı * 100 formülü ile hesaplanır. Genellikle %95 ve üzeri doğruluk oranı, öğrencinin metni bağımsız okuma düzeyinde olduğunu gösterir.

Bir diğer değerlendirme yöntemi ise 'Dakikada Okunan Doğru Kelime Sayısı'(Words Correct Per Minute - WCPM) olarak isimlendirilir. Okuma hızını ve doğruluğunu bir arada değerlendiren bir ölçüttür. Belirlenen sürede okunan toplam kelime sayısından hata sayısı çıkarılarak bulunur (Hasbrouck ve Tindal, 2006). Goodman ve diğerleri (2005) ise yanlış analizi yöntemi ile okuma doğruluğunu değerlendirmektedir. Yanlış Analizi (Miscue Analysis), öğrencinin okuma sırasında yaptığı hataların türünü ve niteliğini analiz etmeye odaklanan bir yöntemdir. Hataların sadece sayısı değil, aynı zamanda anlamsal, sözdizimsel ve grafofonik (harf-ses ilişkisi) olarak metinle ne kadar uyumlu olduğu incelenir. Bu analiz, öğrencinin okuma stratejileri ve karşılaştığı zorluklar hakkında derinlemesine bilgi sağlar Örneğin, öğrencinin yaptığı hata metnin anlamını değiştiriyor mu, yoksa anlamsal olarak kabul edilebilir bir hata mı? Bu tür soruların cevapları, öğretimsel müdahalelerin planlanmasında yol gösterici olur.

Dolayısıyla doğru okuma, akıcılığın temel bir unsuru olup anlama becerisi ile ilişkilidir, farklı değerlendirme yöntemleri olmakla birlikte tespit edilip müdahalede bulunulması önemlidir.

2.3.1.2. Okuma Hızı

Okuma hızı, okuma akıcılığının bir göstergesi olarak kabul edilir ve öğrencilerin okuma becerilerini değerlendirirken önemli bir ölçüt olarak kullanılır (Hudson vd., 2005). Belirli bir sürede okunan kelime sayısıdır. Okuma hızının yaş ve sınıf düzeyine uygun olması beklenir. Çok yavaş okuma anlama sürecini sekteye uğratabilirken aşırı hızlı okuma da hatalara ve anlam kaybına yol açabilir (Kuhn ve Stahl, 2003).

Bigozzi ve diğerlerinin (2017) bulgularına göre okuma akıcılığı tüm okuryazarlık temelli konulardaki tüm okul notlarını yordamakta olup, en önemli yordayıcı ise okuma hızı olarak tespit edilmiştir.

Okuma hızını etkileyen ögelerden birisi kod çözmedir (Rakhlin vd., 2019; Barker vd., 1992; Wagner ve Barker, 1994). Kod çözme okuma hızının temelini oluşturur. Zayıf kod çözme becerileri, okuyucunun kelimeleri tanımak için yavaş ve zahmetli stratejilere başvurmasına neden olarak hızı doğrudan sınırlar (Rakhlin vd., 2019). Özellikle okuma güçlüğü yaşayan bireyler için, anlamsız kelimeleri doğru okuma yeteneği akıcılıkla anlamlı bir ilişki gösterir ve öğretmenlerin kod çözme konusunda öğrencileri desteklemesi gerekmektedir (Andersson vd., 2025). Bir diğer öge ise görsel kelime tanıma hızıdır (Torgeson vd., 1999; Tarar vd., 2015; Marinus vd., 2013). Ayrıca okuma hızını etkileyen unsurlardan birisi okunan metnin özellikleridir. Barth ve diğerleri (2014) araştırmalarında okunan metnin uzunluğunun ve zorluğunun okuma hızını doğrudan etkilediği sonucuna ulaşmışlardır. Ayrıca alanyazında okunan metinlerin okuma hızını etkilediğine dair başka çalışmalar da bulunmaktadır (Jufri vd., 2016; Chen vd., 2019). Okuyucuların kelimeleri hızlı ve doğru bir şekilde tanıması, okuma sürecini kesintisiz hale getirir. Bu beceri, özellikle daha karmaşık ve uzun metinlerde önem kazanır (Samuels, 2006).

Okuma hızını etkileyen bir diğer unsur ise öğrencilerin kelime bilgisidir. Kelime anlamlarını ve dil yapılarını bilmek, daha akıcı bir okumaya katkıda bulunur, kelime bilgisini geliştirmek okuma hızını dolaylı olarak etkiler (Barth vd., 2014). Güçlü bir kelime dağarcığı, bilişsel yükü azaltır. Dilbilgisel bilginin de okuduğunu anlama ve dolaylı olarak akıcılık üzerinde etkisi vardır (Zheng vd., 2023). Dolayısıyla tüm ögeler, okuma hızının birden fazla alt bileşenin (kod çözme, görsel kelime tanıma, dil bilgisi) verimli bir şekilde koordine edilmesiyle ortaya çıktığını gösterir. Herhangi bir

bileşendeki zayıflık, genel okuma hızında bir sorun yaratabilir. Okuma hızı zorluklarına yönelik müdahalelerin tespit edilerek öğrencilere müdahalede bulunulması önem taşımaktadır.

Okuma hızının değerlendirilmesinde WCPM (Dakikada Doğru Okunan Kelime Sayısı) tekniği kullanılmaktadır (Valencia vd., 2010; Schall vd., 2016; Tortorelli ve Truckenmiller, 2024). WCPM, öğrencinin bireysel olarak, kendi sınıf düzeyine uygun ve daha önce pratik yapmadığı bir metni 60 saniye boyunca sesli olarak okumasını içerir (Hasbrouck, 2020). WCPM, öğrencinin bir dakika içinde okuduğu toplam kelime sayısından yaptığı hata sayısının çıkarılmasıyla hesaplanır. Örneğin, bir dakikada 87 kelime okuyan ve 13 hata yapan bir öğrencinin WCPM puanı 74'tür (Hasbrouck, 2020; Endo, 2024). Dolayısıyla sesli okuma akıcılığında yaygın olarak kullanılan ‘WCPM’ okuma hızının yanı sıra doğru okuma oranını da ölçmektedir (Martins ve Capellini, 2021). Hasbrouck (2020), hızın akıcılıkla eş anlamlı olmadığını dolayısıyla okuma hızının akıcılığın temel bir göstergesi olup tek başına yeterli olmadığını ifade etmektedir. Dolayısıyla hız çok önemlidir ama doğruluk, prozodi ve anlama ile birlikte değerlendirilmelidir.

2.3.1.3. Prozodi

Noteboom (1997), prozodi kelimesinin kökeninin enstrümantal müzik eşliğinde söylenen şarkı" için kullanıldığını ve eski Yunancadan geldiğini ifade etmektedir. Ayrıca araştırmacı daha sonraki zamanlarda bu kelimenin şiirleri yüksek sesle okurken insan sesinin modülasyonunu yöneten "nazım bilimi" ve "ölçü yasaları" için kullanıldığını açıklamıştır. Dolayısıyla okumada da ‘prozodi’ unsuru mercek altına alınmıştır.

Akıcı okuma eğitiminde hız ve sözcük tanımanın yanında vurgu, tonlama, duraklama gibi bürünsel niteliklere dikkat ederek prozodik okumanın gerçekleşmesi öncelikli amaçtır (Hamzadayı ve Batmaz, 2022). Morrison ve Wilcox (2020), prozodiyi sesli ve sessiz bir şekilde harfleri seslendirmenin ötesinde metni okurken ton, vurgu ve ritim kullanma becerisine kadar uzanan konuşma unsurları ile tanımlamaktadır. Jensen’A (2024) göre, okumada prozodi biraz daha karmaşıktır ancak doğruluk ve hız kadar önemlidir çünkü okuyucu anlam ve duyguyu iletmek için prozodiyi kullanılır. Bir okuyucu, bir karakterin korktuğunu veya stresli olduğunu göstermek için ritmini hızlandırabilir, anlamı değiştirmek için belirli kelimeleri vurgulayabilir,

soru sorarken ses perdelerini yükseltebilir veya alçaltabilirler. Dolayısıyla akıcı okuma ve anlama arasında bir köprü görevi gördüğü söylenebilir. Schwanenflugel ve diğerleri (2004) prozodik okumayı, yazılı metni doğal konuşmaya benzer şekilde okumak, olarak açıklamıştır. Ayrıca araştırmacılara göre prozodik okuma; cümle sonu düşüşleri, uygun aralıklarla duraklama, cümle yapısına uygun vurgulamayı içermektedir. Çocuklar okumayı ilk öğrenmeye başladıklarında sesli okuma yaparlar. Yeni okumaya başladıkları için daha az ifadeli okurlar ancak okumaları otomatik hale geldikçe prozodi becerilerinde gelişim göstermeye başlarlar. Schwanenflugel ve diğerleri (2004) birçok öğretmen, çocukları sözlü okumalarını monoton bir sesle değil, konuşuyormuş gibi yapmaları için teşvik eder. Bir çocuk prozodik olarak okuduğunda, sözlü okuma uygun ifade, duraklama yapıları, vurgu, yükselme ve alçalma kalıpları ve genel ifade ile konuşmaya çok benzer. Bir diğer araştırmada "Prozodinin konuşmada olduğu gibi okumada da tonlama, vurgulama ve uygun hız gibi özellikleri sergilemesi gerekmektedir (Keskin vd., 2013)." ifadelerine yer verilmektedir. Dolayısıyla araştırmacılar konuşmaya benzeyen bir okuma ile prozodik okumayı açıklamaktadır.

Okuma becerisinde metni hızlı, doğru ve uygun bir ifadeyle seslendirmek önemlidir. Bu sebeple okuma yapılırken doğru okuma, hızlı okuma ve prozodik okuma yapmak gereklidir (Duran, 2021). Rasinski'ye (2004) göre prozodi becerisinin gelişimi okuyucunun metni anlamaya veya kavramaya çalıştığını gösterir. İfadeli okuma bir dereceye kadar otomatizm kurulduğunda gerçekleşir ve ifadeli okuyan okuyucunun okurken anlam oluşturmasının bir yoludur. Dolayısıyla prozodi anlama için etken ögelerden bir tanesidir. Prozodi, yalnızca okuma hızını ve doğruluğunu değil, aynı zamanda anlamayı da doğrudan etkileyen bir unsurdur (Shhub ve Solis, 2025; Carlson, 2009; Cutler ve Swinney, 1987; Cohen vd., 2001; Wolters vd., 2022). Prozodi, bir metnin okunması sırasında kullanılan ses tonu, vurgu, ritim ve ifade unsurlarını kapsar. Bu unsurlar, okuma sırasında metnin duygusal ve anlamsal özelliklerini vurgulamaya yardımcı olur (Kuhn ve Stahl, 2003). Prozodik okuma, okuyucunun metni doğru ve anlamlı bir şekilde seslendirmesini sağlar, böylece dinleyiciye metnin duygusal ve anlamsal içeriğini etkili bir şekilde iletir. Başaran'a (2013) göre, akıcı okuma becerileri (özellikle prozodi ve doğruluk), okuduğunu anlamanın önemli yordayıcılarıdır. Bu nedenle öğrencilerin akıcı okuma becerilerini geliştirmek, anlamalarını da geliştirebilir. Okuduğunu anlama düzeyini ölçmede akıcı

okuma bileşenlerinden faydalanılabilir. Álvarez Cañizo ve diğerleri (2020), prozodinin, anlama için önemli bir unsur olduğunu, ortaokul öğrencilerinin prozodi becerisinin gelişmesi gerektiğini ifade etmiştir. Burgess'e (2025) göre kod çözme becerilerini geliştiren öğrencilerin prozodi becerileri gelişmektedir, araştırmacı "Bir öğretmen olarak, öğrencilerin artık soru işaretlerini vurgulamaları ve ses tonlarını yükseltmek için kendilerine ipuçları vermeleri gerekmediğinde, soru işaretini okurken seslerinin tonunu yükseltme ihtiyacını içselleştirdiklerini biliyorum." ifadeleriyle öğrencilerinin vurgu ve tonlamalarının okuma süreçlerine olan hakimiyetleriyle gelişim kaydettiğini belirtmektedir. Hook ve Jones'a (2002) göre akıcılık, yalnızca otomatik kelime tanımlamayı değil, aynı zamanda cümle, cümle ve metin düzeylerinde uygun prozodik özelliklerin (ritim, tonlama ve ifade) uygulanmasını da içermekte olduğunu ifade etmiştir.

Miller ve Schwanenflugel (2008), prozodinin; tonlama, vurgu, ritim, duraklama gibi ses özelliklerini içerdiğini ifade etmiştir. Tonlama, dinleyicinin metnin duygusal ve anlamsal tonunu anlamasına yardımcı olur (Kuhn ve Stahl, 2003). Stevens'a (1965) göre öğretmenler öğrencilerini tonlama konusunda bilinçlendirmek için pek çok şey yapabilir. Örneğin; tahtaya aynı cümleyi birkaç yazarak farklı tonlarda okuyup farklı tonlama yapıldığında anlamın değiştiğini gösterebilir. Aynı araştırmada farklı olarak şu örneğe yer verilmiştir: "O Küçük Kız" cümlesi, yapılan tonlamaya bağlı olarak; özellikle şu kız, büyük olan değil, erkek olan değil gibi farklı tonlamada farklı anlamlara yol açabilmektedir. Dolayısıyla aynı cümleyi nasıl bir tonlama ile okuduğumuza bağlı olarak cümlenin anlamı değişebilmektedir. Rasinski ve diğerleri (2011), akıcılık, metinlerdeki kelimeleri doğru ve otomatik olarak okumaktan daha fazlasıdır ayrıca, metinlerdeki kelimeleri, pasajın anlamını yansıtan ve güçlendiren uygun ifade ve anlatımla okumak, olarak açıklamıştır. Nitekim öğrencilerin uygun bir tonlama yapması, metni daha iyi anlamasını sağlar. Dolayısıyla prozodi, akıcılığın önemli bir bileşenidir olup ilkokul, ortaokul ve lise sınıflarındaki öğrencilerde gelişmiş anlama ile bağlantılı olan akıcı okumanın bir göstergesidir (Smith ve Paige, 2019).

Prozodinin bir diğer bileşeni vurgudur, Cutler'a (2015) göre vurgu, bir kelime içindeki belirli bir hecenin diğerlerine göre algısal olarak daha belirgin veya öne çıkmış olması şeklinde tanımlanmaktadır. Ertürk (2017), vurgunun önemine dair şu örneği vermiştir, "Örneğin; 'ordu' kelimesinde ilk heceye vurgu yapılması (ORdu)

Türkiye'deki bir şehri ifade ederken, son heceye vurgu yapılması (orDU) askeri bir birliği ifade etmektedir." Dolayısıyla okuyucunun kelimenin hangi hecesini vurguladığına bağlı olarak kelimelerin anlamlarının değiştiği söylenebilir. Gutierrez ve diğerleri (2009) çocukların konuşma dilindeki vurgu örüntülerini yani kelimelerdeki vurgulu heceleri algılama ve ayırt etme yeteneği olarak tanımlanan vurgu duyarlılığının, onların çeşitli okuma görevlerindeki performanslarıyla anlamlı bir şekilde ilişkili olduğunu ifade etmişlerdir.. Bir diğer unsur olan ritim TDK'ya (2023) göre "Bir dizede, bir notada vurgu, uzunluk veya ses özelliklerinin, durakların düzenli bir biçimde tekrarlanmasından doğan ses uygunluğu; dizem, tartım." olarak açıklanmaktadır. Bir kişi konuştuğu zaman sadece sözcükleri ifade etmemekte aslında konuşmasına ritim ve ahenk aynı zamanda da ton ve vurgu da eklemektedir (Kuru, 2013). Dellatolas'a (2009) göre, öğrencilerin sahip olduğu ritim becerileriyle okuma becerisinin uzun vadeli gelişimi arasında doğrusal bir ilişki mevcuttur. Bir başka deyişle, öğrencinin erken dönemde sahip olduğu ritimsel beceriler ne kadar iyiyse okuma başarısı o kadar iyi olacaktır (Akt. Çobanoğlu, 2024). Çobanoğlu (2024), müzik derslerinde gerçekleştirilen ritim çalışmalarının diğer derslerdeki akademik başarının göstergelerinden biri olan okuma başarısının gelişmesine ve bu beceride görülen güçlüklerin giderilmesine destek olabileceği söylenebilir. Angel ve Sideroff'un (2024) yaptığı araştırmada okuma akıcılığı ve anlama becerisinin gelişimi için ritimden faydalanmış ve çalışmanın sonuçları hem okuma akıcılığında hem de okuma anlayışında önemli iyileşme olduğunu ifade etmiştir. Duran ve diğerleri (2020) ritim ve akıcı okuma ile anlama arasında ilişki bulunmaktadır, ifadelerine yer vermiş olup ritmin geliştikçe akıcılığın da gelişeceğini ifade etmişlerdir. Araştırmacılar bu nedenle iş birlikçi eğitimin yapılması gerektiğini önermişlerdir. Prozodinin bir diğer unsuru ise duraklamadır. Salvia ve Ysseldylke (1978) çocuğun bir kelimeyi okumak için iki saniye beklemesi, kelimeyi tanımada tereddüt etmesi duraklama hatası olarak kabul edilmektedir (Akt. Duran ve Sezgin, 2012). Saleem'e (2023) göre duraklama, cümleler arasında geçiş yaparken cümleler arasındaki sessizliklerdir. Araştırmacı 2 saniyeden fazla sessiz kalınmasını duraklama olarak kabul edilmiştir. Deeney'e (2010) göre, prozodik bir okumada okuyucu, sesli okumak için uygun duyguyu kullanıp noktalamaya ve anlam ünitelerine dikkat ederek gerekli yerlerde duraklamaları yapar ve önemli kelimeleri vurguyla okur (Akt. Ateş, 2016). Duraklamanın okuma akıcılığını olumlu etkilediğine dair araştırmalar alanyazında bulunmaktadır (Kahng, 2018; Herman,

1985; Ullakonoja, 2008; Fant vd., 2003; Tinker, 1951; Leach ve Siddall, 1990; Tahiroğlu, 2014). Álvarez-Cañizo ve diğerleri (2015), iyi okuyucuların genellikle cümleler içinde ve arasında daha az ve daha kısa duraklamalar yaparken, daha az okuma becerisine sahip çocukların sık sık durakladığını ifade etmişlerdir. Ayrıca okuma esnasında yanlış yerde yapılan duraklama yapan öğrencilerin daha az anladığına ilişkin bulgulara ulaşmışlardır. Fant ve diğerleri (2003) ise daha yavaş okuma temposuna sahip kişiler daha uzun duraklamalar yapmaktadır ancak bunun tam tersi olan durumlarla da karşılaşma ihtimali olduğunu ifade etmişlerdir.

Prozodinin değerlendirilmesinde çeşitli yöntemlere başvurulmaktadır. Bu yöntemler arasında en yaygın olanlardan birisi Zutell ve Rasinski (1991) tarafından geliştirilen MDFS'tir. Okuma prozodisini değerlendirmede yaygın olarak kullanılan bu araç, tipik olarak dört temel boyutu ele alır:

1) İfade ve Ses Yüksekliği (Expression and Volume),

2) Öbekleme (Phrasing),

3) Pürüzsüzlük/Akıcılık (Smoothness) ve

4) Hız (Pace).

Prozodinin değerlendirilmesinde MDFS kullanan pek çok araştırma yer almaktadır (Shhub ve Solis, 2025; Paige vd., 2017; Arıkan vd., 2020). Rasinski (2004), prozodi becerisinin ölçümü için 'Çok Boyutlu Okuma Akıcılığı Puanlama Anahtarı' geliştirmiş olup her bir boyut, genellikle 1 (düşük performans) ile 4 (yüksek performans) arasında bir puanla derecelendirilmiş ve bu puanların toplanmasıyla 4 ile 16 arasında değişen bir toplam prozodi puanı elde etmiştir. Ayrıca Rasinski'nin geliştirmiş olduğu bu yöntem bazı araştırmacılar tarafından Türkçe'ye de uyarlanmıştır. Seçkin (2012), bu uyarlamada benzer boyutlar (ifade ve ses yüksekliği, vurgu, akıcılık, hız) ve puanlama sistemi koruyarak öğrencilerin prozodik okuma becerilerini değerlendirmiş olup toplam puanı 10'un altında olan öğrencilerin prozodik okuma becerilerinde desteğe ihtiyaç duyduğu, 10 ve üzeri puan alanların ise bu becerilerde belirgin bir sorun yaşamadığını ifade etmiştir. Bir diğer uyarlamada Yıldız ve diğerleri (2009) 'Çok Boyutlu Akıcılık Ölçeği' kullanarak prozodik özellikler açısından öğrencileri değerlendirmiş olup öğrencilerin önemli bir kısmının (%40) prozodik okuma becerilerinde sorun yaşadığı belirtilmiştir.

Prozodinin değerlendirilmesinde ‘PRAAT’ yazılımını kullanan araştırmalara da rastlanmaktadır (Sarris ve Dimakos 2015; Çelebi, 2023; Chung ve Bidelman, 2022; Wang vd., 2024). PRAAT, RAAT, konuşmayı analiz etmek, sentezlemek ve manipüle etmek kullanılan bir bilgisayar programıdır. 1992'den beri Amsterdam Üniversitesi Fonetik Bilimler Enstitüsü'nde Paul Boersma ve David Weenink tarafından geliştirilmiştir (Boersma ve Heuven, 2001). Çelebi (2023), araştırmasında öğretmenlerin görüşleri ile PRAAT değerlendirmesinin sonuçlarını karşılaştırmış olup PRAAT'taki prozodik vakalara ilişkin sonuçların birçok değerlendiricinin yorumlarıyla tutarsız olduğu tespit edildi. Bu, prozodik vakaların değerlendirilmesinde sorunlar olduğunu, PRAAT gibi ses analiz yazılımlarının prozodinin tüm alt boyutları için ayrı ayrı veri sağlayabileceğini ve bu yönde değerlendirme yapma olanağı sunabileceğini göstermektedir.

2.3.2. Akıcı Okuma ve Anlama

Therrien ve diğerleri (2006) iyi okuyucuların okurken anlamaya odaklanarak metinden önemli bilgiler aldıklarından emin olduklarını diğer yandan zayıf okuyucular için anlamanın arka planda yer aldığını ifade etmişlerdir. Sözcükleri doğru ve otomatik okuyan öğrencilerin okuduklarını daha iyi anladıklarını ortaya koyan farklı çalışmalar da bulunmaktadır (Filippatou ve Pumfrey, 1996; Breznitz, 1987; Leil vd., 2014; Carlson, 1949). Araştırmalar, akıcı okumanın okuduğunu anlama becerisini etkilediğini göstermektedir (Kim vd., 2021; Baştuğ ve Akyol, 2012; Arabacı, 2022). Klauda ve diğerlerinin (2008) araştırma bulgularına göre akıcı okuma becerisi gelişmiş olan öğrencilerin çıkarım bulma ve anlama performansları daha yüksektir. Pürsün ve Sarı (2020), konuya ilişkin şu ifadelere yer vermiştir; öğrencilerin akıcı ve doğru okuma, ön bilgiyi kullanma, okuma stratejilerini kullanma, kelime dağarcığı gibi bilişsel becerilerde yetersiz olmaları okuduğunu anlama becerilerinin istenilen düzeyde olmamasına neden olmaktadır. Bigozzi ve diğerlerinin (2017) bulgularına ise akıcılığın anlamadaki etkisi yalnızca ilkokul dönemini etkilememekte olup 4.sınıftan 9.sınıfa kadar benzer oranda akıcılık önemini korumaktadır. Ayrıca araştırmacılar özellikle dil ağırlıklı derslerdeki notları anlamlı düzeyde etkilediğini ifade etmiştir.

Farklı araştırmalar ise diğer derslerdeki başarının da okuma akıcılığı ile ilişki olduğunu desteklemektedir (Gomez vd., 2020; Benjamin vd., 2013). Boz ve Filiz’e

(2019) göre, akıcı okuma matematik sorunlarının anlaşılmasını kolaylaştırmaktadır, öğrenciler rutin olmayan matematik sorunlarını anlamak için doğru okuma yapmanın yanında okuma hızına, vurgu, duraklama ve tonlamalara uygun okuma yapabilmelidir. Dolayısıyla akıcı okuma performansının etkisi yalnızca ana dil eğitimi değil diğer derslerde de önem taşımaktadır.

2.3.3. Akıcı Okuma Hataları

Özer ve Dedeoğlu'na (2014) göre; okuma ile sorunları olan öğrenciler tespit edilmeli ve onların ihtiyaçları doğrultusunda desteklenmesi gerekir. Akyol (2013), okuma hatalarını; Atlayıp geçmeler ve eklemeler, ters çevirmeler, tekrarlar, telaffuz hataları, duraksamalar, yanlış okuma olarak ayırmıştır. Doğan (2022), okuma hatalarını; ters çevirme, duraklama, yanlış okuma olarak sıralamıştır. Topbulut ve Doğan (2024), sesli okuma hatalarını; kelimeyi tanıyamama ve yanlış okuma, fazla duraklama yapma, kelimeyi kontrol etmek için geriye dönüşler yaparak aynı yeri tekrar okuma, atlayarak okuma olarak sıralanmıştır. Okuma esnasında yapılan hataların incelenmesi akıcı okuma becerisi için önemlidir (Başar ve Batur, 2018; Breznitz, 2006). Öğrencilerin akıcı okuma becerisini anlama ve yapılan hataları tespit etmek amacıyla sesli okuma yöntemi uygulanabilir, Baştuğ ve Akyol (2012), bu konuya ilişkin sesli okumanın, akıcı okuma becerisini anlamada önemli bir yordayıcı olduğunu ifade etmiştir.

Salvia ve diğerleri (2017: 195), okuma hatalarına ilişkin şu açıklamalara yer vermiştir; öğrenci 10 saniye içerisinde kelimeyi çözümleyemediği durumlarda okuma hatası yapmış olur ve öğretmen müdahale etmelidir. Ayrıca okuma esnasında iki saniyeden fazla duraklamak, seslerin eksik ya da hatalı ifade edilmesi, bir ya da birden fazla kelimeyi okumadan geçmek, metne ait olmayan kelimeleri eklemek de okuma hataları arasında yer almaktadır.

Tuncay'a (2021) göre öğrencilerin sesli okuma sırasında yaptıkları yaygın hatalardan birisini ekleme olarak görmüştür ve ekleme hatası yapıldığında öğrenciye kelimenin tekrar okutulması gerektiğini ifade etmiştir. Sağlam (2019), eklemelerin cümleye akıcılık kazandırmak veya sözel dil ile uyum sağlamak maksadıyla yapılabildiğini eğer eklemeler çok fazla değil ve anlamı bozmuyorsa fazla endişelenecek bir durum olmadığını ifade etmiştir. Dolayısıyla ekleme hatası, öğrencinin kelimede bulunmayan bir heceyi kelimeye eklemesi yahut cümlede bulunmayan kelimenin

cümle içerisine katılması ile gerçekleşmektedir. Bir diğer okuma hatası ise atlama yapmaktır. Harris ve Sipay'a (1990) göre, "Bilinçli ve bilinçsiz atlama olmak üzere iki çeşidi olan bu hatadan bilinçli olanda okur tanımadığı kelimeleri isteyerek atlar. Bilinçsiz yapılan atlamalarda ise atlanan sözcükler tümceye bir bütün olarak bakıldığında anlamını bozmayan sözcüklerdir. Bilinçli yapılan atlama hatası çok fazla gerçekleşmez ve genellikle hataların tamamının %10'unu kapsamaktadır. Bilinçsiz atlamalar okuma sırasında daha fazla gerçekleşirken anlamayı çok fazla etkilememektedir. Okuyucunun atladığı sözcükleri tekrar ettiğinde hatasız okuyabiliyorsa anlama sorunu yok demektir. Okuyucu kaldığı yeri sayfa üzerinde bulmakta zorluk çekiyorsa çok sık satır atlaması yapmaktadır." (Akt. Yılmaz, ve Urul, 2022).

Öğrencilerin okurken yaptıkları hataların bir diğeri tekrar hatasıdır. Çaycı ve Demir (2006), akıcı okumanın gerçekleşebilmesi için kelime tekrarlarının yok ya da yok denecek kadar az olması gerektiğini belirtmekte tekrarların en önemli nedenin yetersiz kelime tanımak olduğunu ve çok tekrar yapan çocuk için daha alt düzey bir metne inilmesi gerektiğini açıklamıştır. Duran ve Sezgin (2012), tekrar hatalarının nedenini şöyle sıralamaktadır: Bir hatayı düzeltmek, anlamaya yardım etmek, bir düşüncenin alıştırmasını tekrarlamak, bir kelimeyi tanırken vakit kazanmaya çalışmak. Duran ve Sezgin'e (2012) göre bir diğer okuma hatası ise telaffuzdur. Telaffuz hatası, kelimenin hecelerine dikkat etmeme, kelimenin bir ya da iki harfine bakarak kelimeyi tahmini olarak okuma gibi çeşitli nedenlere dayanmaktadır. Şive farklılığı da telaffuz hatasına neden olabilir. Edis ve Yılmaz (2020), telaffuz hatalarının fonetik (ses) hata olduğunu ve nedenlerinin sözcük bilmeme, okumanın zayıf olması, ilk hecelere takılma olabileceğini ifade etmiştir.) zayıf okuyucuların çoğu, hızlı veya dikkatsiz okuma nedeniyle kelimeleri hatalı telaffuz ettikten sonra cümlenin anlamını yakalamak adına yanlış telaffuzlarını düzeltmeye çalışmaktadır.

Bilge ve Sağır'ın (2017) araştırmalarının bulgularına göre; "Ekleme hatasını hiç yapmayan 51 öğrenci varken bu hatayı en çok tekrar eden bir öğrenci 11 kez ekleme yapmıştır. Atlama hatası olmadan okuyan öğrenci sayısı 29, yanlış okumayan 53, ters çevirme yapmayan 155, telaffuz hatası olmayan 127 ve tekrar hatasına düşmeyen 19 öğrenci vardır." Ayrıca araştırmacılar en çok tekrar, atlama, yanlış okuma, ekleme, yanlış telaffuz, ters çevirme hatalarının yapıldığı sonucuna ulaşmışlardır. Yılmaz (2008)'in bulgularına göre ise sesli okuma hatalarının başında %46.53 ile atlama

hatası gelmektedir. Bu hatayı sırasıyla %35.64 yanlış okuma ve %17.82 ekleme hatası izlemektedir. Topbulut ve Doğan (2024), hem öyküleyici hem de bilgilendirici metinde kız ve erkek öğrencilerin metni okurken sırasıyla en çok yaptıkları sesli okuma hatalarının "okuduğu kelimeyi doğru telaffuz edememe, harf değiştirme, kelimeleri tekrar tekrar okuma ve kelimelerdeki harfleri eksik okuma" olduğu sonucuna ulaşmıştır. Kuruoğlu ve Şen (2018), hata tiplerine bakıldığında okuma sırasında en fazla değiştirme, en az ekleme şeklinde hatalar ortaya çıktığını 30 derslik hızlandırılmış okuma eğitimi ile her bir öğrencinin okumada yaptığı hata oranlarında azalma eğilimi olduğu gözlemlemişlerdir.

2.4. İlgili Araştırmalar

2.4.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Akıcı okuma becerisi ile ilgili yurt içinde yapılan akademik çalışmalar, yüksek lisans ve doktora tezleri ile bilimsel makaleler çerçevesinde şekillenmiştir. Özellikle okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin desteklenmesi, tekrarlı okuma yöntemleri, prozodik okuma ve dijital okuma gibi çeşitli yöntemlerin etkilerinin araştırıldığı görülmektedir.

Kaman (2012), tekrarlı okuma stratejisinin ilköğretim 3. sınıf öğrencilerinin okuma becerilerini geliştirme üzerindeki etkisini araştırmıştır. Akyol (2014), yapılandırılmış akıcı okuma yönteminin, öğrencilerin okuma ve anlama becerilerine katkılarını incelemiştir. Bilge (2015), ortaokul öğrencilerinin akıcı okuma becerilerini çeşitli değişkenlere göre analiz ederek bu becerilerin sosyoekonomik durum ve cinsiyet gibi ögelerle ilişkisini değerlendirmiştir. Gürbüz (2015), "Altı Dakika Yöntemi"nin akıcı okumaya etkisini araştırmış ve yöntemin öğrencilerin okuma hızlarını ve doğruluk oranlarını artırdığını tespit etmiştir. Son yıllarda yapılan tezlerde dijital metinlerin, yaratıcı drama yöntemlerinin ve bireyselleştirilmiş okuma programlarının etkileri üzerine yoğunlaşıldığı gözlemlenmektedir. Özel eğitim alanında yapılan akıcı okuma çalışmaları da son yıllarda artış göstermektedir (Akbey, 2016; Arabacı, 2017; Tutuk, 2017; Açıkgöz, 2021; Ulu, 2022; Küçükbayrak, 2023; Görgün, 2018; Vural, 2019; Akın, 2020).

Doktora tezleri incelendiğinde yurt içinde akıcı okuma üzerine yapılan doktora tezleri daha kapsamlı araştırmalar içermektedir. Bu tezlerde genellikle akıcı okumanın

okuduğunu anlama, kelime hazinesi, yazılı anlatım ve sosyal beceriler üzerindeki etkileri araştırılmıştır.

Baştuğ (2012), ilköğretim öğrencilerinin akıcı okuma becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesini konu almıştır. Keskin (2012), yapılandırılmış akıcı okuma yöntemlerinin okuma becerileri üzerindeki etkisini deneysel bir çalışmayla ele almıştır. Razgatlıoğlu (2019), etkinlik temelli şiir çalışmalarının öğrencilerin akıcı okuma, yaratıcı yazma ve okuma güdülenmesine etkisini incelemiştir.

Yurt içinde yapılan diğer çalışmalar; Akyol ve Baştuğ (2015), yapılandırılmış okuma yönteminin öğrencilerin okuduğunu anlama ve akıcı okuma becerilerine katkısını incelemiştir. Keskin ve Baştuğ (2013), akıcı okuma becerilerinin tarihsel gelişimini analiz ederek, güncel okuma stratejilerini değerlendirmiştir. Ergül ve Akoğlu (2022), çalışma belleği ve okuma akıcılığı ilişkisini boylamsal bir araştırmayla ele almıştır. Bu araştırmalar, öğretmenlerin akıcı okuma stratejilerini sınıf ortamında nasıl uygulayabileceklerine dair önemli bilgiler sunmakta ve bu alandaki uygulamaların etkilerini gözler önüne sermektedir.

Yurt içinde akıcı okuma üzerine yapılan çalışmalar, genellikle deneysel ve yarı deneysel desenlerle gerçekleştirilmiş olup, özellikle okuma güçlüğü çeken öğrencilere yönelik çeşitli stratejilerin etkileri üzerine yoğunlaşmıştır. Araştırmalarda sesli okuma, koro okuma ve dijital araçların kullanımına yönelik stratejilerin yaygın bir şekilde uygulandığı görülmektedir. Bu çalışmalar hem ilköğretim düzeyinde hem de özel öğrenme güçlüğü bulunan öğrencilerle yapılmış ve okuma becerilerini geliştirme noktasında olumlu sonuçlar ortaya koymuştur. Özel eğitim alanında yapılan akıcı okuma çalışmaları da son yıllarda artış göstermektedir (Akbey, 2016., Arabacı, 2017., Tutuk, 2017., Açıkgöz, 2021., Ulu, 2022., Küçükbayrak 2023., Görgün 2018., Vural 2019., Akın 2020). Bu bağlamda, akıcı okuma becerisinin geliştirilmesine yönelik yapılan araştırmalar, öğretmenlere ve eğitimcilere önemli ipuçları sunmakta ve okuma eğitimi alanındaki alanyazına katkı sağlamaktadır.

2.4.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Herman (1985), ortaokul düzeyinde (5. ve 6. sınıf) okuma güçlüğü yaşayan 8 öğrenciden oluşan bir gruba tekrarlı okuma stratejilerini uygulamıştır. Tekrarlı okuma yönteminin akıcılığı geliştirmedeki etkisini belirlemek amaçlanmıştır. Araştırmanın bulgularına göre öğrencilerin bir metni tekrar tekrar okumaları

sonucunda dakikada okunan kelime sayısı (okuma hızı) ve doğru okuma oranları belirgin biçimde artmış olup ayrıca okuma sırasında gereksiz duraklamalar azalarak daha akıcı bir okuma sağlanmıştır. Herman, tekrarlı okumanın okuduğunu anlama üzerinde de dolaylı olumlu etkileri olabileceğini belirtmiştir**.** Rasinski ve diğ. (2011) araştırmalarında prozodik okumanın önemini açıklamış olup noktalama işaretlerine ve kelimelerin ifade edilişine dikkat edilmesini vurgulamıştır. Ayrıca akıcı okuma çalışmalarında öğrenciler için kısa bir pasaj tercih edilmesini, duraklama noktalarının metin üzerinde çizilerek gösterilmesini önermişlerdir. Rasinski (1990), yılında yaptığı araştırmasında ise tekrarlı okuma ve dinlerken okuma yöntemlerini uygulamış olup iki yöntem ile de akıcılığın geliştiğini belirtmiştir. Hem öğrencinin metni kendi tekrar okuması hem de sesli model dinleyerek okuma yöntemleri, öğrencilerin saniyedeki okuma hızı ve doğru okuma oranlarını geliştirmede etkili olmuş, iki yöntem arasında okuma hızı ya da doğruluğu açısından anlamlı bir fark bulunmamıştır.

National Reading Panel (2000), ABD'de çocuklara okumayı öğretmeye yönelik yaklaşımların mercek altına alındığı bir rapor düzenleyerek ses birimi farkındalığı, ses birimi eğitimi, okuma akıcılığı, okumaya teşvik etmek gibi bölümlere ayrılmıştır. Ayrıca öğretmen eğitimine yönelik öneriler de sunulmuştur.

Fuchs ve diğerleri (2001) ABD'de yapılan araştırmada ilkokul 1–4. sınıflar arasında çeşitli düzeylerde öğrencilerin okuma akıcılığının okuduğunu anlama becerisine olan etkisini mercek altına alınmış ve bulgularda okuma akıcılığı ile standart okuduğunu anlama test puanları arasında güçlü bir korelasyon bulunmuştur. Dolayısıyla akıcı ve otomatik okuma becerisine sahip öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri belirgin biçimde daha yüksektir. DiStefano ve diğerleri (2025) prozodinin mercek altına alındığı bir araştırma yürütmüştür. Bu noktada ebeveynlerin bebekleri ile nasıl konuşmaları gerektiğine yönelik bulgulara ulaşılmıştır**.**

Chung (2024) çalışmasında, Mandarin gibi ortografik olarak derin dillerde metin zorluğunun sözlü okuma prozodisine dahil olup olmadığı incelenmiştir. Öğrencilerin sözlü okuma prozodileri, metin zorluğu bakımından farklılık gösteren dört pasaj tarafından ortaya çıkarılmış ve ardından ölçülmüştür. Bir diğer araştırmada Miller ve Schwanenflugel (2008) 1. sınıftan 3. sınıfa kadar takip edilen 92 çocuğun okuma prozodisinin gelişimini ve daha sonraki okuma becerilerine etkisini incelemiş olup 1. ve 2. sınıf sonunda çocukların sesli okuma prozodileri (vurgu, tonlama, duraklama

gibi üst-ses özellikleri) ayrıntılı olarak ölçülmüş; 3. sınıf sonunda akıcı okuma (hız/doğruluk) ve okuduğunu anlama değerlendirmeleri yapılmıştır. Araştırmanın bulguları, 1. sınıftan 2. sınıfa geçerken daha az sayıda anlamsız duraklama yapmayı öğrenen ve yetişkin benzeri tonlama geliştiren çocuklar, 3. sınıf sonunda daha yüksek okuma akıcılığı sergilediler. Erken dönemde prozodik okuma becerisindeki iyileşmeler, ileriki okuma anlama başarılarını anlamlı şekilde yordamıştır.

Álvarez-Cañizo ve diğerleri (2015) araştırmalarında okuma akıcılığı ile okuduğunu anlama arasındaki ilişkiyi mercek altına almıştır. Araştırmanın bulgularında görülmüştür ki zayıf anlama grubundaki öğrenciler, daha fazla okuma hatası yapmış ve cümleyi okurken uygunsuz yerlerde duraklamalar sergilemişlerdir ayrıca sesli okurken tonlama değişimlerinin gerektiği kadar yapılmadığı görülmüştür. İyi anlayan öğrenciler ise daha akıcı bir okuma modeli göstererek daha az duraklama yaptılar ve daha doğru okumuşlardır. Bu sonuçlar, doğru ve hatasız okuma becerisi ile prozodik okuma yeterliliğinin, metni anlamada kritik rol oynadığını göstermektedir. Başka bir deyişle, akıcı okuma becerilerindeki eksiklikler (özellikle prozodi ve doğruluk), okuduğunu anlama güçlüğü yaşayan öğrencileri belirgin biçimde ayırt etmektedir.

Bigozzi ve diğerlerinin (2017) yaptıkları araştırmanın amacı, okuma akıcılığının, farklı okul kademelerinde akademik başarıyı ne ölçüde yordadığını incelemektir. Özellikle okuma akıcılığı testindeki hız ve doğruluk gibi ölçütlerin ders notları üzerindeki etkisi, okuduğunu anlama etkisi kontrol edildikten sonra değerlendirilmiştir. Araştırmanın bulgularında görülmüştür ki okuma akıcılığı, ilkokuldan lise başına kadar tüm kademelerde öğrencilerin dil ve okuma ile ilişkili ders notlarını anlamlı düzeyde yordamaktadır. Özellikle okuma hızı akademik başarı için en güçlü yordayıcı olarak belirlenmiştir. Okuma akıcılığı ile okul başarısı arasındaki ilişki, ortaokul ve lise düzeyinde de devam etmiştir ve öğrencilerin sınıf düzeyi yükseldikçe akıcı okumanın önemsizleşmediği görülmüştür. Bu çalışma, akıcı okumanın üst sınıflar da dahil olmak üzere, genel okul performansı açısından kritik olduğunu vurgulamaktadır.

3. YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, nitel araştırma yöntemiyle gerçekleştirilmiştir. Nitel araştırmada gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi veri toplama araçlarından biri veya birkaçı kullanılarak algı, olay, durum veya davranış, doğal ortam içinde bütüncül ve derin boyutlarda incelenerek anlamaya çalışma söz konusudur (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Nitel araştırma, dünyayı görünür hale getiren bir dizi yorumlayıcı, materyal uygulamalarından oluşur. Bu uygulamalar dünyayı dönüştürürler (Denzin ve Lincoln, 2011; akt Creswell, 2013). Nitel araştırma doğal ortamda gerçekleşir, veri toplamada araştırmacıya güvenilir. Araştırmacı dokümanları inceleyerek, davranışları gözlemleyerek ve katılımcılarla görüşerek bizzat veri toplar (Bal, 2021).

Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden 'Yorumlayıcı Fenomenolojik Analiz' kullanılmıştır. Fenomenolojik araştırma, birkaç kişinin bir fenomen veya kavramla ilgili yaşanmış deneyimlerinin ortak anlamını tanımlar (Bal, 2021). Yorumlayıcı Fenomenolojik Analiz, psikolojide ve ilgili disiplinlerde bireylerin kişisel deneyimlerini nasıl algıladıklarını ve anlamlandırdıklarını keşfetmeyi amaçlayan nitel bir araştırma yöntemidir (Ungvarsky, 2018). YFA'nın temelinde yatan, bireylerin kendi yaşam deneyimlerine nasıl anlam yüklediklerini derinlemesine inceleme arayışı, bu yöntemi nitel araştırmalar arasında önemli bir yere taşımaktadır (Charlick, 2016). Fenomenoloji farkında olduğumuz ancak ayrıntılı ve derin bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanır. Olaylar, deneyimler, algılar ya da durumlar gibi farklı şekillerde karşımıza çıkan bu olgularla günlük yaşantımızda farklı şekillerde karşılaşabiliriz. Ancak bu durum söz konusu olguları tam olarak anladığımız anlamına gelmemektedir. Dolayısıyla fenomenoloji günlük olarak sıklıkla karşılaştığımız, bize yabancı olmayan ancak tam anlamını kavrayamadığımız olguları araştırmayı amaçlayan çalışmalar için kullanılmakta ve uygun bir araştırma zemini oluşturmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s. 36) Fenomenoloji, ortak deneyimlenmiş bir fenomen aracılığıyla oluşturulmuş anlayışların temel anlamlarını, deneyimlerini betimlemektedir (Tekindal ve Uğuz, 2020, s. 7). Fenomenolojide

araştırmacı çalışmanın ilgili olduğu fenomeni netleştirir, Katılımcıların fenomeni nasıl algıladıklarını belirleyebilmek için araştırmacı kendi deneyimlerini ayraç içerisine alır. O konuda önceden bir şey bilmediğini varsayar (Bal, 2021). Fenomenoloji araştırmasında, araştırmacı olguyu ele alırken yabancı konumunda olur. Bazı kaynaklarda bu bakış açısı, turist bakış açısı olarak da ifade edilmiştir. Turist bakış açısında birey, yabancı bir ülkeye gitmiş gibi hareket eder, orada bulunan her şey ona yabancı olduğu için her şeyi sorgular ve anlamaya çalışır (Yalçın H, s. 215.)

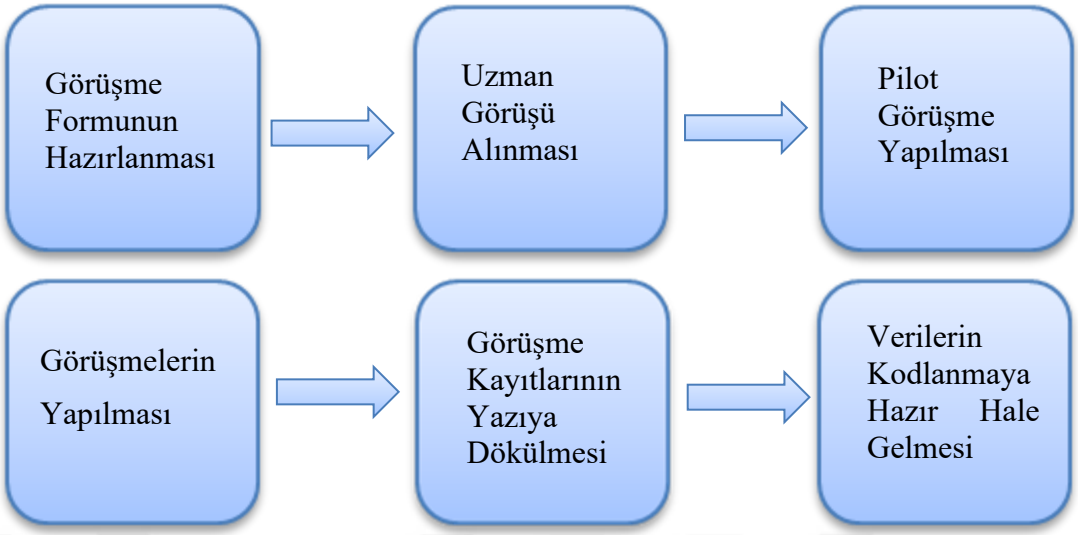
Akıcı okuma sorunu yaşayan ortaokul öğrencilerinin ebeveynleri ile yaşanılan bu sorun üzerine yapılan derinlemesine görüşmelerin amacı onların bu soruna olan bakış açılarını incelemektir.

3.2. Verilerin Toplanması

Araştırmada görüşme tekniği kullanılarak veri toplanmıştır. Creswell (2020), görüşme, araştırmacıların bir veya birden fazla katılımcıya genel ve açık uçlu sorular sorması ve aldığı yanıtları kaydetmesiyle gerçekleşir. Araştırmacı daha sonra verileri yazıya dökerek analiz için bilgisayar ortamına aktarır. Araştırmada katılımcıların deneyimleri, görüşme yoluyla toplanmıştır.

Görüşmeler, araştırmanın amacı doğrultusunda geliştirilen bir görüşme formu temel alınarak yürütülmüştür. Görüşme formu oluşturulmadan önce sorular, iki alan uzmanına iletilmiş ve uzman görüşleri doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılarak son haline getirilmiştir. Araştırmanın örneklemini oluşturan katılımcılarla görüşmeler bireysel olarak gerçekleştirilmiş ve her bir görüşme yaklaşık 20-30 dakika sürmüştür. Görüşmeler sırasında ses kayıt cihazı kullanılmış, katılımcıların izni alınarak tüm görüşmeler kayıt altına alınmıştır. Süreç boyunca ek ya da yönlendirici sorular sorulmamış, her katılımcı yalnızca yapılandırılmış sorulara yanıt vermiştir. Görüşme esnasında sorular, tüm katılımcılara aynı sırayla yöneltilmiştir. Elde edilen ses kayıtları, araştırmacı tarafından sözel ifadeye sadık kalınarak yazıya dökülmüş ve ham veri hâlini almıştır. Verilerin toplanması süreci, etik ilkelere uygun biçimde yürütülmüş ve katılımcı gizliliği gözetilmiştir.

Şekil 1. Veri Toplama Süreci



Veri toplama sürecinde öncelikle görüşme formu, araştırma sorularına uygun olacak şekilde geliştirilmiştir. İki alan uzmanı tarafından değerlendirilen görüşme soruları bir katılımcı ile denenmiş ve soruların anlaşılırlığı test edilmiştir. Akabinde tüm katılımcılar ile birebir görüşme yapılmıştır. Yapılan görüşmeler birebir gerçekleştirilmiş olup ses kaydına alınmıştır. Görüşme esnasında toplanan tüm veriler değiştirilmeden yazıya aktarılmıştır. Yazıya dökülen veriler içerik analizi için Nvivo programı aracılığı ile kodlanarak temalara ayrılmıştır.

3.3. Çalışma Grubu

Bu araştırmada gönüllülük esasına dayalı olarak amaçlı örneklem yöntemlerinden ölçüt örneklem tekniği kullanılmıştır. Bu teknik ile belirli bir deneyimi yaşamış olan kişilerden veri toplanmıştır. Araştırma sorularına doğrudan yanıt verebilecek bireyler ile görüşülmüş, konu bağlamında daha derinlemesine cevaplara ulaşmak hedeflenmiştir.

3.4. Araştırma Süreci

Araştırmadan önce görüşme yapılacak olan veliler bilgilendirilmiş, araştırmaya gönüllü olarak katılım sağladıklarına dair ‘gönüllülük izin formu’ iletilerek onayları alınmıştır. Kişisel gizlilikten dolayı kimlik bilgilerine ait verilerin paylaşılmayacağı ifade edilmiştir. Araştırmaya katılım sağlayan ebeveynler; K1, K2, K3, K4, K5, K6, K7, K8, K9, K10 şeklinde kodlanmıştır. Gönüllülük izin formlarının

onaylanmasından sonra yapılandırılmış görüşme düzenlenmiştir. Ortalama görüşme süreleri 20-30 dakika arasında gerçekleştirilmiştir. Yazım aşamasında katılımcıların ifadeleri değiştirilmemiş, görüşme esnasında aktarılan ifadeler doğrudan yazıya geçirilmiştir.

3.5. Verilerin Analizi

Noon (2018), Yorumlayıcı Fenomenolojik Analiz (YFA) yönteminde veri analizi sürecini şöyle açıklamıştır; araştırmacı, elde ettiği verileri defalarca okuyarak verilere aşinalık kazanır, ilk kodlamalar aracılığıyla her bir vaka içerisinde örüntü ve temalar belirlenir daha sonra üst temalar altında gruplandırılır. Bu analiz süreci, her bir katılımcı için tekrarlanmakta ve önceki vakalarda elde edilen tematik bulgular sonraki vakaların yorumlanmasına rehberlik etmektedir. Nihai aşamada, tüm vakalar üzerinden ortak temalar ve varyasyonlar analiz edilerek, araştırma konusuna ilişkin zengin ve katmanlı bir anlayış geliştirilmeye çalışılır.

Bu araştırmada yapılandırılmış görüşmeler yoluyla elde edilen nitel veriler, betimsel analiz yöntemi kullanılarak çözümlenmiştir. Görüşmeler, herhangi bir değişiklik yapılmaksızın yazılı forma dönüştürülmüş ve araştırmacı tarafından sistematik bir şekilde analiz edilmiştir. Betimsel analiz sürecinde, elde edilen veriler önceden belirlenen temalar doğrultusunda kategorilere ayrılmış, veriler NVivo programı aracılığıyla kodlanmış ve temalandırılmıştır. Her bir temada, katılımcı ifadelerine doğrudan yer verilerek bulguların güvenilirliği ve şeffaflığı sağlanmaya çalışılmıştır. Analiz sonucunda ortaya çıkan üst ve alt temalar, alanında uzman iki kişi tarafından incelenmiş ve içerik geçerliliği açısından onaylanmıştır.

Tablo 1. Analiz Sonucu Oluşturulan Tema Listesi

ALT TEMALAR			ÜST TEMA
3.Akıcı okuma kavramına ilişkin farkındalık	2.Okuma hızı ve Doğru Okuma	1.Akıcı okuma becerisinin tanımlanması	**Akıcı Okuma Farkındalığı ve Algısı**

Devamı

3.Okuma sevgisi ve güdülenme	2.Dikkat eksikliği ve sosyal medya	1.Okuma Kaygısı	**Psikolojik ve Duygusal Faktörler**
	2.Diğer ebeveynler ile iletişim	1.Okul ve öğretmenlerin rolü	**Çevresel ve Sosyal Faktörler**
	2.Akıcı okumanın diğer derslere etkisi	1.Akıcı okumanın akademik başarıya etkisi	**Akademik Başarı**
	2.Ailenin ev ortamında kullanılan yöntemler	1.Ailenin akıcı okuma becerisinin gelişiminde rolü	**Aile Katılımı ve Ev Ortamı**
	2.Okul ve öğretmen iş birliği önrileri	1.Ebeveynlere yönelik tavsiyeler	**Çözüm Önerileri ve Tavsiyeler**

Tablo 1'de, yapılandırılmış görüşmelerin betimsel analizinden elde edilen bulgular doğrultusunda oluşturulan temalar ve alt temalar yer almaktadır. Veriler, altı ana temada toplanmıştır: Akıcı Okuma Farkındalığı ve Algısı, Psikolojik ve Duygusal Ögeler, Çevresel ve Sosyal Ögeler, Akademik Başarı, Aile Katılımı ve Ev Ortamı ile Çözüm Önerileri ve Tavsiyeler. Her bir üst tema, katılımcıların ifadeleri doğrultusunda belirli alt temalarla detaylandırılmıştır. Örneğin, "Akıcı Okuma Farkındalığı ve Algısı" teması altında, akıcı okuma becerisinin tanımı, okuma hızı ve doğruluğu gibi teknik unsurlar ile kavrama yönelik farkındalık düzeyleri ele alınmıştır. "Psikolojik ve Duygusal Ögeler" başlığı altında ise okuma kaygısı, dikkat dağınıklığı ve sosyal medya etkisi gibi bireysel engelleyici unsurlar ile okuma sevgisi

ve güdülenme gibi destekleyici etkenler yer almaktadır. Diğer temalar da benzer şekilde hem bireysel hem çevresel etkenleri ortaya koymakta; okul, aile ve öğretmen iş birliğine dair çözüm önerilerine de yer vererek, akıcı okuma becerisinin çok boyutlu yapısını bütüncül bir şekilde yansıtmaktadır.

3.6. Güvenilirlik ve Geçerlilik

Nitel araştırmalarda verilerin güvenirliğini ve geçerliliğini sağlamak, elde edilen bulguların bilimsel değerini artırmak açısından büyük önem taşımaktadır. Bu araştırmada içerik geçerliliğini sağlamak amacıyla yapılandırılmış görüşme formu, alanında uzman iki akademisyenin değerlendirmesine sunulmuş ve uzman görüşleri doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılarak son hâline getirilmiştir. Böylece görüşme sorularının amaca uygunluğu ve kapsam geçerliliği artırılmıştır.

Veri güvenirliğini sağlamak adına, katılımcılardan elde edilen görüşler herhangi bir değişikliğe uğratılmadan betimsel analiz yöntemi ile çözümlenmiş; doğrudan alıntılara sıkça yer verilerek yorumların katılımcı ifadelerine dayandırılması sağlanmıştır. Ayrıca, elde edilen veriler NVivo programı ile analiz edilerek kodlama süreci sistematik ve şeffaf bir şekilde yürütülmüştür. Analiz sonucunda ortaya çıkan üst ve alt temalar, iki alan uzmanına sunularak tematik yapının uygunluğu onaylatılmıştır. Tüm bu süreçler, araştırmanın iç geçerliliğini ve güvenirliğini artırmak amacıyla titizlikle yürütülmüştür.

4. BULGULAR VE YORUM

Araştırmada, katılımcıların akıcı okuma becerisine ilişkin görüşlerini ifade etmeleri amaçlanmıştır. Ayrıca, bu konudaki deneyimlerini aktarmaları beklenmiştir. Katılımcıların yaşadıkları sorunu dile getirmeleri ve bu sorunlara karşı geliştirdikleri yöntemleri paylaşmaları da çalışmanın hedefleri arasındadır. Son olarak, izledikleri yol haritasını açıklamaları sağlanmaya çalışılmıştır. Yapılan veri analizi sonucunda, akıcı okuma farkındalığı ve algısı, psikolojik ve duygusal ögeler, çevresel ve sosyal ögeler, akademik başarı, aile katılımı ve ev ortamı, çözüm önerileri ve tavsiyeler olmak üzere altı üst tema belirlenmiştir. Belirlenen her bir üst tema için alt temalar oluşturulmuştur. Akıcı okuma farkındalığı ve algısı üst temasının alt temaları; akıcı okuma becerisinin tanımlanması, okuma hızı ve doğru okuma, akıcı okuma kavramına ilişkin farkındalıktır. Psikolojik ve sosyal ögeler üst temasının alt temaları; okuma kaygısı, dikkat eksikliği ve sosyal medya, okuma sevgisini ve güdülenmedir. Çevresel ve sosyal ögeler üt temasının alt temaları; okul ve öğretmenlerin rolü, diğer ebeveynler ile iletişimdir. Akademik başarı üst temasının alt temaları; akıcı okumanın akademik başarıya etkisi ve akıcı okumanın diğer derslere etkisidir. Aile katılımı ve ev ortamı üst temasının alt temaları; ailenin akıcı okuma becerisinin gelişiminde rolü ve ev ortamında kullanılan yöntemlerdir. Çözüm önerileri ve tavsiyeler üst temasının alt temaları; ebeveynlere yönelik tavsiyeler, okul ve öğretmen işbirliği önerileridir.

4.1. Akıcı Okuma Farkındalığı ve Algısı

Ebeveynlere akıcı okuma kavramının ne ifade ettiğine yönelik bir soru sorularak kendi cümleleri ile akıcı okumayı tanımlamaları istenmiştir. Bu doğrultuda ebeveynlere akıcı okumanın bir bileşeni olan hız ve doğru okuma unsurları hakkında soru sorulmuş olup deneyimleri doğrultusunda akıcı okuma kavramına ilişkin tanımlara ulaşılmıştır. Alt soru olarak akıcı okuma sorunlarına ilişkin farkındalığın nasıl oluştuğu sorusundan hareketle ebeveynler yaşadıkları soruna dair kazandıkları

farkındalık süreçlerini kendi deneyimlerinden hareketle ifade etmiş, farkındalık ve tanımlama süreçlerine dair verilere ulaşılmıştır.

Elde edilen veriler doğrultusunda üç alt temaya ulaşılmıştır. Akıcı okuma becerisinin tanımlanması, okuma hızı ve akıcı okuma kavramına ilişkin farkındalık alt temaları olmak üzere temalar belirlenmiştir.

Tablo 2. Akıcı Okuma Farkındalığı ve Algısı

Alt Tema	Kodlar	Katılımcılar	Frekans (f)
Akıcı Okuma Becerisinin Tanımlanması	Zorlanmadan Okumak	K1, K2, K3, K5, K7, K10	6
Akıcı Okuma Becerisinin Tanımlanması	Hecelememek	K1, K10	2
Akıcı Okuma Becerisinin Tanımlanması	Anlayarak Okumak	K1, K6, K10	3
Akıcı Okuma Becerisinin Tanımlanması	Hızlı Okumak	K1, K4, K5, K6, K7, K10	6
Akıcı Okuma Becerisinin Tanımlanması	Doğru Okumak	K1, K2, K5, K6, K7, K8	6
Okuma Hızı ve Doğru Okuma	Okuma Hızının Düşük Olması	K1, K5, K6, K8	4
Okuma Hızı ve Doğru Okuma	Hatalı Okumalar	K2, K5, K6, K8	4
Akıcı Okuma Kavramına İlişkin Farkındalık	Özel Kurumlar	K1, K2, K4	3
Akıcı Okuma Kavramına İlişkin Farkındalık	Öğretmenlerin Dönütleri	K1, K2,	2
Akıcı Okuma Kavramına İlişkin Farkındalık	Yaşıtları ile Kıyaslamak	K4, K8, K5	3

4.1.1. Akıcı Okuma Becerisinin Tanımlanması

Katılımcılar, akıcı okuma becerisini tanımlarken ebeveynler özellikle zorlanmamak ve hızlı okumak üzerinde durmuştur. Akıcı okuma kavramını tanımlarken bu becerinin temel unsurlarını kendi gözlemlerine dayanarak ifade etmiş olup akıcı okumanın hız ve doğruluk ile ilişkili olduğunu vurguladıkları gibi anlama becerisi ile ilişkilendiren bir ebeveyn de bulunmaktadır.

Özellikle bazı ebeveynler, heceleme ile akıcılık arasındaki bağlantıya dikkat çekerek çocuklarının heceleyerek okumasını bir akıcılık sorunu olarak değerlendirmiştir. Katılımcılardan biri, "Akıcı okuma, benim için insanın okuduğu metni anında ve zorlanmadan anlaması demek. Yani, kelimeleri tek tek heceleyip takılmadan, hızla okuyabilmesi gibi düşünüyorum" (K1) sözleriyle, hem anlama becerisini hem de okuma hızını vurgulamıştır. Benzer şekilde bir başka katılımcı, "Akıcı okuma demek, çocuğun düzgün ve takılmadan okuması demek. Mehmet okurken zorlanıyor, kelimeleri bölüyor" (K2) diyerek, çocuğun okuma sırasında karşılaştığı güçlükleri akıcılığın önünde bir engel olarak belirtmiştir.

Akıcı okuma, bazı ebeveynler tarafından yalnızca teknik bir beceri değil, aynı zamanda bir olarak da değerlendirilmiştir. Örneğin, "Hızlı okuması, yaşıtlarına ayak uydurması, okumayı sevmesi" (K4) ifadesi, çocuğun akıcı okuma becerisini kazanmasının, okumaya karşı olumlu bir tutum geliştirmesiyle de ilişkili görüldüğünü ortaya koymaktadır.

Ebeveyn tanımlarında ortak olarak, çocuğun *düzgün*, *rahat*, *yanlışsız* ve *anlayarak* okuma becerisi göstermesi gerektiği vurgulanmaktadır. "Akıcı okuma, yanlış okumamak demek" (K8) ve "Akıcı okuma deyince çocuğun okuduğunu rahatça, kelimeleri şaşırmadan ve hızla okumasını anlıyorum" (K7) gibi ifadeler, bu becerinin hem doğruluk hem de hız yönüyle değerlendirildiğini göstermektedir. Ayrıca ''Akıcı okuma, çocuğun okuduğunu hızlı ve doğru bir şekilde anlayabilmesi demek.'' (K6) olarak tanımlayan ebeveyne göre akıcılık ve anlama arasında ilişki bulunmaktadır.

Bulgular genel olarak, ebeveynlerin akıcı okuma becerisini tanımlarken akıcı okuma yeterliliklerin (hız, doğruluk, takılmadan okuma) yanı sıra okuduğunu anlama ve okuma sevgisi gibi duyuşsal boyutlara da yer verdiklerini ortaya koymaktadır. Ayrıca bazı ebeveynlerin, çocuklarının okuma performansını yaşıtlarıyla karşılaştırma eğiliminde oldukları gözlenmiştir. Bu durum, akıcı okuma becerisinin sosyal çevreyle kıyaslama bağlamında da değerlendirildiğini göstermektedir.

4.1.2. Okuma Hızı ve Doğru Okuma

Ebeveynler, çocuklarının okuma hızının düşük olmasından sıklıkla söz etmiştir. Bu durum okuma hızı ve doğru okuma için ayrı bir alt tema oluşturmaya vesile olmuştur. Veriler analiz edildiğinde okuma bileşenlerinden en çok hız üzerinde durulduğu gözlemlenmiştir. Ancak pek çok ebeveyn hız unsurunun yanı sıra doğru

okuma unsuruna da dikkat çekmiştir. Dolayısıyla araştırmanın bulgularına göre ebeveyn görüşleri, akıcı okuma becerisinin en çok dikkat çeken bileşenlerinden ikisinin okuma hızı ve doğru okuma olduğunu ortaya koymaktadır. Katılımcıların çoğunluğu, çocuklarının okuma hızının düşük olmasından yakınmış; bu durum okuma sürecinde hem anlamayı hem de güdülenmeyi olumsuz etkileyen bir unsur olarak değerlendirilmiştir. Aynı zamanda birçok ebeveyn, hızın yanı sıra doğru okumanın da önemine vurgu yaparak, çocuklarının sıklıkla kelime hatası yaptıklarını dile getirmiştir.

Katılımcılardan biri, "Okuma hızı düşük, doğru okuma konusunda da çok hatası var" (K5) sözleriyle hem hız hem de doğruluğa dair sorunları açıkça belirtmiştir. Benzer şekilde, "Hüseyin okumada yavaş kalıyor, kelimeleri doğru söyleyemediği de oluyor" (K7) ifadesi, iki becerinin birlikte ele alındığını göstermektedir. Bu tür görüşler, ebeveynlerin sadece bir bileşene odaklanmadığını; hız ve doğruluğu birlikte değerlendirdiğini göstermesi açısından dikkat çekicidir.

Bazı ebeveynler, doğru okuma sorunlarını özellikle öğrencilerin kelime düzeyindeki duraksamalarıyla ilişkilendirmiştir. Örneğin, "Tarık'ın hızı düşük, okurken çok duraksıyor. Doğru okuma konusunda da sıkıntıları var" (K6) ifadesi, duraksamanın hem hız hem de doğruluk üzerinde olumsuz etkileri olduğunu ortaya koymaktadır.

Doğru okuma becerisi, bazı katılımcılar tarafından hızdan daha öncelikli görülmüştür. Özellikle uzun ve karmaşık kelimelerin çocuklar tarafından yanlış okunması, ebeveynlerin dikkatini çeken önemli bir sorun olmuştur. Bir ebeveyn bu durumu şöyle ifade etmiştir:

"Zeynep'in okuma hızı düşük ve birçok kelimeyi yanlış okuyor. Özellikle uzun kelimelerle başı dertte. Bu duruma bakınca, yaşıtlarının biraz gerisinde kaldığını görüyorum. Hızlı okumasını beklemiyorum, ama doğru okuma konusunda destek almamız gerekiyor" (K8).

Bununla birlikte, gelişim gösteren öğrencilerden söz eden ebeveynler de bulunmaktadır. Örneğin, "Bence hız konusunda biraz geride kalıyor, geçmişe göre oldukça iyi durumda ama hâlâ gelişmemiz lazım" (K1) diyerek, öğrencinin hız kazanımında ilerleme gösterdiğini ancak yeterli düzeye ulaşmadığını belirtmiştir.

Bu bulgular, ebeveynlerin akıcı okuma becerisini değerlendirirken yalnızca hız ya da doğruluğu değil, bu iki bileşenin birbiriyle ilişkili olduğunu ve birlikte ele alınması

gerektiğini düşündüklerini ortaya koymaktadır. Okuma sürecinde yaşanan duraksamalar, uzun kelimelerde yapılan hatalar ve yaşıtlarıyla yapılan karşılaştırmalar, ebeveynlerin gözlemlerinde sıkça dile getirilen hususlar arasındadır.

4.1.3. Akıcı Okuma Kavramına İlişkin Farkındalık

Ebeveynlere akıcı okuma sorunu yaşadığınızı nasıl keşfettiniz, sorusu sorulduğunda bu konuda farklı cevaplar alınmış olmakla beraber genellikle öğretmenlerden işittiklerini ve kendilerinin bu sorunu gözlemledikleri cevaplarına ulaşılmıştır. Ebeveynlere, çocuklarının akıcı okuma sorunu yaşadığını nasıl fark ettikleri sorulduğunda, farklı farkındalık yolları tanımlansa da büyük çoğunlukla bu öğretmen geri bildirimleri ve bireysel gözlemler aracılığıyla anlaşıldığı görülmüştür. Ebeveynler, öğretmen ya da eğitim uzmanlarının yönlendirmeleriyle çocuklarının okuma sürecindeki yavaşlık, yanlış okuma ve takılmalar gibi unsurların farkına vardıklarını belirtmiştir.

Bir katılımcı, öğretmenin uyarısıyla başlayan farkındalık sürecini şöyle ifade etmiştir:

“Öğretmeni, okuma hızının ve doğru okuma oranının düşük olduğunu söyledi. Aslında bu ilkokulda oldu, sonra bir kurumda okuma videosu istendi ve oradaki uzman da hızının yavaş olduğunu söyledi” (K1).

Benzer biçimde başka bir ebeveyn, kendi gözlemleriyle birlikte öğretmen yönlendirmesinin bu farkındalığı artırdığını şöyle belirtmiştir:

“Öğretmenle konuştuktan sonra anladım. Öncesinde farkındaydım ama yani genelde sessiz okuyor evde, ben içimden okumayı istiyorum, içimden daha hızlıyım diyor. Öğretmen de söyleyince yardım alın falan diye sesli okumasını istedim, sonra da özel ders almak istedik Türkçe dersinden. Eşimle, öğretmen de söyledi okumasını düzeltmek gerektiğini” (K2).

Bazı ebeveynler ise çocuklarının yaşıtlarının gerisinde kaldığını gözlemleyerek farkındalık geliştirmiştir. Yaşıtlarla yapılan karşılaştırmalar, çocuğun okuma becerilerindeki yetersizlikleri görünür kılmıştır. “Bu duruma bakınca, yaşıtlarının biraz gerisinde kaldığını görüyorum” (K8), “Hacer’in yaşıtlarıyla arasındaki bu fark, beni gerçekten tedirgin ediyor” (K5) gibi ifadeler, sosyal karşılaştırmanın ebeveynlerin farkındalık sürecinde önemli bir rol oynadığını göstermektedir.

Dikkat çekici bir diğer bulgu ise sosyal medya ve çevrimiçi kaynakların farkındalık yaratmadaki etkisidir. Bir ebeveyn, Instagram üzerinden karşılaştığı bir reklamla bir kursa başvurduklarını ve bu süreçte çocuğunun akıcı okuma sorunlarına dair bilgilendirildiklerini ifade etmiştir:

"Biz kursa gittik, Instagram'da reklamda karşıma çıktı. Hızlı okuma için başvurduk. Video istediler okumayı görmek için. Oradaki danışmanlar arayıp önce okuması hatalı, eklerde hata yapıyor dedi" (K4).

Aynı ebeveyn, sosyal medya takibi sayesinde bu konuda daha bilinçli hale geldiğini de belirtmiştir: "Kurs sayesinde daha çok bilinçlendim. Sosyal medyada çok öğretmen, eğitim sayfası takip ettiklerim var. Onları dinleyerek, kurstaki danışmanlarla öğrendim yani fark ettim" (K4).

Buna karşın bazı ebeveynler, çocuklarının akıcı okuma sorunlarını tamamen kendi çabalarıyla fark ettiklerini, herhangi bir okul yönlendirmesi almadıklarını vurgulamıştır. Bir katılımcı bu durumu şöyle dile getirmiştir: "Kendi çabalarımla durumu fark ettim. Okulda bu konuda bilgilendirme yapılmadı, biz kendi başımıza anlamaya çalışıyoruz" (K3).

Bu bulgular genel olarak, ebeveynlerin akıcı okuma sorunlarını fark etme yollarının oldukça çeşitli olduğunu göstermektedir. Öğretmen ve uzman desteği yaygın olmakla birlikte, sosyal medya gibi dijital kaynaklar ve bireysel gözlemler de farkındalık süreçlerinde etkili olmaktadır. Yaşıtlarla kıyaslama ise ebeveynlerin değerlendirme biçimlerini şekillendiren önemli bir unsur olarak öne çıkmaktadır.

4.2. Psikolojik ve Duygusal Ögeler

Ebeveynler araştırmada yöneltilen sorularda sıklıkla kaygı ve endişe duygularına yer vermiş, bu durumu öğrencinin yaşamasının yanı sıra kendilerinin yaşadığından da söz etmiştir. Ayrıca pek çok ebeveyn araştırmanın bulgularında dikkat dağınıklığına dair ifadelere yer vererek dikkat dağınıklığı ile sosyal medya kullanımını ilişkilendirmiştir. Bir diğer duyuşsal öge olan okuma sevgisi ise araştırmada ebeveynlerin sıklıkla söz ettiği bir kavram olmuştur. Okuma sevgisinin yanı sıra ebeveynler okumaya güdülenmeden bahsetmiştir.

Tablo 3. Psikolojik ve Duygusal Faktörler

Alt Tema	Kodlar	Katılımcılar	Frekans (f)
Okuma Kaygısı	Ebeveynin Yaşadığı Kaygı	K5, K8	2
Okuma Kaygısı	Öğrencinin Yaşadığı Kaygı	K4	1
Dikkat Eksikliği ve Sosyal Medya	Sosyal Medyadan Dolayı Yaşanan Dikkat Sorunları	K6, K7, K9, K10	4
Okuma Sevgisi ve Güdülenme	Okumayı Sevmiyor	K1, K2, K4, K10	4
Okuma Sevgisi ve Güdülenme	İlgi Çeken Kitaplar İle Sevdirmek	K1, K8	2

4.2.1. Okuma Kaygısı

Elde edilen verilerde, ebeveynler kaygı, tedirginlik ve endişe duygularını yaşadıklarından bahsetmiştir. Araştırma kapsamında elde edilen bulgular, yalnızca öğrencilerin değil, aynı zamanda ebeveynlerin de akıcı okuma sorunları karşısında kaygı, tedirginlik ve endişe duyguları yaşadıklarını ortaya koymaktadır. Katılımcıların anlatımlarında, çocuklarının okuma sürecine dair yaşadıkları belirsizliklerin ve yetersizliklerin, ebeveynler üzerinde duygusal bir yük oluşturduğu anlaşılmaktadır.

Bazı ebeveynler, çocuklarının özellikle sesli okuma sırasında yaşadığı kaygının arttığını belirtmiş, bu durumun hem çocuğun hem de ailenin psikolojik durumunu etkilediğini dile getirmiştir. Bir katılımcı bu durumu şu sözlerle ifade etmiştir: "Çocuk okumayı sevmediği için kaygısı çok" (K4). Bu ifade, çocuğun okuma sürecine karşı geliştirdiği olumsuz tutumun, kaygı düzeyini artırdığını ve bu duygunun ebeveyn tarafından da gözlemlendiğini göstermektedir.

Kaygı yalnızca çocuğa yönelik gözlemlerle sınırlı kalmayıp, bazı ebeveynlerin kendi duygusal deneyimlerinde de açıkça ifade edilmiştir. Bir katılımcı, ailece destek olmaya çalıştıklarını ancak buna rağmen yaşadığı endişeyi şöyle dile getirmiştir:

"Biz ailecek elimizden geleni yapıyoruz ama bu durum beni çok endişelendiriyor. Hacer'in yaşıtlarıyla arasındaki bu fark, beni gerçekten tedirgin ediyor. İleride daha ciddi bir sorun haline gelir diye korkuyorum" (K5). Bu ifade, yalnızca mevcut akademik başarıya değil, aynı zamanda çocuğun uzun vadeli gelişimine dair bir belirsizlikten kaynaklanan korkuya da işaret etmektedir.

Benzer şekilde başka bir ebeveyn, okuma sorunlarının çocuğun genel öğrenme süreci üzerinde yaratabileceği olumsuz etkilere ilişkin duyduğu endişeyi vurgulamıştır:

"İleride onun rahat okuyup derslerinde başarılı olmasını istiyorum, ama bu durum beni gerçekten kaygılandırıyor. Bu durum, onun genel öğrenme sürecine dair kaygılarımı arttırıyor" (K8). Bu görüş, ebeveynin okuma becerisini yalnızca bir akademik alan olarak değil, çocuğun genel eğitim yaşamını etkileyen bir unsur olarak değerlendirdiğini göstermektedir.

Akıcı okuma sorunları yaşayan öğrencilerin öğrenme süreçlerinde kaygı yaşadıkları görülmekle birlikte, bu kaygının sadece öğrenciyle sınırlı kalmadığı; ebeveynlerin de bu sürece duygusal olarak dahil olduğu anlaşılmaktadır. Özellikle gelecek kaygısı, akademik başarı beklentisi ve yaşıtlarla karşılaştırma, ebeveynlerin endişe düzeyini artıran başlıca ögeler arasında yer almaktadır.

4.2.2. Dikkat Eksikliği ve Sosyal Medya Kullanımı

Araştırmada ebeveynler, özellikle dikkat unsuru üzerinde yoğunlaşmış ve bu unsurun okuma sorunları yarattığından söz etmişlerdir. Araştırma kapsamında elde edilen bulgular, ebeveynlerin çocuklarının akıcı okuma sürecinde yaşadığı güçlükleri dikkat dağınıklığı ve odaklanma sorunları ile ilişki kurduklarını ortaya koymaktadır. Ebeveynler, özellikle sosyal medya ve dijital içeriklerin çocukların dikkat sürelerini olumsuz etkilediğini ve bu durumun doğrudan okuma performansına yansıdığını ifade etmişlerdir.

Katılımcılardan biri, çocuğunun kelimelere odaklanmakta zorlandığını ve bunun dikkat dağınıklığından kaynaklandığını şöyle dile getirmiştir:

"Kelimelere odaklanmakta güçlük çekiyor çünkü dikkat dağınıklığı yüzünden sürekli başka şeylerle meşgul. Sosyal medya ve dijital içerikler, odaklanma süresini kısaltıyor gibi geliyor bana" (K6). Bu ifade, dijital uyaranların okuma sırasında sürdürülebilir dikkati engellediğine dair bir ebeveyn gözlemini yansıtmaktadır.

Benzer şekilde başka bir katılımcı, çocukların geçmişe oranla daha yoğun dijital uyaranlara maruz kaldığını vurgulayarak dikkat sorunlarını şu şekilde açıklamıştır:

"Hele bir de telefon konusu var ya, onun başını kaldırmak için uğraşıyoruz. Hani, eskiden böyle şeyler yoktu, biz televizyon izlerdik ama şimdikiler her an her dakika telefondalar. Ailece dikkatini kitaba vermesi için uğraşıyoruz ama bu sosyal medya

onu çok etkiliyor" (K7). Bu görüş, dijital çağın getirdiği alışkanlıkların, özellikle kitap okuma gibi sürekli dikkat gerektiren faaliyetler üzerinde olumsuz bir etki oluşturduğunu göstermektedir.

Bazı ebeveynler sosyal medya kullanımını çocukların akademik gelişimi açısından doğrudan tehdit olarak görmekte ve bu nedenle çeşitli sınırlamalar getirdiklerini ifade etmektedir: "Sosyal medyadan kurtulmamız lazım. Çocukları sosyal medyadan uzaklaştırmak şart" (K9). Bu keskin ifade, sosyal medyanın yalnızca bir dikkat dağıtıcı değil, aynı zamanda bir engel olarak konumlandığını ortaya koymaktadır.

Dijital içeriklerin sınırlanması ve alternatif odaklanma stratejilerinin geliştirilmesi bazı aileler için çözüm arayışının bir parçası olmuştur. Bir ebeveyn bu süreci şu sözlerle anlatmıştır:

"Evde okuma pratiği yapıyoruz, ama dijital içeriklerden uzak durması için çaba harcıyoruz. Bir süre sosyal medya kısıtlaması getirdik, çünkü dikkatini toparlayabilmesi için buna ihtiyaç var. Okuma konusunda daha çok odaklanma çalışmaları yapıyoruz" (K6). Bu ifade, yalnızca sorun tespiti değil, aynı zamanda çözüm geliştirme çabalarının da varlığını göstermesi açısından önemlidir.

Bu bulgular, dikkat eksikliği ve dijital medya alışkanlıklarının akıcı okuma üzerinde ciddi etkileri olduğunu göstermektedir. Sosyal medya ve dijital içeriklere maruz kalma, çocukların odaklanma becerilerini olumsuz yönde etkileyerek uzun süreli bilişsel çaba gerektiren etkinliklere, özellikle de okuma faaliyetlerine karşı toleranslarını azaltmaktadır. Ebeveynler, bu durumun farkında olarak dijital sınırlamalar uygulamakta ve dikkat geliştirmeye yönelik stratejiler geliştirme çabası içine girmektedir

4.2.3. Okuma Sevgisi ve Güdülenme

Araştırma bulguları, ebeveynlerin büyük çoğunluğunun çocuklarının okumaya karşı istekli olmadığını ve bu durumun akıcı okuma becerileri üzerinde doğrudan etkili olduğunu düşündüklerini göstermektedir. Ebeveyn görüşleri, okuma sevgisinin eksikliğinin çocukların okuma sürecinde yaşadıkları güçlükleri artırdığını ve bu nedenle güdülenmenin düşük olduğunu ortaya koymaktadır. Bazı ebeveynler, çocuğun okumayı sevmesi halinde okuma sorunlarının zamanla kendiliğinden ortadan kalkacağını dile getirmiştir.

Bir katılımcı, çocuğunun kitap okumaktan kaçındığını şu sözlerle belirtmiştir: “Hiç ama hiç kitap okumayı pek sevmemesi ve yeterince okuma yapmaması bunda etkili bence” (K1).

Benzer şekilde bir diğer ebeveyn, çocuğunun akıcı okuyamamasının zamanla okumadan soğumasına neden olduğunu ifade etmiştir: “Pek akıcı değil, bu yüzden okumaktan soğuyor. Onun için okuma, bir işkenceye dönüşüyor, en sevmediği şey diyebilirim akıcı okumak” (K10).

Çocukların okumayı sevmemesi, bazı ebeveynler tarafından hem okuma sorunlarının nedeni hem de çözümünün ön koşulu olarak görülmektedir. “Yani çocuk zaten asla okumayı sevmiyor ki okuması düzelsin. Okumayı sevse kendi kendine de düzelir” (K2) ve “Zaten asla, asla sevmiyor okumayı” (K4) gibi ifadeler, bu bakış açısını açıkça yansıtmaktadır. Bu söylemler, ebeveynlerin okuma sevgisini bir tür tetikleyici unsur olarak gördüklerini ve çocuğun güdülenmesiyle birlikte okuma becerilerinin de doğal olarak ilerleme katettiklerine inandıklarını göstermektedir.

Bununla birlikte bazı ebeveynler, çocuğun ilgisini çeken içeriklerle karşılaştığında okuma sürecine daha olumlu yaklaştığını ifade etmiştir. “Zorla ite kalka hadi oku, oku nereye kadar. Bence biraz etken bu; sevse güzel okuyor. Bazı kitapları hemen bitiriyor, seviyorsa. Şermin Yaşar’ı çok seviyor, hemen okuyor mesela” (K4) ifadesi, ilgi alanına hitap eden kitapların çocukta okuma isteği uyandırabileceğini göstermektedir.

Okuma sevgisinin gelişmesinde aile içindeki duygusal destek ve birlikte geçirilen okuma zamanları da önemli bir rol oynamaktadır. Ebeveynlerden biri bu konuda şunları söylemiştir: “Zeynep’e okuma sevgisini aşılamaya çalışıyoruz. Onun ilgisini çekecek hikâye kitapları seçip, birlikte okuyoruz. Bir yandan da işin içine duygusal destek eklemeye çalışıyoruz çünkü onun motivasyonunu yüksek tutmak çok önemli” (K8). Bu yaklaşım, yalnızca çocuğun bireysel okuma sürecine değil, aynı zamanda aile içi iletişim ve etkileşim bağlamına da işaret etmektedir.

Bazı ebeveynler ise birlikte yapılan okuma saatlerinin çocuğun güdülenmesini artırdığını belirtmişlerdir. Örneğin bir katılımcı, “En çok da birlikte yapılan okuma saati... Yöntem mi bilmiyorum hocam açıkçası ama bence etkili yani motivasyonu açısından” (K1) sözleriyle bu sürecin etkili olduğunu dile getirmiştir.

Sonuç olarak, bulgular çocukların okuma güdüsünün düşük olmasının, akıcı okuma sorunlarıyla karşılıklı bir ilişki içinde olduğunu göstermektedir. Ebeveynler, okuma sevgisinin gelişmesiyle birlikte çocuğun okuma performansında iyileşme olabileceğine inanmakta ve bu doğrultuda hem çevresel düzenlemeler yapmakta hem de duygusal destek sunmaktadır. Bu durum, okuma sevgisinin yalnızca bireysel bir eğilim değil, aynı zamanda aile içi yönlendirme ve etkileşimle şekillenen bir süreç olduğunu ortaya koymaktadır

4.3. Çevresel ve Sosyal Ögeler

Akıcı okuma becerisinin gelişiminde öğrencilerin okul ortamları, öğretmenlerin uyguladıkları yöntemler, öğretmenlerin ebeveynlere yönelik dönütleri önem taşımaktadır. Ayrıca ebeveynlerin, çevrelerindeki diğer ebeveynler ile etkileşime girmesi, sosyal çevrelerinde kurdukları etkileşim ile yaşadıkları akıcı okuma sorunlarına dair deneyimleri paylaşmalarının önemi büyüktür.

Akıcı okuma sorunlarına ilişkin farkındalık temasında görülmüştür ki ebeveynler, çocuklarını yaşıtları ile karşılaştırarak okumaya dair bir sorun olduğunun farkına varabilmektedir. Ayrıca okuma sorunlarına dair farkındalığı öğretmen dönütleri ile kazanan ebeveynler de bulunmaktadır.

Ayrıca araştırmada toplanan veriler incelendiğinde ebeveynler, akıcı okuma sorunlarına dair çözümü okul ve öğretmen ile ilişkilendirmiş olup desteğe ihtiyaç duyduğunu belirten ebeveynler de bulunmaktadır.

Tablo 4. Çevresel ve Sosyal Faktörler

Alt Tema	Kodlar	Katılımcılar	Frekans (f)
Okul ve Öğretmen Etkisi	Öğretmen desteğinin eksikliği	K1, K2, K3, K4, K8	5
Okul ve Öğretmen Etkisi	Okul ortamında akıcı okuma becerilerine yoğunlaşılmaması	K1, K2, K3, K4, K8	5
Okul ve Öğretmen Etkisi	Eğitimcilerin farklı yöntemler kullanması gerekliliği	K1, K2, K3, K9, K10	5
Diğer Ebeveynler ile İletişim	Veliler arası bilgi paylaşımının sınırlı olması	K1	1
Diğer Ebeveynler ile İletişim	Kurs ve özel ders yönlendirmeleri	K1, K3	2
Diğer Ebeveynler ile İletişim	Diğer ebeveynlerin deneyimlerinin etkisi	K5	1

4.3.1. Okul ve Öğretmenlerin Rolü

Araştırma bulguları, ebeveynlerin büyük bir kısmının çocuklarının akıcı okuma sorunlarını fark etmesinde okul ve öğretmenlerin geri bildirimlerinin belirleyici bir rol oynadığını göstermektedir. Özellikle öğretmenlerin sesli okuma performansına dair uyarıları ya da çocuğun sınıf içindeki okuma düzeyine ilişkin gözlemleri, bazı ebeveynler için farkındalık yaratıcı bir işlev görmüştür. "Öğretmeni söyledi, okulda geride kalıyormuş" (K2) ifadesi, öğretmen dönütlerinin ebeveyn gözlemlerini tetikleyici bir unsur olduğunu ortaya koymaktadır.

Bununla birlikte, tüm öğretmen deneyimlerinin bu şekilde olumlu ve yönlendirici olduğu söylenemez. Bazı ebeveynler, okul ortamında çocuklarının okuma becerilerinin geliştirilmesine yönelik uygulamaların yetersiz olduğunu ve öğretmenlerden gerekli akademik ve duygusal desteği alamadıklarını ifade etmiştir. Katılımcılardan biri, kurs merkezindeki öğretmenin önerdiği sesli okuma uygulamalarının yarar sağladığını belirtmiş, ancak aynı desteği okul öğretmenlerinden göremediğini şöyle dile getirmiştir:

"Öğretmenin önerdiği okuma uygulamaları ve sesli okuma çalışmaları oldukça faydalı oldu. Öğretmenin de müdahalesi olmadı, sadece yavaş olduğunu söylemişti. Türkçe öğretmeninden hiç dönüt almadım. Açıkçası biraz daha ilgili olabilirler" (K1).

Aynı katılımcı, sınıf içi uygulamaların yetersizliği, ders süresi ve dikkat süresi arasındaki uyumsuzluk ve veli toplantılarında okuma gelişiminin gündeme alınmamasına ilişkin kapsamlı eleştirilerde bulunmuştur:

"Derslerde hep sessiz okuma yapıyorlar, bir ders saati boyunca çocuklar okuyor. Evde 15 dakika zor okuyan bir çocuk nasıl kırk dakika sınıfta okur ki? Üstelik okulda okuduğu için evde okumak istemiyor. Öğretmenlerin biraz daha çaba göstermesi gerekiyor açıkçası. Biz bile yetişkin olarak kırk dakika dikkat veremiyoruz. Sınıfta daha interaktif, çocukların seveceği etkinlikler yapılabilir. Veli toplantısı geçen haftaydı, ama okumasına dair hiçbir şey konuşulmadı" (K1).

Bazı ebeveynler, okullarda sınav odaklı bir eğitim anlayışının hâkim olduğunu ve bu nedenle temel becerilere gereken önemin verilmediğini vurgulamıştır. Bu durum, okuma gelişiminin sistematik olarak desteklenmesinin önünde bir engel olarak görülmektedir. "Bence okulda gördükleri eğitim sınav odaklı oluyor. Tamamen sınav

odaklı bir okuldayız biz şu an. Sürekli deneme sınavı yapılıyor. Türkçe öğretmeninin tek önerisi bol kitap okusun gibi şeyler. Konular çok ağır olduğu için öğretmenlerin okumaya odaklandığını sanmıyorum" (K3).

Bu bağlamda bazı öğretmenler, doğrudan yetersiz bulunmuş; hem bilgi hem de yöntem açısından gelişime ihtiyaç duydukları dile getirilmiştir. "Öğretmenler yetersiz. Hızlı okuma eğitimi almaları lazım. Bu konuda bilinçli değiller, çaba da göstermiyorlar" (K3) ifadesi, sadece bireysel yetersizlik değil, yapısal ve mesleki gelişim alanlarına da işaret etmektedir.

Özellikle kalabalık sınıflar ve yoğun müfredat nedeniyle öğretmenlerin birebir ilgilenme imkânının sınırlı olduğu, bu nedenle çocuğun ev ortamında desteklenmeye çalışıldığı da dikkat çekmektedir. "Birebir ilgi daha etkili Hicran Hanım. Okulda öğretmenler tam olarak yetişemiyor" (K4); "Okulda bu konuda yeterince yardımcı olunamıyor, bu yüzden evde ekstra çaba gösteriyoruz" (K8) ifadeleri, evde üstlenilen tamamlayıcı rolün altını çizmektedir.

Genel olarak bulgular, ebeveynlerin öğretmen ve okulun akıcı okumaya yönelik yaklaşımını çoğu zaman yetersiz bulduklarını; geri bildirim eksikliği, ilgi yetersizliği ve sınav odaklı yaklaşım gibi nedenlerle okuma gelişiminin sistemli biçimde desteklenemediğini düşündüklerini ortaya koymaktadır. Buna karşın, kurs merkezleri veya bireysel çabalar yoluyla edinilen yöntemlerin daha etkili bulunduğu dikkat çekmektedir. Bu durum, okullarda akıcı okuma becerisinin geliştirilmesine yönelik daha nitelikli, öğrenci merkezli ve yapılandırılmış yaklaşımlara olan ihtiyacı ortaya koymaktadır.

4.3.2. Diğer Ebeveynler ile İletişim

Araştırma bulguları, ebeveynlerin çocuklarının akıcı okuma sorunlarıyla baş etme sürecinde sosyal çevrelerinden destek alma konusundaki deneyimlerinin farklılaştığını göstermektedir. Özellikle diğer velilerle kurulan iletişim, bazı durumlarda çözüm yollarının keşfi açısından etkili olurken, bazı durumlarda ise bilgi saklama ve gizlilik tutumları nedeniyle sınırlı kalmaktadır.

Bazı katılımcılar, diğer ebeveynlerle yaşadıkları etkileşimlerde, çocuklarının özel ders aldığı ya da bir kursa devam ettiği bilgilerini paylaşmakta isteksiz davranıldığını belirtmişlerdir. Bu durum, eğitim desteği arayışında olan ebeveynler için bilgiye

erişimi zorlaştıran sosyal bir engel olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu bağlamda bir katılımcı şu ifadeyi kullanmıştır:

“Kimse kimseye bu durumu söylemiyor ki. Mesela ben Ali’nin gittiği ders aldığı yeri söyleyip paylaşınca, ‘Aa, benim de öyle, bizimki de böyle’ diyorlar. Ders alıp söylemeyen oluyor, ebeveynler birbiriyle paylaşmıyorlar, saklıyorlar” (K1). Bu ifade, ebeveynler arası şeffaflığın her zaman sağlanamadığını ve eğitsel destek konularında rekabet, mahcubiyet ya da yargılanma korkusu gibi gerekçelerle bilgi paylaşımının sınırlı tutulduğunu düşündürmektedir.

Buna karşın bazı ebeveynler, çevrelerinden aldıkları yönlendirmeler sayesinde çocukları için etkili çözümlerle tanıştıklarını belirtmişlerdir. Bu durum, ebeveynler arası dayanışmanın olumlu sonuçlar doğurabileceğini göstermektedir. “Kursa zaten beni de başka veli arkadaşım yönlendirdi. Biz kurs ile daha iyi gelişim kazandık diyebilirim” (K3) ifadesi, sosyal çevreden gelen destek ve bilginin doğru yönlendirme ile öğrenme sürecine olumlu katkı sunabileceğini ortaya koymaktadır.

Katılımcılar arasında akıcı okuma sorunlarının toplumda yaygın olduğu yönünde bir farkındalık da gözlenmiştir. Bazı ebeveynler, çevrelerindeki diğer velilerin de benzer sorunlar yaşadıklarını ifade ederek bu durumun bireysel değil, daha genel bir eğitim sorunu olduğuna işaret etmişlerdir. “Çevremdeki veliler de aynı dertten muzdarip” (K5) ifadesi, ebeveynin yaşadığı güçlüğün yalnızca kendisine özgü olmadığını fark ettiğini ve bu farkındalığın duygusal olarak da rahatlatıcı olabileceğini düşündürmektedir.

Ancak bu algının tersi durumlar da mevcuttur. Bazı ebeveynler, çocuklarının akıcı okuma düzeyinin akranlarının gerisinde kaldığını çevresel karşılaştırmalar yoluyla fark ettiklerini belirtmişlerdir. “Mehmet yavaş okuyor, başka çocuklara göre yavaş. Sonra arkadaşlarını falan sordum, tanıdığım sınıf arkadaşlarının anneleri falan böyle bir şey yaşamıyor” (K2) şeklindeki ifade, çocuğun okuma performansının çevredeki örneklerle kıyaslanarak değerlendirildiğini ve bu durumun ebeveynin kaygısını artırabileceğini göstermektedir. Aynı katılımcı, kuzenler arası kıyaslamanın da bu farkındalık sürecinde etkili olduğunu şu sözlerle dile getirmiştir: “Mehmet’ten küçük kuzenine okuttum, bize gelmişlerdi mesela, o daha hızlı okuyor” (K2).

Bu bulgular, ebeveynler arasında bilgi paylaşımının duygusal, kültürel ve rekabete dayalı dinamiklerle şekillendiğini göstermektedir. Bazı durumlarda bu paylaşım,

yapıcı bir destek ağına dönüşürken; bazı durumlarda ise sosyal bir çekingenlik veya gizlilik duygusu nedeniyle sınırlı kalmaktadır. Çocuğun yaşıtları ya da akrabalarıyla karşılaştırılması ise ebeveynin farkındalık düzeyini artırmakla birlikte, beraberinde kaygı, yetersizlik duygusu ya da çözüm arayışını da tetikleyebilmektedir.

4.4. Akademik Başarı

Ebeveynler de akıcı okuma ve akademik başarı arasında ilişki kurmuştur. Ebeveynlere göre sınavlarda, Türkçe dersi dışındaki diğer derslerde, yeni nesil testlerde ve müfredattaki başarı akıcı okuma ile ilişkilidir.

Tablo 5. Akademik Başarı

Alt Tema	Kodlar	Katılımcılar	Frekans (f)
Akıcı Okuma Becerisinin Akademik Başarıya Etkisi	Sınavlarda Yaşanan Zorluk	K1, K8, K9	3
Akıcı Okuma Becerisinin Akademik Başarıya Etkisi	Okuduğunu Anlamamak	K5, K7, K8, K9, K10	5
Akıcı Okuma Becerisinin Diğer Derslere Etkisi	Matematik Dersine Etkisi	K1, K7, K8	3
Akıcı Okuma Becerisinin Diğer Derslere Etkisi	Diğer Derslere Olan Etkisi	K1, K4, K5, K7, K8, K9, K10	7

4.4.1. Akıcı Okuma Becerisinin Akademik Başarıya Etkisi

Araştırmanı Araştırma bulguları, ebeveynlerin büyük çoğunluğunun akıcı okuma becerisinin öğrencilerin genel akademik başarısı üzerindeki belirleyici etkisinin farkında olduğunu göstermektedir. Katılımcıların görüşlerine göre, özellikle temel eğitim düzeyinde karşılaşılan akıcı okuma sorunları, öğrencilerin yalnızca Türkçe dersinde değil; sınav başarısı, anlama becerileri ve genel öğrenme süreçlerinde de çeşitli zorluklar yaşamalarına neden olmaktadır.

Ebeveynler, çocuklarının özellikle paragraf sorularında, yeni nesil testlerde ve uzun metinlerde zorlandığını belirtmiştir. Bu zorluklar, doğrudan akıcı okuma eksikliği ile ilişkilendirilmiş; okuma sırasında yaşanan duraksama, kelime çözümlemedeki güçlükler ve yavaş okuma hızının, metni bütüncül biçimde kavrama süreçlerini sekteye uğrattığı ifade edilmiştir. Katılımcılardan biri, akıcı okumanın sınav başarısı açısından vazgeçilmez olduğunu şu sözlerle vurgulamıştır:

“Çok çok çok etkili kesinlikle. Bir kere şimdi upuzun paragraflar, yeni nesil testler... Bence en önemli şey iyi okumak, akıcı okumak, hızlıca. Özellikle soruları anlamakta zorlandığında bu durum sınav sonuçlarını etkiliyor çünkü” (K1).

Bu görüş, yalnızca bireysel performansa değil, güncel eğitim sisteminde sıkça karşılaşılan paragraf temelli ve çok katmanlı soruların çözümünde okuma hızının ve anlamanın ne denli önemli olduğunu yansıtmaktadır. Yeni nesil sınav soruları, öğrencilerin metinlerdeki ana fikri yakalayabilmesini, ayrıntılar arasında bağ kurabilmesini ve hızlıca bilgiye erişebilmesini gerektirdiğinden, akıcı okuma becerisi bu bağlamda bir "temel yeterlilik" niteliği kazanmaktadır.

Ebeveynlerden bazıları, akıcı okumadaki yetersizliklerin öğrencinin yalnızca sınav başarısını değil, aynı zamanda genel öğrenme sürecini de olumsuz etkilediğini belirtmiştir. “Bu problemin Hacer’in genel öğrenme sürecine de zarar verdiğini düşünüyorum” (K5) ve “Özellikle uzun metinleri anlamakta zorlanıyor ve bu da sınavlarda dezavantaj yaratıyor” (K8) ifadeleri, akıcı okumadaki aksaklıkların bireyin sadece anlık akademik performansını değil, öğrenmeye ilişkin tutumlarını ve güdülenmelerini de etkileyebileceğini ortaya koymaktadır.

Ayrıca, okuduğunu anlamada yaşanan yetersizliklerin doğrudan akademik notlara yansıdığına dair ebeveyn gözlemleri de dikkat çekicidir: “Okuduklarını tam anlamadığı için sınavlarda zorluk çekiyor, yine de notları kötü” (K9). Bu ifade, öğrencinin bilişsel kapasitesi ile akademik çıktılar arasındaki uçurumu, akıcı okuma sorunları üzerinden değerlendiren bir bakış açısını temsil etmektedir.

Elde edilen bu bulgular, okuma becerisinin yalnızca bir dilsel yetkinlik değil, aynı zamanda tüm disiplinleri etkileyen temel bir akademik beceri olduğunu göstermektedir. Matematik, fen bilimleri ve sosyal bilgiler gibi alanlarda dahi öğrencilerin karşılaştığı soruların büyük bölümü metin temelli olduğundan, akıcı okumadaki eksiklikler, farklı derslerde de başarı düzeyinin düşmesine neden olabilmektedir. Bu durum, akademik başarı ile akıcı okuma becerisi arasında çok boyutlu ve doğrudan bir ilişki olduğunu desteklemektedir.

Sonuç olarak, bulgular göstermektedir ki ebeveynler, çocuklarının akademik başarılarındaki düşüklüğü doğrudan akıcı okuma yeterliliğindeki zayıflıklarla ilişkilendirmektedir.

4.4.2. Akıcı Okumanın Diğer Derslere Etkisi

Ebeveynler araştırmanın bulgularına göre, ebeveynlerin büyük çoğunluğu akıcı okuma sorununun yalnızca Türkçe dersiyle sınırlı kalmadığını, öğrencinin tüm ders başarılarını etkileyen temel bir unsur olduğunu ifade etmiştir. Özellikle matematik dersi, ebeveynler tarafından bu ilişkinin en görünür olduğu alanlardan biri olarak tanımlanmıştır. Ebeveynler, problem çözme süreçlerinde öğrencinin okuduğunu anlamakta güçlük çektiğini ve bu nedenle matematikteki başarısının da olumsuz etkilendiğini vurgulamıştır.

Katılımcılardan biri bu durumu şu sözlerle ifade etmiştir: "Bence matematikte de çok önemli hocam. Problemi anlamadan nasıl çözsün ki…" (K1). Benzer şekilde, bir başka ebeveyn de şu şekilde görüş bildirmiştir: "Okumada zorlanınca matematik gibi derslerde bile geri kalabiliyor, çünkü okuduğunu anlamak her şeyin temeli" (K8).

Bu ifadeler, akıcı okuma becerisinin yalnızca dilsel bir yetkinlik değil, aynı zamanda matematik gibi sayısal alanlarda dahi kavrama ve çözüm üretme sürecinde merkezi bir rol oynadığını göstermektedir.

Bazı ebeveynler, bu ilişkinin yalnızca matematikle sınırlı olmadığını; genel olarak okuduğunu anlama becerisinin yetersizliğinin diğer tüm derslere yansıdığını belirtmiştir. "Okuduğunu tam anlamıyor ve bu da diğer derslerde başarısını düşürüyor" (K5) ve "Bu sorun, diğer derslerde de karşımıza çıkıyor. Okuduğunu tam anlamayınca, diğer derslere de aynı zorluk yansıyor. Bu, onun tüm öğrenme sürecini ve özgüvenini baltalıyor. Bence her ders için temel bir engel" (K10) gibi ifadeler, akıcı okuma ile akademik başarı arasındaki çok yönlü ilişkiyi açıkça ortaya koymaktadır.

Ebeveyn görüşlerine göre, çocuğun bir metni ya da yönergeyi anlamakta zorlanması, yalnızca okuma temelli sorularda değil; fen bilimleri, sosyal bilgiler ve hatta İngilizce gibi diğer alanlarda da başarıyı doğrudan etkileyen bir sorun alanı haline gelmektedir. Bu durum yalnızca bilişsel bir engel oluşturmakla kalmamakta, öğrencinin özgüvenini, derse olan ilgisini ve öğrenmeye karşı tutumunu da zayıflatabilmektedir.

Elde edilen veriler, akıcı okuma sorunun kapsamını genişleterek yalnızca bir okuma sorunu değil, bütünsel bir öğrenme engeli olarak değerlendirilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır. "Bu sorun, diğer derslerde de başarı göstermesini etkiler" (K4) ve "Bu

sorun, diğer derslerde de başarısını etkiliyor" (K9) şeklindeki ifadeler, bu görüşün yaygın olduğunu göstermektedir.

Sonuç olarak, bulgular göstermektedir ki akıcı okuma becerisi, eğitim programının sadece Türkçe dersine değil, tüm derslere temel oluşturacak nitelikte bir beceridir. Nitekim alanyazın ile bulguların aynı doğrultuda olduğu görülmüştür.

4.5. Aile Katılımı ve Ev Ortamı

Ebeveynlere akıcı okuma sorunlarını çözmek için evde uyguladıkları yol haritası ve uyguladıkları yöntemler ile ilgili sorular sorulmuştur. Ailenin akıcı okuma becerisinin gelişiminde rolü ve ev ortamında kullanılan yöntemler olmak üzere iki alt temaya ayrılmıştır.

Tablo 6. Aile Katılımı ve Ev Ortamı

Alt Tema	Kodlar	Katılımcılar	Frekans (f)
Ailenin Akıcı Okuma Becerisinin Gelişiminde Rolü	Ailenin İş Birliği	K1, K6, K10, K7, K8	5
Ailenin Akıcı Okuma Becerisinin Gelişiminde Rolü	Abi-Kardeş ile Okuma	K6, K7	2
Ailenin Akıcı Okuma Becerisinin Gelişiminde Rolü	Destek Alma İhtiyacı	K10, K7	2
Ailenin Ev Ortamında Kullandığı Yöntemler	Tekerlemeler	K2, K4	2
Ailenin Ev Ortamında Kullandığı Yöntemler	Sesli Okuma	K1, K3, K4, K8	4
Ailenin Ev Ortamında Kullandığı Yöntemler	Süre Tutma	K1, K3	2
Ailenin Ev Ortamında Kullandığı Yöntemler	Kitap Okuma	K1, K2, K3, K10	4
Ailenin Ev Ortamında Kullandığı Yöntemler	Tekerlemeler	K2, K4	2
Ailenin Ev Ortamında Kullandığı Yöntemler	Öğretmenlerin Yönlendirmeleri ve Ödevler	K1, K2, K3, K4, K10	5

4.5.1. Ailenin Akıcı Okuma Becerisinin Gelişiminde Rolü

Ebeveynler, Araştırma bulguları, ebeveynlerin çocuklarının akıcı okuma becerisini geliştirebilmesi için aile içi desteğe önem verdiklerini ve ev ortamında bu süreci destekleyici uygulamalara yer verdiklerini ortaya koymaktadır. Katılımcılar, yalnızca anne ve babanın değil, aynı zamanda aile büyükleri ve kardeşlerin de okuma sürecine dâhil olduğunu belirtmiştir.

Bir katılımcı, hem eşinin hem de anneannesinin çocuğun okuma sürecinde etkin rol aldığını ifade etmiştir:

"Genellikle benimle birlikte okuyordu ama eşimi de ikna ettik, eşimle birlikte evde daha çok kitap okumaya başladık. Çalıştığımız için evde anneannesiyle oluyor, onunla dahi okuma yapıyorlar" (K1).

Bir başka katılımcı, çocuğun kardeşinin okuma çalışmalarına yardımcı olduğunu belirtmiştir: "Kardeşi bazen ona kitap okumada yardımcı oluyor" (K6).

Benzer şekilde, abinin desteğinden faydalanıldığı da dile getirilmiştir: "Evde elimizden geldiğince yardımcı olmaya çalışıyoruz. Abisi de bazen onunla okuma yapıyor, ama yetmiyor" (K7).

Bazı ebeveynler, tüm ailenin sürece ortak olduğunu ve okuma sürecini yalnızca ebeveyn-çocuk ilişkisiyle sınırlı tutmadıklarını belirtmiştir: "Ailede hepimiz onun yanındayız, elimizden geleni yapıyoruz. Ahmet'in bu süreci destekle aşması gerekiyor. Ancak, evdeki destek tek başına yetmiyor" (K10).

Ev içi desteğin yanı sıra uzun süredir devam eden bir sorunları nedeniyle bilgi birikimi kazandığını ifade eden ebeveyn de bulunmaktadır:

Ailecek elimizden geldiğince Zeynep'e destek oluyoruz. Eşimle birlikte her akşam okuma çalışmaları yapıyoruz. Bir yandan da, işin içine duygusal destek eklemeye çalışıyoruz çünkü onun motivasyonunu yüksek tutmak çok önemli. Aile olarak ne kadar ilgili olduğumuzu gösteriyor sanırım çünkü biz bayadır bu sorunu yaşıyoruz, biz de uzmanız artık" (K8).

Bulgular ayrıca, bazı ebeveynlerin yalnızca evdeki desteği yeterli görmeyip profesyonel yardım alma ihtiyacına da vurgu yaptığını göstermektedir. Bu durum, aile desteğinin yanında uzman yönlendirmesine duyulan ihtiyacın da ebeveynler tarafından fark edildiğini ortaya koymaktadır.

4.5.2. Ailenin Ev Ortamında Kullandığı Yöntemler

Araştırma bulguları, ebeveynlerin çocuklarının akıcı okuma becerisini geliştirmek amacıyla ev ortamında çeşitli yöntemler uyguladıklarını ortaya koymaktadır. Bu yöntemler arasında sesli okuma, düzenli kitap okuma, tekerleme çalışmaları, eşli okuma, süre tutarak okuma, okuduklarını anlama üzerine sorular sorma, kelime çalışmaları ve ödüllendirme gibi uygulamalar yer almaktadır.

Bazı ebeveynler, öğretmen yönlendirmesiyle okuma sürecinin daha yapılandırılmış bir hâl aldığını belirtmiştir. Bir katılımcı, önceden yalnızca kitap okunmasını istediğini, ancak öğretmenin yönlendirmesiyle birlikte farklı yöntemleri uygulamaya başladıklarını ifade etmiştir:

"Biz önceden sadece kitap oku derdik ama şimdi öğretmen yönlendiriyor. Eskiye nazaran daha hızlı okusa da hâlâ sesli okuma yapıyor. Arada hızını ölçüyoruz, işte ne bileyim süre tutuyoruz gibi şeyler. Bir de anlattırıyoruz, bu da yöntem sayılır mı bilemedim ama işte ne anladın okuduğundan gibi sorular" (K1).

Aynı katılımcı, evde eşli okuma uyguladıklarını ve bu yöntemin etkili olduğunu dile getirmiştir:

"Öğretmenin önerdiği okuma uygulamaları ve sesli okuma çalışmaları oldukça faydalı oldu. Ayrıca, evde okuma saatleri yapmamız ve bu sürece sabırlı yaklaşmamız da olumlu oldu. Bir de bir sayfa sen, bir sayfa ben okuyoruz. O da çok etkili" (K1).

Ebeveynler arasında günlük tekrar ve istikrarlı uygulama vurgusu da dikkat çekmiştir. Bazı katılımcılar, okuma çalışmasının düzenli yapılmasının önemini belirtmiştir:

"Bolca kitap okumak ama en önemli şey istikrar. Bir şey okudum, bir alışkanlık 21 günde kazanılıyormuş hocam. Her gün yapmak lazım ama çocuk öğretmenlerinin kitaptaki okuma ödevlerini her gün yapsa daha çok gelişecek" (K10). "Kursun temin ettiği tekerlemeli, öykülü kitap var. Bitse de kur ondan devam ediyoruz. Arada açıp okutuyorum. Genelde aksatmamak, her gün okumak" (K4).

Bazı ebeveynler, özel ders öğretmenlerinin verdiği ev ödevlerinin de ev ortamındaki okuma sürecine katkı sağladığını belirtmiştir. Tekerleme çalışmaları, kısa hikâyeler ve belirli kitaplarla yapılan alıştırmalar bu kapsamda değerlendirilmiştir:

“Hocam biz özel ders alırken de tekerlemeler falan yolladı hoca, ödevler verdi. Onları kontrol ediyorum, ödevlerine destek oluyorum. Bir de bir kitap var içinde kısa hikâyeler var, ismini unuttum, hocamız önerdi. Onu da özel ders alıyor ya işte, o kitaptakileri de okuyor” (K2).

Tekerleme çalışmaları, başka bir ebeveyn tarafından da etkili bir yöntem olarak tanımlanmıştır: “Sesli okuması, kitap daha çok okuması çok önemli. Kursta öğrendiğim şeyleri tek tek söyleyeyim. Tekerleme çalışması vardı mesela, o güzeldi” (K4).

Bazı katılımcılar, ev dışı ortamlarda da sesli okuma uygulamalarına devam ettiklerini ve süreci sadece evle sınırlı tutmadıklarını belirtmiştir. Aynı zamanda, bu ebeveynler kelime çalışmaları ve süre tutarak yapılan okumaların faydasını dile getirmiştir:

“Evde bol bol kitap okuyoruz hocam, arabada bile sesli bana kitap oku diyorum. Ben araba sürüyorum, o sesli okuyor, okuldan alınca. Tüm odak okumada şimdi. Kurs ödevleri veriyorlardı” (K3). “Kelime çalışmalarının faydası var bence. Sonra süre tutma da bence çok faydalı” (K3).

Bir diğer katılımcı, sesli okuma uygulamasının yanı sıra çocuğa küçük ödüller vererek süreci desteklediklerini ifade etmiştir: “Okuma hızını artırmak için sesli okuma yaptırıyoruz ve bazen onun için küçük ödüller koyuyoruz” (K8).

Elde edilen bu bulgular, ev ortamında yürütülen akıcı okuma destek uygulamalarının öğretmen yönlendirmesiyle çeşitlendiğini; ailelerin sesli okuma, tekerleme, eşli okuma, kelime çalışması, süreli okuma ve ödüllendirme gibi çok boyutlu stratejiler benimsediğini göstermektedir. Ayrıca ebeveynler, uygulamaların sürekliliğine ve günlük tekrarların önemine vurgu yapmış; bu çalışmaların çocuğun okuma gelişimine katkı sağlaması amacıyla düzenli ve planlı şekilde sürdürüldüğünü belirtmiştir. Alanyazın tarandığında ailelerin kullandığı yöntemler ile alanyazında kullanılan yöntemlerin benzerlik taşıdığı görülmektedir.

4.6. Çözüm Önerileri ve Tavsiyeler

Elde edilen bulgularda ebeveynlerin, diğer ebeveynlere verdiği önerilere bakıldığında özellikle sosyal medya ve dikkat dağıtıcı unsurlara dair farkındalık kazandırmayı, okuma sevgisi kazandırmayı, uzman desteği alınmasının gerekliliğini vurgulamışlardır.

Öğretmenlere yönelik önerilere bakıldığında ise bireysel farklıların göz önünde bulundurması gerektiğinden, çocukların okuma süreçlerini destekleyen materyallerin öneminden ilaveten çocukların duygusal dünyasından bahsedilmiştir.

4.6.1. Ebeveynler İçin Tavsiyeler

Araştırma kapsamında görüşlerine başvurulan ebeveynler, çocukların akıcı okuma becerilerinin gelişiminde aile desteğinin önemine dikkat çekerek, diğer ebeveynlere yönelik çeşitli önerilerde bulunmuşlardır. Katılımcıların tavsiyelerinde sabır, okuma sevgisinin kazandırılması, öğretmenle iş birliği kurulması, düzenli okuma pratiği yapılması, profesyonel destek alınması ve sosyal medya kullanımının sınırlandırılması öne çıkan unsurlar olmuştur.

Birden fazla katılımcı, diğer ebeveynlere çocuklarıyla birlikte okuma pratiği yapmalarını ve bu süreçte sabırlı olmalarını önermiştir. Ayrıca öğretmenle iş birliği yapmanın süreci kolaylaştırdığı ve çocuğun gelişimini daha iyi takip etme imkânı sunduğu ifade edilmiştir.

"Ailelerin çocuklarına okuma konusunda sabırlı olmalarını ve onlara sürekli destek olmalarını öneririm. Ayrıca, çocuklarla birlikte okuma pratiği yapmak ve öğretmenlerle iletişimi sıkı tutmak bence çok önemli" (K1).

"Çocuklarına bol bol destek olsunlar, onların yanında olsunlar" (K5). "Diğer ailelere şunu öneririm: çocuklarınıza okuma sevgisini aşılamaya çalışın. Onlarla okuma zamanları geçirin ve onları motive edin" (K8).

Okuma sevgisinin yalnızca teknik beceriyle değil, çocuğun okumaya yönelik tutumuyla da doğrudan ilişkili olduğu görüşü, bazı ebeveynlerin önerilerine yansımıştır. Bu nedenle okuma pratiğinden önce çocuklarda bu sevgiyi kazandırma ihtiyacına vurgu yapılmıştır:

"Çocukları kendi başlarına bırakmayalım. Okumaya başlamadan önce, çocuklarımıza okuma sevgisini aşılamamız lazım" (K10).

Bazı ebeveynler ise yalnızca evde verilen destekle yetinilmemesi gerektiğini belirtmiş, profesyonel yardım almanın önemine dikkat çekmiştir. Özel dersin ya da uzman yönlendirmesinin akıcı okumadaki eksikliklerin giderilmesinde etkili olabileceği vurgulanmıştır: "Özel ders almalılar" (K2).

“Ailelere çok önerim var, her gün her yerde okutsunlar. Biz arabada bile okutuyoruz. İşi bilenden yardım alsınlar, kendi başına çözülmüyor bu. Büyük bir sorun bu, çocuklar liseye geçtiğinde ne olacak? Hep birikerek ilerliyor. İlkokulda zayıflıkları varsa ortaokulda da oluyor. Benim pişmanlığım şu: keşke diyorum ilkokulda yardım alsaydım” (K3).

Ebeveyn tavsiyelerinde dikkat çeken bir diğer unsur ise sosyal medya kullanımının kontrol altına alınması gerektiği yönündeki uyarılardır. Ebeveynler, özellikle dikkat eksikliği yaşayan çocuklarda sosyal medyanın olumsuz etkilerini gözlemlediklerini ve diğer ailelerin bu konuda daha bilinçli davranması gerektiğini ifade etmişlerdir:

“Çocukları sosyal medyadan biraz uzaklaştırmak şart. Ailelerin sabırlı olması lazım. Okuma sevgisini aşılamak için daha fazla çaba lazım” (K9). “Diğer ailelere tavsiyem, çocuklarının sosyal medya kullanımını kontrol altında tutmaları. Özellikle dikkat dağınıklığı olan çocuklar için bu çok önemli” (K6). “Başka ailelere de tavsiyem, çocuklarının telefonlarını biraz kontrol altında tutsunlar. Eskiden çocuklar sokakta oynardı, şimdi hepsi telefon başında” (K7).

Elde edilen bulgular, ebeveynlerin yalnızca kendi çocukları için değil, diğer ailelerin çocukları için de süreci kolaylaştıracak çeşitli deneyim ve gözlemlerini aktardıklarını göstermektedir. Bu tavsiyeler, hem ev içi desteğin niteliğini hem de dış kaynaklardan alınabilecek desteğin gerekliliğini vurgulamakta; aynı zamanda ebeveynlerin toplumsal düzeyde bir farkındalık oluşturma arzusunu yansıtmaktadır.

4.6.2. Okul ve Öğretmen İşbirliği Önerileri

Ebeveynlerin çocuklarının akıcı okuma becerilerini geliştirme sürecinde okul ve öğretmen iş birliğini son derece önemli bulduklarını ve bu bağlamda çeşitli önerilerde bulunduklarını göstermektedir. Ebeveynlerin öğretmenlere yönelik önerilerinde öne çıkan başlıca temalar arasında etkinlik geliştirme, materyal tasarımı, bireysel farklılıklara duyarlılık, veli ile iş birliği, farkındalık artırıcı çalışmalar ve duygusal destek yer almaktadır.

Bazı ebeveynler, öğretmenlerin öğrencilerin okuma hızını geliştirmeye yönelik özel etkinlikler planlaması ve güdülenmeyi arttıracak içerikler kullanması gerektiğini vurgulamıştır. Bu noktada öğretmenlerin yalnızca içerik sunan bir rol değil, aynı zamanda süreci yönlendiren ve yapılandıran bir rehber olarak da işlev görmesi beklenmektedir:

“Eğitimciler için ise, çocukların okuma hızını artırmaya yönelik aktivitelerle onları motive etmeye devam etmelerini öneriyorum kesinlikle” (K1).

“Eğitimciler de dikkat sorunu olan çocuklara yönelik farklı stratejiler geliştirebilirler” (K6).

Bazı ebeveynler ise öğretmenlerin öğrencilerin bireysel farklılıklarını gözeterek öğrenme sürecini onların ilgi alanlarına uygun hâle getirmesi gerektiğini belirtmiştir. Bu tür bir yaklaşımın, özellikle okuma zorluğu yaşayan çocuklarda daha etkili olduğu ifade edilmiştir:

“Eğitimciler de bu süreci çocukların ilgi alanlarına uygun hale getirebilir. Zeynep’in okuma zorluğu, ilgisini çeken konuları bulduğumuzda biraz daha azalıyor. Bu yüzden, eğitimcilerin çocukların bireysel farklılıklarını dikkate alarak çeşitli materyaller sunmaları çok faydalı olur. Her çocuğun farklı bir öğrenme tarzı var; bu yüzden hepimiz elimizden geleni yapmalıyız” (K8).

Öğretmenlerin yalnızca ders anlatmakla sınırlı bir sorumluluğa sahip olmadığını düşünen bazı katılımcılar, çocuklardaki okuma sorunlarının gizlenmemesi ve velilerle açık bir iletişim içinde olunması gerektiğini dile getirmiştir.

“Öğretmenler yalnızca ders anlatmakla kalmamalı, okumaya da özen göstermeliler. Bu sorun yaşıyorum ben mesela, bana söylemeli ama özel okul ya, saklamaya çalışıyorlar. Bir zayıflık varsa gizlemeye çalışıyorlar, ben anlam veremiyorum buna” (K3).

Öğretmenlerin, yalnızca sınıf içi gözlemlerle yetinmeyip, ebeveynlerle düzenli olarak iletişim kurması ve çocuğun gelişimine dair verileri şeffaf bir şekilde paylaşması gerektiği yönündeki öneriler, özellikle özel okul ortamlarında yaşanan iletişim kopukluklarına dikkat çekmektedir.

Bazı ebeveynler, eğitim sisteminde akıcı okuma gibi temel bir becerinin geliştirilmesine yönelik daha fazla farkındalık oluşturulması gerektiğini vurgulamıştır. Bu bağlamda öğretmenlerin bireysel çabalarının yanı sıra sistem düzeyinde bir dönüşüm ihtiyacına işaret edilmiştir:

“Eğitimciler de çocukların bu ihtiyaçlarına daha duyarlı olmalı. Toplum olarak çocuklarımızın eğitimi, hepimizin meselesi. Sadece Hacer değil, bütün çocuklar için

daha iyi bir sistemin gerekli olduğunu düşünüyorum. Eğitim sistemimizde bu konuda eksiklikler var, daha fazla farkındalık yaratmak lazım" (K5).

Bazı ebeveynler ise öğretmenlerin öğrencileri sadece akademik yönden değil, duygusal yönden de desteklemeleri gerektiğini ifade etmiştir. Bu bağlamda, öğretmenin yalnızca bir bilgi aktarıcısı değil, aynı zamanda öğrencinin duygusal ihtiyaçlarını anlayan, empatik bir figür olması gerektiği vurgulanmıştır:

"Eğitimciler de çocukları kitap okumaya daha çok teşvik edebilir" (K7). "Eğitimciler de çocukları sadece derslerle değil, duygusal olarak da anlamalı. Destek sadece teknik olamaz, aynı zamanda onların dünyasını da anlamalıyız" (K10).

Bulgular, ebeveynlerin öğretmenlerden yalnızca ders içi uygulamaları değil, aynı zamanda öğrenme sürecine bütüncül bir yaklaşımla yaklaşmalarını beklediklerini göstermektedir. Ebeveyn önerileri; etkinlik çeşitliliği, ilgiye dayalı materyal kullanımı, veliyle açık iletişim, sistematik duyarlılık geliştirme ve çocuğun duygusal yönünün gözetilmesi başlıklarında yoğunlaşmakta, bu başlıklar aracılığıyla okuma becerilerinin daha etkili bir şekilde geliştirilebileceğine dair beklentiler ortaya koymaktadır.

5. TARTIŞMA VE SONUÇ

Akıcı okuma becerisi, yalnızca doğru ve hızlı bir biçimde kelimeleri tanıma ve seslendirme sürecinden ibaret olmayıp; aynı zamanda vurgu, tonlama, duraklama ve ritim gibi prosodik unsurları da içeren çok boyutlu bir beceridir. Bu çerçevede, okuma sürecinin yalnızca mekanik bir etkinlik değil, anlam kurma ve dilin sözlü ifadesiyle bütünleşmiş bir yapı olduğu vurgulanmaktadır. Ancak, bu çalışmanın bulguları göstermektedir ki ebeveynler akıcı okuma becerisini tanımlarken sıklıkla okuma hızı ve doğru okuma unsurlarına yer vermiş; buna karşılık prozodi unsurunu göz ardı etmişlerdir. Alanyazında, bu duruma ilişkin benzer saptamalar yer almaktadır. Örneğin, Dowhower (1991), prozodi becerisini "akıcılığın ihmal edilen yol arkadaşı" olarak nitelendirmekte; öğrenci doğru ve uygun bir hızda okusa dahi prozodik okuma gerçekleşmediğinde gerçek anlamda bir okuma akıcılığından söz edilemeyeceğini ifade etmektedir. Bu bakış açısı, akıcı okumanın yalnızca sözcük tanıma doğruluğu ve hızına indirgenemeyeceğini, daha bütüncül bir şekilde ele alınması gerektiğini göstermektedir. Benzer biçimde, Elkatmış ve Acar (2024) tarafından sınıf öğretmenlerinin akıcı okumaya yönelik görüşlerini konu alan araştırmada da, öğretmenlerin prozodiye dair belirgin bir ölçüm yöntemi geliştirmedikleri saptanmıştır. Bu durum, sadece ebeveynlerin değil, eğitimcilerin de prozodiyi göz ardı edebildiğini göstermekte ve toplumsal düzeyde farkındalık eksikliğine işaret etmektedir. Dowhower (1991), prozodi ölçümünün güçlüklerine dikkat çekerek sesli okuma akıcılığının hız ve doğruluk açısından ölçümünün daha basit olmasına karşın, prozodi becerisinin ölçümünün oldukça karmaşık olduğunu belirtmektedir. Araştırmacıya göre, ses özelliklerini belirlemenin uzun ve zahmetli olması, hatta bu süreçte özel yazılımlar geliştirilmiş olmasına rağmen, prozodi ölçümünün halen daha güç bir alan olması, prozodinin eğitim uygulamalarında geri planda kalmasının başlıca nedenlerinden biridir. Bu bağlamda değerlendirildiğinde, ebeveynlerin prozodi unsurunu göz ardı etmeleri, öğretmenlerin bu unsura dair ölçüm yapamaması ile benzerlik göstermektedir.

Öte yandan, Kuhn ve diğerleri (2010) tarafından yapılan çalışmada, prozodinin okuma becerisinin gelişiminin merkezinde yer aldığı ifade edilmiştir. Bu vurgu, prozodinin yalnızca estetik bir unsur değil, aynı zamanda anlama, etkileşim kurma ve akademik başarı açısından temel bir unsur olduğunu göstermektedir. Elde edilen bulgular doğrultusunda, ebeveynlerin akıcı okumanın temel bileşenleri arasında en çok okuma hızını vurguladıkları, bazı ebeveynlerin ise doğru okuma unsuru üzerinde durduğu görülmektedir. Ancak, prozodi unsuru ile akıcı okuma arasında ilişki kuran herhangi bir ebeveyn bulunmamaktadır. Bu durum, prozodinin ebeveyn algısında, hız ve doğruluk kadar dikkat çekici bir unsur olarak yer almadığını ortaya koymaktadır. Sonuç olarak, bu bulgu, alanyazındaki çalışmalarla örtüşmekte; prozodi bileşeninin, gerek öğretmenler gerekse ebeveynler tarafından çoğu zaman ihmal edilen ancak akıcı okumanın ayrılmaz bir parçası olan bir unsur olduğunu göstermektedir.

Ayrıca araştırma bulguları, ebeveynlerin büyük çoğunluğunun çocuklarının okuma hızının yetersiz olduğunu ifade ettiğini ve bu durumun özellikle sınavlarda olumsuz sonuçlar doğurduğunu vurguladıklarını ortaya koymuştur. Ebeveynler, yavaş okuma nedeniyle çocuklarının metni yeterli sürede tamamlayamadıklarını, anlamada güçlük çektiklerini ve bu durumun sınav performanslarını doğrudan etkilediğini belirtmişlerdir. Bu bulgular, alanyazında okuma hızı ile okuduğunu anlama arasındaki ilişkiye dair yapılan çalışmalarla örtüşmektedir. Nitekim, Klauda ve Guthrie (2008), akıcılık ile anlama arasında doğrudan bir ilişki olduğunu belirtmektedir. Araştırmalarında, okuma becerisi bakımından heterojen bir yapıya sahip 278 beşinci sınıf öğrencisi incelenmiş ve bireysel kelime düzeyi, sözdizimsel birim ve tüm pasaj olmak üzere üç farklı düzeyde akıcılık ile anlama arasındaki ilişki değerlendirilmiştir. Özellikle çıkarım yapma performansında okuma becerisinin belirleyici bir unsur olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde, Wilkinson ve diğerleri (1995) tarafından yürütülen çalışmada, zayıf okuyucuların hikâyeleri daha az hatırladığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgu, okuma sürecindeki hız ve doğruluğun anlama üzerinde doğrudan etkili olduğunu desteklemektedir. Ayrıca, Slocum ve diğerleri (1995), çok sayıda araştırmada okuma hızı ile okuduğunu anlama düzeyinin birlikte değiştiğini ortaya koymuşlardır. Okuma sürecinde yaşanan gecikmelerin, anlam kurma üzerinde olumsuz etkileri olabileceği belirtilmiştir. Özellikle, Sidekli ve Yangın (2005), zayıf kelime tanıma becerisinin anlamaya engel oluşturabileceğini,

okuyucunun metindeki anlamı kaybetmesine ve bir kelimeyi şifrelemede aşırı zaman ve zihinsel enerji harcamasına neden olabileceğini ifade etmişlerdir bu doğrultuda, araştırma bulguları, ebeveynlerin gözlemleri ile alanyazındaki bilimsel verilerin büyük ölçüde örtüştüğünü göstermektedir. Ebeveynlerin, çocuklarının düşük okuma hızını yalnızca teknik bir sorun olarak değil; aynı zamanda anlama ve başarı üzerindeki etkileri bakımından da değerlendirmeleri, konuya ilişkin farkındalıklarının gelişmekte olduğunu göstermektedir.

Araştırmada bazı ebeveynlerin çocuklarının okuma sürecinde çeşitli hatalar yaptığını gözlemlediklerini ortaya koymuştur. Bu hatalar arasında, kelimeleri yanlış okuyarak uydurma, heceleyerek okuma ve bazı kelimeleri atlama gibi davranışlar öne çıkmaktadır. Ebeveyn ifadeleri, çocukların okuma sırasında anlam bütünlüğünü bozabilecek çeşitli hatalar yaptıklarına işaret etmektedir. Alanyazında yer alan çalışmalar incelendiğinde, ebeveynlerin gözlemlerinin daha önceki bilimsel bulgularla benzerlik taşıdığı görülmektedir. Harris ve Sipay (1990), sesli okuma esnasında öğrencilerde pek çok farklı türde hatalı okuma davranışının gözlemlenebileceğini ifade etmiş ve bu hataların başlıcalarını "atlama, ekleme, tersine çevirme, tekrarlar, noktalama hataları ve telaffuz hataları" şeklinde sıralamıştır. Bu bulgular, araştırmaya katılan ebeveynlerin çocuklarında fark ettikleri davranışlarla örtüşmektedir. Benzer şekilde, Uzunkol (2013), öğrencilerin okuma sırasında en sık karşılaşılan hataları; kelimeleri atlayarak geçme, tekrar yapma, yanlış okuma ve ekleme yapma olarak belirlemiştir. Bu bağlamda, ebeveynlerin dile getirdiği gözlemler, mevcut alanyazında yer alan hatalı okuma davranışlarıyla büyük ölçüde paralellik göstermektedir. Elde edilen bulgular, ailelerin çocuklarının okuma sürecinde karşılaştıkları sorunları doğru şekilde tanımlayabildiklerini ve bu konuda belirli bir farkındalığa sahip olduklarını göstermesi açısından önem arz etmektedir

Araştırma bulguları, ebeveynlerin çocuklarının okuma sürecindeki güçlükleri değerlendirirken sıklıkla dikkat dağınıklığı ve sosyal medya kullanımına vurgu yaptıklarını ortaya koymuştur. Ebeveynler, öğrencilerde gözlemlenen okuma hatalarının ve okuma hızındaki düşüklüğün yalnızca bireysel veya pedagojik nedenlerle sınırlı olmadığını; aynı zamanda çevresel ögelerin, özellikle dijital medya tüketiminin de bu süreci olumsuz etkilediğini ifade etmişlerdir. Sosyal medyanın dikkat süresini azalttığına, çocukların odaklanma becerilerini zayıflattığına ve dolayısıyla akıcı okuma becerisinin gelişimini sekteye uğrattığına dair güçlü bir

kanaat bildirilmiştir. Bununla birlikte, ebeveynler eski nesil ile yeni nesil arasındaki dijital medya kullanımı farklılıklarına dikkat çekmiş; günümüz çocuklarının ekran karşısında geçirdikleri sürenin, kitapla geçirilen zamanı ciddi ölçüde azalttığını dile getirmişlerdir. Bu bağlamda alanyazın incelendiğinde, sosyal medya kullanımının dikkat dağınıklığı başta olmak üzere bilişsel işlevler üzerinde olumsuz etkiler yaratabileceğini ortaya koyan bulgulara ulaşılmıştır. Project Awesome (2024) raporuna göre, genç bireyler günde ortalama 6,5 saatlerini mobil cihazlarda geçirmekte ve bu sürenin büyük bir bölümü sosyal medya uygulamalarında harcanmaktadır. Bu yoğun katılım, sosyal medya kullanımının öğrencilerin dikkat süreleri üzerindeki potansiyel etkisini açıkça ortaya koymakta ve ebeveyn görüşlerini destekler niteliktedir.

Ebeveynler, hem öğrencilerde gözlenen okuma hatalarını hem okuma hızının düşük olmasının nedenlerini sıralarken sıklıkla sosyal medya ve dikkat unsurlarına vurgu yapmıştır. Özellikle sosyal medyanın dikkat dağınıklığına yol açtığını vurgulayan ebeveynler, sosyal medya kullanımının akıcı okuma sorunları ile ilişkili olduğunu düşünmektedir. Sosyal medyadan çocukları uzaklaştırmak gerektiğine, eski nesil ile yeni nesil arasında teknolojik cihaz kullanımının farklılaşmasının olumsuzluklarına ve odaklanma süresinin kısalmasına dikkat çekilmiştir. Elde edilen bu bulgular, alan yazında yer alan çalışmalarla örtüşmektedir. Bulut'a (2023) göre sosyal medya kullanımı ile dikkat eksikliği, hiperaktivite bozukluk, dikkat süresi ilişkilidir. Ayrıca araştırmacı konuya ilişkin, "Çocuklar ve gençler arasında dijital medya tüketimindeki artış, son birkaç on yılda önde gelen bir endişe olmuştur ve bilişsel işlevler, sosyalleşme, akademik yaşam ve ruh sağlığı üzerindeki etkisiyle ilgili birçok soru gündeme getirmiştir." ifadelerine yer vermiştir. Bir diğer araştırma, Haliti Sylaj, Tadiku'ya (2024) göre, sosyal medya kullanımı, dikkat süresini azaltmaktadır. Lisans öğrencileri üzerinde yapılan bu çalışma, TikTok ve Instagram gibi platformlarda kısa video izlemeye harcanan süre ile dikkat süreleri arasında güçlü bir negatif korelasyon ortaya koymuştur. Günde 3 saatten fazla kısa video tüketen katılımcılar, dikkat testlerinde önemli ölçüde daha yüksek hata oranları göstermiştir. Dolayısıyla araştırma, sosyal medya ile daha fazla vakit geçiren öğrencilerinin dikkat dağınıklığına daha yatkın olduğu ve akademik açıdan da daha kötü performans sergilediğini ifade etmiştir. Rice University (2023) tarafından yapılan araştırmada, özellikle pandemi sonrası dönemde öğrencilerin uzaktan eğitim, çevrimiçi dersler ve

ders dışı zamanlarda sosyal medyada geçirdikleri sürelerin derslerine odaklanmalarını olumsuz etkilediğini vurgulamaktadır. Bu noktada araştırmada ebeveynlerin vurguladığı sosyal medyanın çocukların dikkat dağınıklığına yol açması ve odaklanma sorunları yayınlanan diğer araştırmalar ile tutarlıdır. Ebeveynler, çocuklarının sosyal medya kullanımının dikkat dağınıklığına neden olduğunu ve bu durumun akıcı okuma becerilerini olumsuz etkilediğini ifade etmiştir. Alan yazın incelendiğinde de, sosyal medya kullanımının dikkat süresini kısalttığı ve odaklanma sorunlarına yol açtığı gösterilmektedir (Memiş, 2015; Kundıracı, 2023; Karbay, 2024; Çetin, 2022).

Günümüzde insanların zaman geçirmek için sıklıkla başvurduğu sosyal medya platformları, yalnızca bireylerin sosyalleşme ve eğlenme amacıyla kullandığı araçlar olmaktan çıkmış; aynı zamanda çeşitli sektörlerin, özellikle de eğitim kurumlarının, hedef kitlelerine ulaşmak için stratejik olarak kullandığı mecralar hâline gelmiştir. Nitekim, pek çok eğitim kurumunun öğrencilerin yaşadıkları sorunlara yönelik farkındalık oluşturmak, çözüm üretmek ve aynı zamanda bu süreçte kurumsal tanıtımını gerçekleştirmek amacıyla sosyal medya üzerinden etkin bir şekilde reklam verdiği bilinmektedir. Bu durum, sosyal medyanın günümüz koşullarında yalnızca bir iletişim aracı olmadığını, aynı zamanda yönlendirici ve etkileyici bir güç olduğunu ortaya koymaktadır (Memiş, 2015). Sosyal medya, web tabanlı platformlarda kişilerin kendi oluşturdukları profiller veya hesaplar üzerinden; kendi ürettikleri ya da beğendikleri içerikleri paylaşabildikleri, başkalarıyla iletişim kurdukları ve birbirlerini takip edebildikleri sanal sosyal ağlardır (Akt. Efendioğlu ve Durmaz, 2020). Bu bağlamda sosyal medya platformları, bireysel içerik üretiminin yaygınlaştığı ve bilgiye erişimin demokratikleştiği ortamlar sunmakla birlikte, dikkatin dağılmasına ve bilişsel performansın olumsuz etkilenmesine neden olabilecek yoğun bir bilgi akışına da ev sahipliği yapmaktadır. Global Web Index tarafından 2019 yılında yapılan araştırmaya göre, kullanıcıların sosyal medya platformlarında en çok sporcu hesaplarını takip ettiği; bunu sırasıyla blogger ve komedyenlerin izlediği; ardından da satın alınması planlanan markaların takip edildiği belirtilmiştir. Bu veriler, sosyal medyanın yalnızca bireysel ilgi alanları doğrultusunda değil, aynı zamanda tüketim alışkanlıkları ve karar verme süreçleri üzerinde de etkili olduğunu göstermektedir. Bu noktada pek çok eğitim kurumunun da sosyal medya platformları üzerinden hedef müşteri kitlesine yönelik içerikler

oluşturduğu, kitlenin özelliklerine göre reklamlar planladığı ve dolayısıyla hem bilgilendirme hem de tanıtım amaçlı sosyal medyayı etkin biçimde kullandığı görülmektedir. Araştırma kapsamında elde edilen bulgular, ebeveynlerin sosyal medya platformlarını hem bir sorunu fark etme aracı hem de sorunların kaynağı olarak değerlendirdiklerini ortaya koymaktadır. Ebeveynler, çocuklarının okuma sürecinde yaşadıkları güçlüklerin bir kısmını sosyal medya ile ilişkilendirmekte ve bu durumun özellikle dikkat dağınıklığına yol açarak akıcı okuma becerilerini olumsuz etkilediğini belirtmektedir. Aynı zamanda sosyal medyanın, ebeveynlerin çocuklarındaki okuma sorunlarını fark etmeleri ve bu konuda bilinçlenmeleri açısından da işlevsel bir mecra olabildiği anlaşılmaktadır. Bu yönüyle sosyal medya, hem olumsuz hem de olumlu etkiler barındıran çift yönlü bir etkileşim alanı olarak değerlendirilebilir. Araştırma sonuçları, ebeveynlerin çocuklarını sosyal medyadan uzaklaştırmak gerektiğini düşündüklerini, eski ve yeni nesil arasındaki teknoloji kullanım farklılığının çocukların dikkatini olumsuz etkilediğini ve odaklanma sürelerini kısalttığını vurguladıklarını göstermektedir. Bu bulgular, sosyal medya platformlarının eğitim ve öğrenme süreçlerini çeşitli biçimlerde etkileyebileceğini ve aynı zamanda dikkat dağınıklığı gibi bilişsel sorunlara neden olabileceğini ortaya koyan çalışmalarla da örtüşmektedir (Uzun vd., 2019).

Araştırmada elde edilen veriler, ebeveynlerin çocuklarının yaşadığı akıcı okuma sorunlarının doğrudan akademik başarı üzerinde etkili olduğunu düşündüklerini ortaya koymaktadır. Bu durum, ebeveynlerin yalnızca teknik bir okuma zorluğunu değil; aynı zamanda ders başarısı, sınav performansı ve müfredatı takip etme gibi öğrenme sürecinin bütününe dair kaygılar taşıdığını göstermektedir. Alanyazın incelendiğinde de akıcı okuma becerisi ile okuduğunu anlama arasında güçlü bir ilişki olduğu, bu ilişkinin öğrencinin akademik yaşantısına doğrudan yansıdığı anlaşılmaktadır. Rasinski (2004), akıcı okuma becerisinin yalnızca hızlı okumayla sınırlı olmadığını, aynı zamanda anlama ile güçlü bir ilişkisi bulunduğunu ifade etmektedir. Araştırma bulguları incelendiğinde, katılımcılar arasında bir ebeveynin de akıcı okuma sorunları doğrudan anlama becerisi ile ilişkilendirdiği dikkat çekmektedir. Dağ'ın (2010) çalışmasında ortaya konduğu üzere, okuma hataları öğrencinin yazılı metne olan bağlılığından sapmalar olarak değerlendirilmektedir ve bu durum, öğrencinin yalnızca okuma performansını değil, aynı zamanda öğrenmeye ilişkin tutumunu ve genel akademik başarısını da olumsuz yönde etkilemektedir. Bu

bakımdan, araştırma verileri ve alanyazındaki bulgular karşılaştırıldığında, akıcı okuma becerisinin yalnızca okuma sürecinde değil, aynı zamanda öğrencinin ders başarısı ve müfredatı takip edebilme yeterliği üzerinde de belirleyici bir rol oynadığı görülmektedir (Dağ, 2010; Özhan, 2019; Bilge, 2015). Araştırmada yer alan ebeveyn ifadeleri, öğrencilerin akıcı okuma sorunları ile okuldaki akademik başarıları arasında doğrudan bir bağlantı kurduklarını göstermektedir. Özellikle sınav performansının ve derslerdeki başarının, akıcı okuma düzeyine bağlı olarak değiştiği yönündeki ebeveyn gözlemleri, bu ilişkinin günlük pratikte de fark edildiğine işaret etmektedir. İlhan (2014) tarafından yapılan çalışmada da benzer biçimde, akıcı okuma stratejilerinin fen ve teknoloji derslerindeki akademik başarıya anlamlı bir katkı sağladığı ortaya konmuştur. Söz konusu bulgular, akıcı okuma stratejilerinin yalnızca Türkçe dersiyle sınırlı kalmayıp disiplinler arası bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Tüm bu veriler ışığında, öğrencinin akıcı okuma becerisinin gelişmiş olması; yalnızca kelimeleri doğru ve hızlı şekilde okuyabilmesini değil, aynı zamanda metinle anlam kurmasını, bilgiyi işlemesini ve müfredata ilişkin bilgileri yapılandırmasını da mümkün kılmaktadır. Dolayısıyla akıcı okuma becerisinin, öğrencinin hem okuduğunu anlama yetisini hem de genel akademik performansını doğrudan etkilediği ve bu etkinin müfredatı takip edebilme sürecine de yansıdığı görülmektedir

Alandaki araştırmalar incelendiğinde, Özhan (2019) tarafından gerçekleştirilen ve 26 öğrenci ile yürütülen çalışmada, öğrencilerin akıcı okuma ve okuduğunu anlama düzeyleri değerlendirilmiş ve genel olarak bu becerilere ilişkin başarı düzeylerinin düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde Bilge (2015), ortaokul öğrencilerinin akıcı okuma becerilerini çeşitli değişkenler açısından incelemiş ve öğrencilerin %35,7'sinin endişe düzeyinde, %57,3'ünün öğretim düzeyinde, yalnızca %7'sinin bağımsız düzeyde olduğunu tespit etmiştir. Bu bulgular, öğrencilerin büyük bir kısmının bağımsız olarak okuma yapabilecek yeterlilikte olmadığını ve desteğe ihtiyaç duyduklarını ortaya koymaktadır. İlköğretim düzeyinde üst sınıflara geçmiş olmasına rağmen, hâlâ okuma ve yazma alanında yeterli düzeye ulaşamamış veya bu süreçte ciddi güçlükler yaşayan öğrencilerin sayısı azımsanmayacak düzeydedir. Bu bağlamda, Türkiye'de akıcı okuma sorunları yaşayan öğrenci sayısının oldukça yüksek olduğu söylenebilir. Araştırma bulgularında da görüldüğü üzere, ebeveynlerin çocuklarının yaşadığı bu sorunları birbirleriyle paylaşma eğiliminde

oldukları, deneyim aktarımında bulundukları ve benzer sorunlarla karşılaşan diğer velilerle iletişim kurdukları anlaşılmaktadır. Bu durum, akıcı okuma konusunda toplumsal farkındalığın oluşmasına katkı sağlayabilir. Elde edilen bulgular doğrultusunda, okul, öğretmen ve ebeveyn iş birliğinin güçlendirilmesi gerektiği; özellikle ortaokul düzeyinde akıcı okumaya yönelik özel eğitim programlarının oluşturulmasının ve uygulanmasının önem kazandığı söylenebilir. Aynı zamanda, Türkçe öğretmenlerinin akıcı okuma sorunları hakkında mesleki bilgi düzeylerinin artırılması ve bu konuda desteklenmeleri de kritik bir ihtiyaç olarak ortaya çıkmaktadır. Alanyazın incelendiğinde, akıcı okuma becerisine ilişkin çalışmaların daha çok sınıf öğretmenliği ve özel eğitim alanlarında yoğunlaştığı, buna karşın Türkçe eğitimi alanında sınırlı sayıda araştırmaya rastlandığı görülmektedir. Oysaki akıcı okuma sorunları yalnızca ilkokul dönemiyle sınırlı kalmamakta, bazı öğrenciler bu sorunu ortaokul düzeyinde de yaşamaya devam etmektedir. Ayrıca, ilkokul döneminde bu beceride güçlük yaşamayan bazı öğrenciler, ortaöğretim kademesinde çeşitli sebeplerle bu tür zorluklarla karşılaşa bilmektedir. Bu nedenle, Türkçe eğitimi alanında akıcı okuma becerisine yönelik araştırmaların artırılması hem alan yazını zenginleştirmek hem de eğitim uygulamalarını geliştirmek adına önemli bir gereklilik olarak değerlendirilmektedir.

Ebeveynlerin bazıları öğrencilerin yaşadığı okuma sorunlarının güdülenmeyi azaltmasına neden olduğunu ve bu durumun kitap okuma sürecini etkilediğini ifade etmiştir. (akt, Erbasan Ö, Erbasan Ü.) Hairul ve diğerleri (2012) öğrencilerin daha fazla okumasına yardımcı olan en önemli ögelerden birinin okumaya güdülenmek olduğunu ve okuduğunu anlama üzerinde önemli bir etkisi olduğunu ifade etmişlerdir. Kitap okuma davranışını etkileyen pek çok sebepten biri de güdülenmedir. Katrancı'ya (2015) göre, güdülenme, karmaşık bir kavramdır ve her öğrenci aynı etkinlikle güdülenemez ifadelerine yer vermiş olup ayrıca kendine ait kitaplığa sahip olma durumunun kitap okumaya güdülenmeyi olumlu yönde etkilediği ve kitap okuma güdüsünün Türkçe dersi akademik başarısının %9'unu açıkladığı tespit edilmiştir. Walczyk ve Griffith-Ross'un (2007) bulgularına göre okuma sorunları yaşayan öğrencilerin bu durumu nasıl telafi edeceğini bilmesi güdülenmenin artmasına neden olur. Yıldız ve Akyol'a (2011) göre, iyi okuyucular daha çok okumaya eğilimlidir çünkü okumak için daha fazla güdülenebilirler. Bunun sonucunda da kelime hazineleri ve anlama becerileri gelişmektedir. Öte yandan,

zayıf okuyucular okumaktan kaçınabilirler, bu da becerilerinin sürekli düşmesine yol açmaktadır. Taş'ın (2018) bulgularına göre, öğrenciler daha çok anneleriyle okumayı ve okuduklarını anneleriyle paylaşmayı tercih eden katılımcıların faydalı olduğunu düşündükleri için okudukları saptanmıştır. Dolayısıyla anneler ile okuma yapmanın güdülenmeyi yükseltebileceği söylenebilir. Nitekim araştırmanın bulgularında güdülenmenin öğrenciler üzerinde olumlu etkisi olduğuna yönelik bulgular ile alanyazın aynı doğrultudadır. Öğrencilerin yaşadığı okuma sorunlarının güdülenmeyi azalttığını ve bunun kitap okuma sürecini olumsuz etkilediği görülmüştür. Araştırmalara göre, okuduğunu anlamama pek çok öğrencinin akademik başarısızlık yaşamasına ve düşük güdülenme göstermesine sebep olmaktadır (Bender, 2012; Katrancı, 2015). Öğrencilerin yaşadığı okuma sorunlarının güdülenme kaybına yol açtığı ve bunun kitap okuma sürecini olumsuz etkilediği görülmüştür. Araştırmalara göre, okuduğunu anlamama pek çok öğrencinin akademik başarısızlık yaşamasına ve düşük güdülenme göstermesine sebep olmaktadır (Bender, 2012; Katrancı, 2015). Öte yandan, okuma sorunlarının çözümüne yönelik stratejilerin geliştirilmesi gerektiği ve öğretmenlere akıcı okuma eğitimi verilmesinin önemli olduğu bulgular arasında yer almaktadır (Pürsün, 2021; Tutuk, 2017).

Araştırma bulguları incelendiğinde, bazı ebeveynlerin çocuklarının okuma sürecine dair kaygı yaşadığını ifade ettikleri, bazı ebeveynlerin ise çocuklarının yaşadığı akıcı okuma sorunlarının kendilerinde kaygı oluşturduğunu belirttikleri görülmüştür. Bu durum, akıcı okuma sürecinin yalnızca öğrenciler için değil, aynı zamanda ebeveynler açısından da psikolojik bir yük oluşturabileceğini ortaya koymaktadır. Türk Dil Kurumu'na (TDK) göre kaygı, "Üzücü veya kötü bir şey olacak korkusundan doğan tedirgin edici duygu; düşünce, tasa, küşüm, endişe, gam" şeklinde tanımlanmaktadır. Bu tanım, kaygının bireyin içsel dünyasında oluşturduğu baskıyı açıklamak açısından önemlidir.

Akıcı okuma becerisinin ölçümünde sıklıkla başvurulan yöntem sesli okumadır. Hudson ve diğerleri (2005), öğretmenlerin öğrencilerin okuma becerilerini değerlendirirken sesli okuma yöntemine başvurduklarını ve bu yöntemle öğrencinin okuma hızı, doğruluğu ve prozodik yeterliliği hakkında bilgi sahibi olabildiklerini ifade etmektedir. Ancak söz konusu yöntem, öğrencilerde yüksek düzeyde kaygı oluşturabilmektedir. Özellikle sınıf ortamında ya da topluluk önünde gerçekleştirilen sesli okuma uygulamalarının, öğrenciler açısından oldukça zorlayıcı olduğu ve kaygı

düzeyini artırdığı alanyazında da belirtilmiştir. Kaygı, yalnızca duyuşsal bir tepki olarak değil; aynı zamanda bedensel ve bilişsel bileşenleriyle birlikte değerlendirilen çok boyutlu bir olgudur. Özcan ve Karakaya (2020), bu etkilerin tamamen ortadan kaldırılmasının ya da azaltılmasının, öğrencinin anlama ve aktarma becerilerinin sağlıklı biçimde gelişmesi açısından önemli olduğunu vurgulamaktadır. Melanlıoğlu (2014) ise öğrencinin sesli okuma öncesinde kaygı yaşamasına neden olabilecek unsurlar arasında okuma amacını belirleyememe, uygun strateji seçememe, dikkat dağınıklığı ve metinle ilgili bilgi eksikliğini sıralamaktadır. Bu bağlamda sesli okuma uygulamalarından önce öğrenciye bilişsel ve duygusal destek verilmesi, hem okuma sürecinin verimliliğini hem de öğrencinin güdülenmesine etki edecektir. Kaygının türleri de bu süreci anlamlandırmak açısından önem arz etmektedir. Başaran (1982), geçici kaygıyı bireyin kısa süreli stresli bir durum karşısında gösterdiği doğal bir tepki olarak tanımlarken, sürekli kaygının daha derinlemesine bir duygusal durum olduğunu ve bireyin güvensizlik yaşamasına, hatta yaşam kalitesinin düşmesine neden olabileceğini belirtmiştir. Bu bağlamda değerlendirildiğinde, bir öğrencinin okuma sürecine ilişkin kaygı hissetmesi, yalnızca okuma performansını değil, genel öğrenme süreçlerini de olumsuz etkileyebilecek bir ögedir. Araştırma bulguları doğrultusunda, ebeveynlerin okuma sürecine dair kaygılar taşıdığı ve bu durumun gerek kendi duygu durumlarını gerekse çocuklarının öğrenme deneyimlerini etkilediği anlaşılmaktadır. Okuma kaygısı, öğrencilerin akademik başarılarını ve öğrenmeye yönelik tutumlarını sekteye uğratabilecek bir unsur olarak değerlendirilmektedir. Dolayısıyla, bu tür kaygıların duyuşsal, bedensel ve bilişsel yönleriyle ele alınarak azaltılması, öğrencilerin daha sağlıklı ve motive bir biçimde okuma becerilerini geliştirebilmeleri açısından önem taşımaktadır (Başaran, 1982; Melanlıoğlu, 2020).

Araştırmada elde edilen bulgular doğrultusunda bazı ebeveynlerin, çocuklarının akıcı okuma sorunlarıyla başa çıkabilmesi için özel eğitim kurumlarından destek aldıkları, ancak okuldaki öğretmenlerden yeterli geri bildirim alamadıkları ifade edilmiştir. Buna karşın bazı ebeveynler, okuldaki öğretmenlerin sürece yönelik geri dönüş sağladığını dile getirmiştir. Bu durum, öğretmenlerin öğrenci ihtiyaçlarına verdikleri tepkinin bireysel farklılıklar gösterebildiğini ve okuma becerilerinin desteklenmesinde okul-aile iş birliğinin tutarlılığı açısından değişkenlik yaşandığını ortaya koymaktadır. Alanda yapılan araştırmalar incelendiğinde, öğretmenlerin akıcı

okuma sorunlarına yönelik bilgi düzeylerinin ve müdahale yeterliklerinin her zaman yeterli olmadığını gösteren bulgulara ulaşılmıştır. Doğan (2013) tarafından yürütülen çalışmada, Türkçe ve sınıf öğretmenlerine okuma güçlüğüne ilişkin bilgi düzeylerini ölçen bir test uygulanmış ve hiçbir öğretmenin bu testten tam puan alamadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç, öğretmenlerin konuya dair temel kavram ve uygulamalar hakkında bilgi eksikliklerinin olabileceğine işaret etmektedir. Benzer şekilde, Yıldırım ve diğerleri (2013) öğretmenlerin akıcı okuma becerisinin değerlendirilmesi noktasında çeşitli yetersizlikler yaşadıklarını ve özellikle prozodi gibi daha karmaşık bileşenleri ölçme konusunda sınırlı bilgiye sahip olduklarını belirtmiştir. Bu bağlamda değerlendirildiğinde, araştırma kapsamında ebeveynlerin öğretmen desteğine yönelik farklı deneyimler yaşaması, öğretmenlerin akıcı okuma konusunda sahip oldukları bilgi ve becerilerdeki çeşitliliği yansıtmaktadır. Öğrenci başarısının desteklenmesi açısından öğretmenlerin akıcı okuma becerileri konusundaki mesleki yeterliklerinin artırılması ve bu doğrultuda hizmet içi eğitimlerin yaygınlaştırılması gerektiği açıktır.

Elkatmış ve Acar (2024), sınıf öğretmenlerinin akıcı okumaya yönelik görüşlerinin yer aldığı araştırmada ise öğretmenlere akıcı okumanın ne olduğu hakkında bilgi düzeylerinin arttırılması ve hizmet içi eğitimler ile akıcı okuma becerisine ilişkin eğitim verilmesi gerektiği sonucuna ulaşmışlardır. Tutuk (2017), araştırmasında öğretmenlerin akıcı okuma alanına dair bilgilendirici eğitimlerin yapılması gerekliliğini tespit etmiştir. Bu bakımdan hem sınıf hem Türkçe öğretmenlerinin akıcı okuma becerisi hakkında bilinçlenmesi, akıcı okuma becerisinin değerlendirilmesine yönelik hizmet içi eğitimler alması önemlidir. Öğretmenlere okuma becerilerinin değerlendirilmesi ve öğretimine ilişkin verilen hizmetiçi eğitimlerin öğrencilerin okuma başarılarını artırdığı belirtilmektedir. Bu ilişkiyi inceleyen çalışmalardan birinde Lane ve arkadaşları (2009) öğretmenlerin okuma akıcılığının önemine, değerlendirilmesine ve destekleyici öğretimsel uygulamalarına ilişkin bilgisinin öğrencilerinin okuma doğruluğunun ve hızının bir yordayıcısı olduğunu belirlemişlerdir. (akt, Baydık, Ergül ve Bahap, 2012). Uçar'a (2022) göre; öğretmenler akıcı okuma çalışmalarını planlarken, günümüz gelişmelerini de dikkate almalıdır, ifadelerine yer vermiştir. Bu çalışmada, ebeveynlerin çocuklarının akıcı okuma sorunlarıyla ilgili öğretmenlerden aldıkları geri bildirimlerin farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Bazı ebeveynler öğretmen desteğinin yetersiz olduğunu

ifade ederken, bazıları öğretmenlerin sürece etkin katıldığını belirtmiştir. Alanyazında yer alan çalışmalar da öğretmenlerin akıcı okuma becerisi ve değerlendirilmesi konusunda bilgi eksikliği yaşadıklarını ortaya koymaktadır (Doğan, 2013; Yıldırım vd., 2013; Elkatmış ve Acar, 2024). Bu durum, öğretmenlerin hizmet içi eğitimler yoluyla akıcı okuma alanında bilgi ve becerilerini geliştirmelerinin gerekliliğini ortaya koymaktadır. Öte yandan, okuma sorunlarının çözümüne yönelik stratejilerin geliştirilmesi gerektiği ve öğretmenlere akıcı okuma eğitimi verilmesinin önemli olduğu bulgular arasında yer almaktadır (Pürsün, 2021; Tutuk, 2017). Nitekim öğretmen eğitimlerinin, öğrencilerin okuma başarısına olumlu katkı sağladığı çeşitli araştırmalarla desteklenmektedir (Lane vd., 2009; Uçar, 2022). Bu bağlamda, öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin desteklenmesi, akıcı okuma sorunlarının çözümünde önemli bir unsur olarak görülmektedir.

Araştırma ebeveynlerin akıcı okuma becerisine ilişkin bilgi düzeylerinin belirli temel unsurlar özellikle hız ve doğruluk etrafında şekillendiğini; ancak prosodi gibi bazı önemli bileşenlerin bu tanımlamalarda arka planda kaldığını ortaya koymuştur. Elde edilen veriler, öğrencilerin yaşadığı okuma sorunlarının yalnızca teknik bir yetersizlik olarak değil; aynı zamanda akademik başarı, okumaya olan güdü ve öğrenme süreci üzerinde doğrudan etkili olan çok boyutlu bir sorun olarak değerlendirildiğini göstermektedir. Bununla birlikte, sosyal medya kullanımı ve dikkat dağınıklığı gibi çevresel ve bilişsel etkenlerin de akıcı okuma sürecini olumsuz yönde etkileyen önemli ögeler olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma bulguları, mevcut alanyazındaki çalışmalarla örtüşmekte ve ebeveyn görüşlerinin, okuma akıcılığına ilişkin birçok önemli değişkeni yansıttığını göstermekte olup bulguların alanyazın ile aynı doğrultuda olduğu görülmektedir.

5.1. Öneriler

Araştırmanın bulgularına dayanarak, öğrencilerin akıcı okuma becerilerini geliştirmek ve bu süreçte karşılaşılan zorlukları en aza indirmek amacıyla araştırmanın bulgularına dayanarak aşağıdaki öneriler sunulmaktadır:

1. Ebeveynlere yönelik bilgilendirme çalışmaları yapılabilir. Araştırmada ebeveynlerin özellikle prozodi bileşenine yeterince dikkat etmediği görülmüştür. Bu nedenle, sınıf düzeyinde ya da okul temelli olarak, ebeveynlere akıcı okumanın

bileşenlerini tanıtıcı kısa bilgilendirme toplantıları ve örnek etkinlikler düzenlenebilir. Ayrıca, ebeveynlerin çocuklarına düzenli okuma pratiği yaptırmaları, model olmaları ve okumayı destekleyici ortamlar sunmaları konusunda teşvik edilmeleri yararlı olacaktır.

2. Öğretmenlerin akıcı okuma becerisinin değerlendirilmesi ve geliştirilmesi konusunda temel bilgi ve yöntemleri edinmeleri için hizmet içi seminerler veya atölyeler düzenlenebilir. Özellikle prozodik okuma ve sesli okuma uygulamalarının öğrenci kaygısı yaratmadan nasıl yürütülebileceğine ilişkin pratik örnekler sunulabilir.

3. Araştırmada bazı ebeveynlerin, çocuklarının sosyal medya kullanımına bağlı olarak dikkat eksikliği yaşadığını belirtmesi nedeniyle, okullarda bilinçli dijital medya kullanımı ve odaklanmayı destekleyen etkinliklere yer verilebilir. Ayrıca, sınıf ortamında dikkat geliştirme ve odaklanma becerilerini destekleyici küçük aktiviteler planlanabilir.

4. Öğretmen ve öğrencilerin farkındalıklarını artırmak amacıyla, akıcı okuma ile okuduğunu anlama ve genel akademik başarı arasındaki ilişkiyi gösteren basit bilgi notları, afişler ya da kısa sunumlar hazırlanabilir. Ayrıca, derslerde akıcı okuma etkinliklerinin fen ve matematik gibi diğer alanlara da katkı sağlayabileceği vurgulanabilir.

5. Araştırmada okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin güdülenme kaybı yaşadığı görülmüştür. Bu nedenle, öğrencilerin ilgi alanlarına uygun materyallerle okuma alışkanlığı geliştirmeleri teşvik edilebilir; sınıf içinde okuma etkinliklerini destekleyen küçük yarışmalar, oyunlaştırılmış uygulamalar ve eğlenceli etkinliklerle öğrencilerin okuma süreçlerine katılımı artırılabilir.

KAYNAKÇA

Acar, Ç. Ş., & Elkatmış, M. (2024). Sınıf öğretmenlerinin akıcı okumaya yönelik görüşleri. *Journal of Sustainable Education Studies* (Özel Sayı (Ö3), 41-52.

Açıkgöz, M. H. (2021). *Aile eğitimi ve performans geri bildirimlerinin özel öğrenme güçlüğü olan çocuğa sahip bir annenin akıcı okuma stratejilerini kullanma düzeyine etkileri*. [Yüksek lisans tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi].

Akan, E., Köçeri, K., & Ulaş, A. H. (2023). Discussion of the relationship between fluent reading skills and reading comprehension. *International Journal of Psychology and Educational Studies*, *10*(2), 314-322.

Akbey, G.Ö. (2016). *Down sendromlu bireylerin akıcı okuma ve okuduğunu anlama ile fonolojik farkındalık düzeyleri arasındaki ilişki* [Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi].

Akın, U. (2020). *Öğrenme güçlüğü riski olan öğrencilerin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerinde zenginleştirilmiş okuma becerileri müdahale paketinin etkililiği: müdahaleye tepki modeli düzey- 11 yaklaşımı uygulaması* [Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi].

Aksan, D. (1995). *Her yönüyle dil: Ana çizgileriyle dilbilim* I. Türk Dil Kurumu Yayınları.

Akyol, H. (2003*). Türkçe ilkokuma ve yazma öğretimi.* Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.

Akyol, H. (2010). Okuma bozukluğu olan bir öğrencinin okuma ve yazma becerisinin geliştirilmesine yönelik bir durum çalışması. *Education Sciences*, *5*(4), 1690-1700.

Akyol, M., & Baştuğ, M. (2015). Yapılandırılmış Akıcı okuma yönteminin üçüncü sınıf öğrencilerinin akıcı okuma ile okuduğunu anlama becerilerine etkisi. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(1), 125-141.

Akyol, H., & Kodan, H. (2016). Okuma Güçlüğünün Giderilmesine Yönelik Bir Uygulama: Akıcı Okuma Stratejilerinin Kullanımı. *Ondokuz Mayis University Journal of Education*, *35*(2).

Albadawi, K. H. (2017). The influence of reading comprehension on reading fluency. *British Journal of English Linguistics*, *5*(2), 1-8.

Albert-Morgan, S. R., Ramp, E. M., Anderson, L. L., & Martin, C. M. (2007). Effects of repeated reading, error correction, and perfomance feedback on the fluency and comprehension of middle school students with behavior problems. *The Journal of Special Educational*, *41*(10), 17-30.

Alneyadi, S., Abulibdeh, E., & Wardat, Y. (2023). The impact of digital environment vs. traditional method on literacy skills; reading and writing of Emirati fourth graders. *Sustainability*, 15(4), 3418.

Álvarez Cañizo, M., Cueva, E., Cuetos Vega, F., & Suárez Coalla, M. P. (2020). Reading fluency and reading comprehension in Spanish secondary students. *Psicothema*. 32(1), 75–83. https://doi.org/10.7334/psicothema2019.196.

Álvarez-Cañizo, M., Suárez-Coalla, P., & Cuetos, F. (2015). The role of reading fluency in children's text comprehension. *Frontiers in psychology*, *6*, 1810.

Andersson, U. B., Danielsson, H., Nordström, T., & Gustafson, S. (2025). Reading Development Following Forward-Looking Assessments Providing Recommendations to Teachers. *Education Sciences*, *15*(5), 581

Angel, S., & Sideroff, S. (2024). The Use of Rhythm and Drumming to Improve Reading Fluency and Comprehension. *International journal of Complementary and Internal Medicine*, *6*(1), 293-299.

Anlar, Banu. (1983). *İlk 6 yaşta dil gelişimine anne-baba eğitimi ve cinsiyetin etkisi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Hacettepe Üniversitesi.

Arabacı, G. (2017). *Öğrenme güçlüğü olan ve olmayan çocuklarda akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi].

Arabacı, G. (2022). Öğrenme Güçlüğü Olan ve Olmayan Öğrencilerde Akıcı Okuma ve Okuduğunu Anlama Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, *23*(2), 365-388. https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.700711

Arıcı, A. F., & Taşkın, Y. (2019). Okuma becerisinin diğer dil becerileriyle ilişkisi. *International Journal of Field Education*, *5*(2), 185-194. https://doi.org/10.32570/ijofe.650240

Arıkan, A. (2020). Dezavantajlılık bağlamında proje yaklaşımı: Öğretmenler, çocuklar ve ailelerin deneyimleri. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi,* 4(1), 106-134.

Armut, M., & Türkyılmaz, M. (2017). Ortaokul öğrencilerinin akıcı okuma becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, *18*(3), 348-375.

Aslan, R. T., & Balcı, E. (2023). Dikkat geliştirmeye yönelik çalışmaların 2.sınıf öğrencilerinin fonolojik farkındalık becerilerine etkisi. *Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *9*(1), 1-17.

Ateş, M. (2016). Ortaokul öğrencilerinin prozodik okuma becerileri ile okuma kaygıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *International Journal of Languages' Education and Teaching,* 4(3), 207-216.

Avşar, T. A. (2021). Okuma güçlüğü yaşayan ilkokul öğrencilerinin okuma hatalarının incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Bilgilerde Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, *5*(1), 119-134. https://doi.org/10.38015/sbyy.871718

Aytaş, G. (2005). Okuma eğitimi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, *3*(4), 461-470.

Babalis, T., Tsoli, K., Nikolopoulos, V., & Maniatis, P. (2014). The effect of divorce on school performance and behavior in preschool children in greece: an empirical study of teachers' views. *Psychology*, *5*, 20-26. doi: 10.4236/psych.2014.51005.

Bakhtiyorova, M. (2024). The ımportance of the family in education of pre school Children. *Теоретические аспекты становления педагогических наук*, *3*(18), 74-78.

Baker, L. (2003). The role of parents in motivating struggling readers. *Reading and Writing Quarterly*, 19, 87-106.

Bal, H. (2012). *Nitel araştırma yöntemleri.* Fakülte Kitabevi.

Barker, T. A., Torgesen, J. K., & Wagner, R. K. (1992). The role of orthographic processing skills on five different reading tasks. *Reading Research Quarterly*, 335-345.

Barth, A. E., Tolar, T. D., Fletcher, J. M., & Francis, D. (2014). The effects of student and text characteristics on the oral reading fluency of middle-grade students. *Journal of Educational Psychology*, *106*(1), 162.

Bashir, A. S., & Hook, P. E. (2009). Fluency: A key link between word identification and comprehension. *Language, speech, and hearing services in schools*, *40*(2), 196-200.

Başar, M., & Batur, Z. (2018). Examination of the students mistakes of oral reading. *International Electronic Journal of Elementary Education*, *11*(2), 181-189.

Başaran, İ. E. (1982). *Eğitim psikolojisi*. Kadıoğlu Yayınları.

Başaran, M. (2013). Reading fluency as an indicator of reading comprehension. *Educational Sciences: Theory and Practice*, *13*(4), 2287-2290.

Baştuğ, M. (2012*). İlköğretim 1. kademe öğrencilerin akıcı okuma becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi.* [Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi].

Baştuğ, M. & Demirtaş-Şenel, G. (2020). *Her ses/harf için özel uygulamalı ilk okuma ve yazma el kitabı* (6.b.). Pegem Akademi.

Baştuğ, M., & Akyol, H. (2012). Akıcı okumanın okuduğunu anlamayı yordama düzeyi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, *5*(4), 394-411, Ekim 2012

Baydık, B. & Ergül, C. & Bahap Kudret, Z. (2012). Reading fluency problems of students with reading difficulties and their teachers' instructional practices towards these problems, *Elementary Education Online*, *11*(3), 778-789, 2012.

Benjamin, R. G., Schwanenflugel, P. J., Meisinger, E. B., Groff, C., Kuhn, M. R., & Steiner, L. (2013). A spectrographically grounded scale for evaluating reading expressiveness. *Reading Research Quarterly*, *48*(2), 105-133.

Bigozzi L., Tarchi C., Vagnoli L., Valente E., & Pinto, G. (2017). Reading fluency as a predictor of school outcomes across grades 4–9. Front. *Psychol*. (8),200. doi: 10.3389/fpsyg.2017.00200

Bilavych, H., Kondur, O., Bahriy, M., Oliyar, M. P., Savchuk, B., Fedchyshyn, N.,& Petrenko, O. (2020). Reading as a cultural practice of modern students. *International Journal of Applied Exercise Physiology*, 9(8), 131-144.

Bilge, H. (2015). *Ortaokul öğrencilerinin akıcı okuma becerilerinin çeşitli değişkenlere göre karşılaştırılması*. [Yüksek Lisans Tezi, Erzincan Üniversitesi].

Bilge, H. ve Sağır, M. (2017). Ortaokul öğrencilerinin okuma hatalarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Ihlara Eğitim Araştırmaları Dergisi,* 2(1), 77-88.

Bloome, D. (1985). Reading as a social process. *Language Arts*, *62*, 134-142.

Boegehold, B. D. (2012). *Getting ready to read: learn how to help and encourage your child--from babyhood to grade school.* Ballantine Books.

Boersma, P., & Van Heuven, V. (2001). Speak and unSpeak with PRAAT. *Glot International*, *5*(9/10), 341-347.

Boz, İ., & Filiz, S. B. (2019). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin akıcı okuma düzeyleri ile rutin olmayan problem çözme başarısı arasındaki ilişkinin incelenmesi. *International Journal of Field Education*, *5*(1), 57-70.

Breznitz, Z. (1987). Increasing first graders' reading accuracy and comprehension by accelerating their reading rates. *Journal of Educational Psychology*, *79*(3), 236.

Breznitz, Z. (2006). *Fluency in reading: synchronization of processes*. Routledge.

Carlson, T. R. (1949). The relationship between speed and accuracy of comprehension. *The Journal of Educational Research*, *42*(7), 500-512.

Carlson, K. (2009). How prosody influences sentence comprehension. *Language and Linguistics Compass*, *3*(5), 1188-1200.

Carroll, J. M., Snowling, M. J., Stevenson, J., & Hulme, C. (2003). The development of phonological awareness in preschool children. *Developmental Psychology*, *39*(5), 913.

Catts, H. W., Gillispie, M., Leonard, L. B., Kail, R. V., & Miller, C. A. (2002). The role of speed of processing, rapid naming, and phonological awareness in reading achievement. *Journal of learning disabilities*, *35*(6), 510-525.

Charlick, S., Pincombe, J., McKellar, L., & Fielder, A. (2016). Making sense of participant experiences: Inter pretative phenomenological analysis in midwifery research. *International Journal of Doctoral Studies*, *11*, 205-216. Retrieved from http://www.informingscience.org/Publications/3486

Chomsky, N. (2001). *Dil ve zihin* (Çev. H. Demirci). Ayraç Yayınları.

Christenson, S. L. (1999). Families and schools. *The transition to kindergarten*, 143-177.

Chung, W. L. (2024). Text difficulty and oral reading prosody in Taiwanese children. *Reading and Writing*, 1-22.

Chung, W. L., & Bidelman, G. M. (2022). Acoustic features of oral reading prosody and the relation with reading fluency and reading comprehension in Taiwanese children. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, *65*(1), 334-343.

Cohen, H., Douaire, J., & Elsabbagh, M. (2001). The role of prosody in discourse processing. *Brain and cognition*, *46*(1-2), 73-82.

Cutler, A., & Swinney, D. A. (1987). Prosody and the development of comprehension. *Journal of Child Language*, *14*(1), 145-167.

Cutler, A. (2015). Lexical stress in English pronunciation. *The handbook of English pronunciation*, 106-124.

Coşkun, E. (2002). Okumanın hayatımızdaki yeri ve okuma sürecinin oluşumu. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, (11).

Creswell, W. J. (2021). *Nitel araştırma yöntemleri*. (Çev. S. B. Demir & M. Bütün). EDAM Yayıncılık.

Çamlıbel Çakmak, Ö. (2010). Okul öncesi eğitim kurumlarında aile katılımı. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(1), 1-18

Çaycı, B., & Demir, M. K. (2006). Okuma ve anlama sorunu olan öğrenciler üzerine karşılaştırmalı bir araştırma. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, *4*(4), 437-456.

Çelebi, S. (2023). A critical review on the evalution of reading prosody. *International Journal of Language Academy*, *11*(4).

Çelenk, S. (2003). Okul başarısının ön koşulu: okul aile dayanışması. *İlköğretim Online*, *2*(2).

Çelik, E. (2006). Sesli ve sessiz okuma ile içten okumanın karşılaştırılması. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi 7*, 18-30.

Çobanoğlu, F. A. (2024). Ritmik ve Tonal Özellikli Metinlerle Müziğin Entegre Edildiği Fonolojik Farkındalık Becerilerinin Kazandırılmasına Yönelik Eğitsel Etkinlikler. *Innovative Studies in Educational Scıences, s.65. ISBN: 978-625-6314-10-8*

Dağ, N. (2010). Okuma güçlüğünün giderilmesinde 3P metodu ile boşluk tamamlama (cloze) tekniğinin kullanımı üzerine bir çalışma. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, *11*(01), 63-77. https://doi.org/10.1501/Ozlegt_0000000146

Dam, H. (2008). Öğrencinin Okul Başarısında Aile Faktörü. *Hitit Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi 7*(14) 75-99.

Davaslıgil, Ü. (1980). *Farklı sosyo-ekonomik ve kültürel çevreden gelen birinci sınıf çocuklarının dil gelişiminde okulun etkisi*. Edebiyat Fakültesi Basımevi.

Dawkins, L. D. (2017). *Factors influencing student achievement in reading.* [Doktora Tezi, Walden Üniversitesi].

Dehaene, S. (2009). R*eading in the Brain: The Science and Evolution of a Human Invention* (Vol. 7). New York: Viking.

Deniz, S., & Yavuz, M. (2020). Investigation of Reading Error Types, Reading Levels and Reading Speeds of Students with Special Learning Difficulties. *Cypriot Journal of Educational Sciences*, *15*(4), 686-698.

Dicataldo, R., Rowe, M. L., & Roch, M. (2022). "Let's Read Together": A Parent-Focused Intervention on Dialogic Book Reading to Improve Early Language and Literacy Skills in Preschool Children. *Children*, *9*(8), 1149. https://doi.org/10.3390/children9081149

DiStefano, J., Cohn, M., Zellou, G., & Estes, K. G. (2025). Prosodic variation between contexts in infant-directed speech. *Journal of Child Language*, 1-23.

Doğan, B. (2013). Türkçe ve sınıf öğretmenlerinin okuma güçlüğüne ilişkin bilgileri ve okuma güçlüğü olan öğrencileri belirleyebilme düzeyleri. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, *1*(1), 20-33.

Doğan, Ö. (2022). *Yankılayıcı okuma yönteminin akıcı okuma becerisine etkisi* [Yüksek Lisans Tezi, Bartın Üniversitesi].

Dowhower, S. L. (1991). Speaking of prosody: Fluency's unattended bedfellow. *Theory Into Practice*, 30(3), 165–175. https://doi.org/10.1080/00405849109543497

Du Plessis, A. (2012). *The experiences of parents of children with reading difficulties* [Doktora Tezi, Stellenbosch Üniversitesi].

Duran, E., & Sezgin, B. (2012). Rehberli okuma yönteminin akıcı okumaya etkisi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *32*(3).

Durkin, D. (1968). When should children begin to read? *Teachers College Record*, *69*(10), 30-71.

Dündar, H., & Akyol, H. (2014). Okuma ve anlama problemlerinin tespiti ve giderilmesine ilişkin örnek olay çalışması. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, *39*(171), 364.

Edis, Ş., & Yılmaz, M. (2020). Kelime tekrar tekniğinin okuma güçlüklerini gidermedeki önemi. *International Social Mentality and Researcher Thinkers Journal*, *6*(35), 1594-1604. (ISSN:2630-631X)

Efendioğlu, İ. H., & Durmaz, Y. (2020). *Sosyal medya reklam ve marka üçgeni*. Hiper Yayıncılık, ISBN: 9786052818169.

Ehri, L. C. (2005). Learning to read words: Theory, findings, and issues. *Scientific Studies of reading*, *9*(2), 167-188.

Ehri, L. C., & McCormick, S. (1998). Phases of word learning: ımplications for ınstruction with delayed and disabled readers. *Reading & Writing Quarterly: Overcoming Learning Difficulties*, *14*(2), 135–163. https://doi.org/10.1080/1057356980140202

Ekinci Vural, D., & Kocabaş, A. (2016). Okul öncesi eğitim ve aile katılımı *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(59). https://doi.org/10.17755/esosder.263223

Elish-Piper, L. (2010). Parent Involvement in Reading: Information and Ideas for Parents about Fluency and Vocabulary. *Illinois Reading Council Journal*, 38(2).

Elkatmış, M., & Acar Çetin, Ş. (2024). Sınıf öğretmenlerinin akıcı okumaya yönelik görüşleri. *Journal of Sustainable Educational Studies* (JSES), (*Ö3*), 41-52.

Epstein, J. L. (2004). Meeting NCLB Requirements for Family Involvement. *National Middle School Association* (NJ1), *8*(1), 14-17.

Er, Z., & Arıcı, A. F. (2018). Ortaokul öğrencilerinin okuma becerilerinin geliştirilmesinde ailenin etkisi. *Türkiye Eğitim Dergisi*, *3*(1), 1-21.

Erbasan, Ö., & Erbasan, Ü. (2022). Okuma güçlüğü çeken ikinci sınıf öğrencisinin akıcı okuma becerisinin geliştirilmesi. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, *11*(4), 729-737. https://doi.org/10.30703/cije.1140764

Erdoğan, Y. S., Bekir, A. H. Ş., & Aras, A. E. (2005). Alt sosyoekonomik bölgelerde ana sınıfına devam eden 5-6 yaş grubundaki çocukların dil gelişim düzeylerine bazı faktörlerin etkisinin incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *14*(1), 231-246.

Ergüden, N., Doğan, A., & Hastaoğlu, Z. Ş. (2020). Aile katılımının okul öncesi dönem çocuklarının benlik saygısı ve sosyal duygusal uyumu üzerindeki etkileri. *Nesne*, *8*(17), 297-309. doı: 10.7816/nesne-08-17-10.

Ergül, C., Akoğlu, G., Akçamuş, M. Ç. Ö., Tülü, B. K., Kudret, Z. B., & Demir, E. (2022). Çalışma belleğinin okuma akıcılığı ve okuduğunu anlama performansına katkısı: boylamsal sonuçlar. *Eğitim ve Bilim*, *47*(211).

Erkan, P. (1990). *Sosyoekonomik ve eğitim düzeyleri farklı olan ailelerin 48–60 aylar arasındaki çocuklarının dil yapılarının incelenmesi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Hacettepe Üniversitesi.

Ertürk, C. K. (2017*). 5-6 yaş grubu çocukların okula hazırlık becerilerinin çocuğa, ebeveynlere ve ev ortamına yönelik değişkenler açısından incelenmesi.* [Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi].

Fant, G., Kruckenberg, A., & Ferreira, J. B. (2003). Individual variations in pausing. A study of read speech. In *Proceedings of Fonetik* 193-196.

Fauber, R. L., & Long, N. (1991). Children in context: the role of the family in child psychotherapy. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, *59*(6), 813.

Filippatou, D., & Pumfrey, P. D. (1996). Pictures, titles, reading accuracy and reading comprehension: a research review (1973-95). *Educational Research*, *38*(3), 259-291.

Flurkey, A. D., Goodman, D., & Murphy, K. (2021). Miscue analysis and a reading revolution. *Talking Points*, 32(2), 2–14. https://doi.org/10.58680/tp202131298

Fowler, A. E. (2013). How early phonological development might set the stage for phoneme awareness. *in Phonological Processes in Literacy*. 97-118.

Freire, P. (1983). The importance of the act of reading. *Journal of education*, *165*(1), 5-11.

Fuchs, L. S., Fuchs, D., Hosp, M. K., & Jenkins, J. R. (2001). Oral reading fluency as an indicator of reading competence: A theoretical, empirical, and historical analysis. *Scientific Studies of Reading*, *5*(3), 239–256.

Gedik, O., & Akyol, H. (2022). Reading difficulty and development of fluent reading skills: an action research. *International Journal of Progressive Education,* 18(1), 22-41.

Geske, A., & Ozola, A. Y. (2020). Parents' impact on students' reading achievement. *Sabiedrība, Integrācija, Izglītība*. 3,656-666 https://doi.org/10.17770/sie2020vol3.5049

Gomez, A. L., Pecina, E. D., Villanueva, S. A., & Huber, T. (2020). The undeniable relationship between reading comprehension and mathematics performance. *Issues in Educational Research*, 30(4), 1329-1354.

Gökalp, M., & Erdoğan, B. (2023). Okuma yazma öğretiminde kullanılan ses temelli cümle yöntemine ilişkin öğretmen görüşleri. *Uluslararası Eğitim Bilim ve Teknoloji Dergisi,* 9(2), 56-77.

Görgün, B. (2018). *Akıcı okuma ve okuduğunu anlama destek eğitim programının (OKA2DEP) özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuma becerilerine etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi.

Güneş, F. (2016). Türkçe öğretiminde beceri uyuşmazlığı sorunları ve çözüm önerileri. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, *5*(2), 205-222. https://doi.org/10.14686/buefad.v5i2.5000188135

Gürbüz, M. (2015). *Akıcı okuma becerilerinin geliştirilmesinde etkileşimli okuma modelinin etkisi* [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi]

GWI. (2019). *Connecting the Dots: 2019 Trends Report*. https://www.gwi.com/connecting-the-dots

Hairul, N. I., Ahmadi, M. R., & Pourhosein Gilakjani, A. (2012). The role of reciprocal teaching strategy as an ımportant factor of ımproving reading motivation. *Elixir Edu. Tec*, *53*(3) 11836-11841.

Haliti-Sylaj, T., & Sadiku, A. (2024). Impact of short reels on attention span and academic performance of undergraduate students. *Eurasian Journal of Applied Linguistics*, *10*(3), 60-68. doi: http://dx.doi.org/10.32601/ejal.10306

Hamzadayı, E., & Batmaz, Ö. (2022). Okuduğunu anlamayı etkileyen etmenlere yönelik bir inceleme. *Ege Eğitim Dergisi*, *23*(2), 190-209.

Hasbrouck, J., & Tindal, G. A. (2006). Oral reading fluency norms: A valuable assessment tool for reading teachers. *The reading teacher*, *59*(7), 636-644.

Herman, P. A. (1985). The effect of repeated readings on reading rate, speech pauses, and word recognition accuracy. *Reading research quarterly*, 553-565.

Hiebert, E. H., & Fisher, C. W. (2002). Text matters in developing fluent reading. In *Preconvention Institute"Tools for Global Understanding: Fluency, Comprehension, and Content Knowledge" at the annual meeting of the International Reading Association, San Francisco, CA*.

Hill, N. E., & Taylor, L. C. (2004). Parental school ınvolvement and children's academic achievement: pragmatics and ıssues. *Current Directions in Psychological Science*, *13*(4), 161-164.

Hook, P. E., & Jones, S. D. (2002). The importance of automaticity and fluency for efficient reading comprehension. *Perspectives*, *28*(1), 9-14.

Hudson, F. R., Lane, H., & Pullen, Paige C. (2005). Reading fluency assessment and ınstruction: what, why, and how? *The Reading Teacher*. Vol. 58, No. 8.

İlhan, C. (2014). *SQ3R akıcı okuma stratejisinin ilkokul 4.sınıf öğrencilerinin fen ve teknoloji dersi akademik başarıları, problem çözme becerileri ve fen tutumlarına etkisi* [Yüksek Lisans Tezi, Ahi Evran Üniversitesi].

İlhan, C., & Şahin, A. (2014). Sq3r Akıcı okuma stratejisinin fen ve teknoloji dersinde 4. sınıf öğrencilerinin fen tutumları üzerine etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *1*(1), 56-69.

İpek, N., & Bilgin, A. (2007). İlköğretim çağı çocuklarında kelime dağarcığı gelişimi. *İlköğretim Online*, *6*(3), 344-365.

Ja'afar, H., Othman, W. M., Kesevan, H. V., & MS, B. (2021). Enhancing oral reading fluency (ORF) through computer assisted repeated reading (CARR*). Asian Journal of University Education*, 17(1), 207-221.

Jensen, K. E. (2024). Well, maybe you shouldn't go around shaving poodles: collostructional semantic and discursive prosody in the go (a) round Ving and go (a) round and V constructions. *Corpus Linguistics and Linguistic Theory*.

Jeon, E. H. (2012). Oral reading fluency in second language reading. *Reading in a Foreign Language,* 24, 186–208.

Jufri, S., Buari, N. H., & Chen, A. H. (2016). Text structures affect reading speed. *Social and Management Research Journal (SMRJ)*, *13*(1), 118-131

Jungjohann, J., DeVries, J. M., & Gebhardt, M. (2023). Measuring oral reading fluency (ORF) computer-based and paper-based: Examining the mode effect in reading accuracy and reading fluency. *Education Sciences*, *13*(6), 624.

Kagan, J. (1977). The child in the family. *Daedalus*, 33-56.

Kalaycı, G. (2023). *Zayıf fonolojik farkındalık becerileri geliştirmeye yönelik web tabanlı fonolojik farkındalık eğitim programlarının (fonfar) geliştirilmesi* [Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi].

Kaman, D. (2012). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinde akıcı okuma becerileri ile okuduğunu anlama arasındaki ilişki* [Yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi].

Kahng, J. (2018). The effect of pause location on perceived fluency. *Applied Psycholinguistics*, *39*(3), 569-591.

Karageorgos, P., Müller, B., & Richter, T. (2019). Modelling the relationship of accurate and fluent word recognition in primary school. *Learning and Individual Differences*, *76*, 101779.

Kaya, D. (2016). Akıcı okuma gelişiminin değerlendirilmesine yönelik boylamsal bir çalışma/A longitudinal study on the assessment of reading fluency development. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, *4*(2), 14-25.

Keskin, H. K. (2012). *Akıcı Okuma Yöntemlerinin Okuma Becerileri Üzerindeki Etkisi*, [Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi].

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.

Khoiri, M., Suyono, S., & Harsiati, T. (2025). Unlocking minds: the nexus of reading literacy and cognitive strategies in educational advancement. *College & Research Libraries News*, *86*(4), 157. doi:http://doi.org/10.5860/crln.86.4.157

Kim, Y. G., Quinn, J. M., Petscher, Y. (2021). What is text reading fluency and is it a predictor or an outcome of reading comprehension?. A Longitudinal Investigation. *Dev Psychol*. *57*(5): 718-732.

Kim, Y. S. G., & Wagner, R. K. (2015). Text (oral) reading fluency as a construct in reading development: An investigation of its mediating role for children from grades 1 to 4. *Scientific studies of reading*, 19(3), 224-242.

Klauda, S. L., & Guthrie, J. T. (2008). Relationships of three components of reading fluency to reading comprehension. *Journal of Educational Psychology*, *100*(2), 310.

Kuhn, M. R., & Stahl, S. A. (2003). Fluency: A review of developmental and remedial practices. *Journal of Educational Psychology*, *95*(1), 3–21. https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.1.3

Kurtdede Fidan, N., & Akyol, H. (2011). The qualitative research on the ımprovements of the reading and comprehension skills of a student with mildly mental retardation. *Journal of Theoretical Educational Science*, *4*(2), 16-29.

Kuru, O. (2013). Akıcı konuşma problemi yaşayan ilköğretim 5.sınıf öğrencisinin konuşma becerisini geliştirme. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, *2013*(1), 88-105.

Kuruoğlu, G., & Şen, N. (2018). Okuma güçlüğü yaşayan ortaokul öğrencilerin yaptıkları okuma hatalarının incelenmesi. *Journal of Education*, Theory and Practical Research, 4(2), 101-110.

Küçükbayrak, Z. (2023). *Akıcı okuma ve okuduğunu anlama destek eğitim programının (oka2dep) zihinsel yetersizliği olan ortaokul öğrencilerinin okuma becerilerine etkisi* [Yüksek Lisans Tezi, Trabzon Üniversitesi].

Kweldju, S. (2015). Neurobiology Research Findings: How the Brain Works during Reading. *Pasaa: Journal of language teaching and learning in Thailand*, *50*, 125-142.

LaBerge, D., & Samuels, S. J. (1974). Toward a theory of automatic ınformation processing in reading. *Cognitive Psychology*, *6*, 293-323. http://dx.doi.org/10.1016/0010-0285(74)90015-2

LaBerge, D., & Samuels, S. J. (1974). Toward a theory of automatic ınformation processing in reading. *Cognitive Psychology*, *6*(2), 293–323. https://doi.org/10.1016/0010-0285(74)90015-2

Labov, W., & Baker, B. (2010). What is a reading error? *Applied Psycholinguistics*, *31*(4), 735-757.

Lachmann, T. (2018). Reading and dyslexia: the functional coordination framework. *Reading and Dyslexia: From Basic Functions to Higher Order Cognition*, 271-296.

Laney, D.F., & Bergin, C. (1992). The role of parents supporting beginning reading, *Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association*, 73(4), 213-234.

Leach, D. J., & Siddall, S. W. (1990). Parental involvement in the teaching of reading: A comparison of hearing reading, paired reading, pause, prompt, praise, and direct instruction methods. *British journal of educational psychology*, *60*(3), 349-355.

Leil, A. K. A., Share, D. L., & Ibrahim, R. (2014). How Does Speed and Accuracy in Reading Relate to Reading Comprehension in Arabic?. *Psicológica*, 35(2), 251-276.

Lindberg, E., & Demircan, A. N. (2013). Ortaöğretim okullarında öğrenci görüşlerine göre aile katılımı: bir ölçek uyarlaması. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, *3*(1), 35-46.

Maden, A. (2020). Akıcı okuma ile ilgili lisansüstü tezlerin araştırma eğilimleri: Bir betimsel analiz çalışması. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(2), 543-558.

Mai, T. K. A. R. (2023*). Identifying and Categorising the types of Reading Mistakes of children in early primary grades*. [Yüksek Lisans Tezi, Oslo Üniversitesi].

Marinus, E., Kohnen, S., & McArthur, G. (2013). Australian comparison data for the Test of Word Reading Efficiency (TOWRE). *Australian Journal of Learning Difficulties*, *18*(2), 199-212.

Martin, S. D. (2014). *Getting kids ready to read: a case study of early head start pre-literacy practices.* [Yüksek Lisans Tezi, Florida Üniversitesi].

Masten, A. S., & Shaffer, A. (2017). *How families matter in child development*. Child Development.

McLachlan, C., & Arrow, A. (2010). Alphabet and Phonological Awareness: Can It Be Enhanced in the Early Childhood Setting? *International Research in Early Childhood Education*, *1*(1), 84-94.

Melanlıoğlu, D. (2014). Okuma kaygısı ölçeğinin psikometrik özelliklerinin belirlenmesi, *Kırıkkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Eğitim ve Bilim Dergisi*, *39*, Sayı: 176, 95-105.

Melanlıoğlu, D., & Bıyık, Z. (2022). Kovid-19 sürecinde ortaokul sürecinde ortaokul öğrencilerinin akıcı okuma becerilerinin okuduğunu anlama, okuma tutum ve kaygısıyla ilişkisi. *Karadeniz Araştırmaları*, 19(76), 1311-1330.

Mert Duran, C. N., & Kırkkılıç, H. A. (2024). Prozodi eğitiminde dijital öykü kullanımın etkililiği. *EKEV Akademi Dergisi*.(97), 46-72. https://doi.org/10.17753/sosekev.1412325

Memiş, L. (2015). Yerel E-katılımın yeni aracı olarak sosyal ağlar: facebook ve twitter. *Çankırı Karatekin Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, *5*: 209-242.

Miller, J., & Schwanenflugel, P. J. (2008). A longitudinal study of the development of reading prosody as a dimension of oral reading fluency in early elementary school children. *Reading research quarterly*, *43*(4), 336-354.

Morrison, T. G., & Wilcox, B. (2020). Assessing expressive oral reading fluency. *Education sciences*, *10*(3), 59.

Moore, L. A. (2009). *Family and child effects on reading achievement* [Doktora tezi, Guelph Üniversitesi].

Mule, K. (2014). *Types and causes of reading difficulties affecting the reading of English language: A case of grade 4 learners in selected schools in Ogong circuit of Namibia.* [Doktora Tezi, Namibia Üniversitesi].

Natale, K. (2007*). Parents' causal attributions concerning their children's academic achievement.* [Doktora Tezi, Jyväskylä Üniversitesi).

Natarajan, M. (2007). Blogs: A powerful tool for accessing information. *DESIDOC bulletin of Information Technology*, 27(3), 13-20.

National Reading Panel (U.S.), & National Institute of Child Health and Human Development (U.S.). (2000). *Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction* (NIH Publication No. 00-4769). U.S. Government Printing Office

Nelson, J. S., Alber, S. R., & Gordy, A. (2004). Effects of systematic error correction and repeated readings on the reading accuracy and proficiency of second graders with disabilities. *Education and Treatment of Children*, 186-198.

Newell, K. W., Codding, R. S., & Fortune, T. W. (2020). Oral reading fluency as a screening tool with English learners: A systematic review. *Psychology in the Schools*, *57*(8), 1208-1239.

Noda, M. (2003). Reading as a Social Activity. *Acts of Reading: Exploring Connections in Pedagogy of Japanese,* 24-37.

Noon, E. J. (2018). Interpretive phenomenological analysis: An appropriate methodology for educational research?. *Journal of perspectives in applied academic practice*, *6*(1), 75-83.

OECD. (2019). PISA 2018 results (Volume I): What students know and can do. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/5f07c754-en

Oğuz, O. (2008). *Öğretmen aile işbirliğinin öğrenci başarısına etkisi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi] Yeditepe Üniversitesi.

Okay, M. (1994*). İlk okuma ve yazma öğretimi ve ders kitabı kılavuzu*. Rehber Yayınları.

Öncü, B. (2024). *Okuma güçlüğünün giderilmesi kuramdan uygulamaya*. Pegem Akademi.

Özcan, M. F., & Karakaya, B. (2020). Ortaokul Öğrencilerinin Sesli Okuma Kaygısı Ölçeğinin Geliştirilmesi. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, 219-228. https://doi.org/10.21733/ibad.803702

Özer, A., & Dedeoglu, H. (2014). Yanlış analiz envanterinin birinci sınıf öğrencilerinin okuma performanslarının değerlendirilmesinde kullanımı. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, *8*(16), 35-46.

Özhan, T. (2019). *İlkokul 3. sınıf öğrencilerinin akıcı okuma becerilerinin ve anlama düzeylerinin incelenmesi* [Yüksek Lisans Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi].

Paige, D. D., Rupley, W. H., Smith, G. S., Rasinski, T. V., Nichols, W., & Magpuri-Lavell, T. (2017). Is prosodic reading a strategy for comprehension? *Journal for educational research online*, *9*(2), 245-275.

Perry, B., Dockett, S., & Tracey, D. (1998). At Preschool They Read to You, at School You Learn to Read. *Australasian Journal of Early Childhood*, *23*(4), 6-11.

Pikulski, J. J., & Chard, D. J. (2005). Fluency: Bridge between decoding and reading comprehension. *The reading teacher*, 58(6), 510-519.

Pinnell, G. S. (1995). *Listening to children read aloud: Data from NAEP's integrated reading performance record (IRPR) at grade 4*. The Center.

Piper, B., Schroeder, L., & Trudell, B. (2016). Oral reading fluency and comprehension in Kenya: Reading acquisition in a multilingual environment. *Journal of Research in Reading*, *39*(2), 133-152.

Price, J., & Kalil, A. (2019). The Effect of Mother–Child Reading Time on Children's Reading Skills: Evidence from Natural Within-Family Variation. *Child Development*, *90*(6), e688-e702.

Porumbu, D., & Necşoi, D. V. (2013). Relationship between parental involvement/attitude and children's school achievements. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, *76*, 706-710.

Powell, M. B., & Gadke, D. L. (2018). Improving oral reading fluency in middle-school students: A comparison of repeated reading and listening passage preview. *Psychology in the Schools*, 55(10), 1274-1286.

Project Awesome. (2024). *Engels publieksrapport*. Project Awesome. https://project-awesome.nl/news-archive?view=article&id=283:engels-publieksrapport&catid=111

Purguaya, T., Ruth, J., Angel, M., Tandazo, A., & Eduardo, J. (2024). Early reading at home and its impact on children's language skills: Effective synergy between family and school. *Journal of International Crisis and Risk Communication Research*, *7*(3), 52.

Pürsün, T., & Sarı, H. (2020). Özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerine ilişkin çalışmaların incelenmesi. *Turkish Special Education Journal: International,* 2(1), 37-60.

Rakhlin, N. V., Mourgues, C., Cardoso-Martins, C., Kornev, A. N., & Grigorenko, E. L. (2019). Orthographic processing is a key predictor of reading fluency in good and poor readers in a transparent orthography. *Contemporary educational psychology*, *56*, 250-261.

Rasinski, T. V. (1990). Effects of repeated reading and listening-while-reading on reading fluency. *The Journal of Educational Research*, *83*(3), 147-151.

Rasinski, T. V. (2003). The Fluent Reader: Oral Reading Strategies for Building Word. Recognition, Fluency, and Comprehension. NY: Scholastic.

Rasinski, T.V. (2004). Assessing reading fluency. *Pacific Resources for Education and Learning.* https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED483166.pdf

Rasinski, T. V., Reutzel, D. R., Chard, D., & Linan-Thompson, S. (2011). Reading fluency. In *Handbook of reading research, Volume IV* (pp. 286-319).

Rasinski, T. V., & Nageldinger, J. K. (2016). *The fluency factor: Authentic instruction and assessment for reading success in the Common Core classroom*. Teachers College Press.

Rice University. (2023, May 9). *3 Out of 4 Parents Say Social Media is a Major Distraction for Students, According to New Study*. Rice News. https://news.rice.edu/news/2023/3-out-4-parents-say-social-media-major-distraction-students-according-new-study

Saat, Z. (2019). *Akıcı okuma becerilerinin geliştirilmesinde öğretim stratejilerinin etkisi* [Yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi].

Sağlam, Ö. (2019*). Tekrarlı ve yankılayıcı okuma yöntemlerinin 3. sınıf öğrencilerinin okuma becerilerine etkisi* [Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi].

Salvia, J., Ysseldyke, J. E., & Witmer, S. (2017). *Assessment in special and inclusive education-Thirteenth edition*. Cengage Learning.

Samuels, S. J. (1988). Decoding and automaticity: Helping poor readers become automatic at word recognition. *The reading teacher*, *41*(8), 756-760.

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

Samuels, S. J. (1994). Toward a theory of automatic information processing in reading, revisited. In R. B. Ruddell, M. R. Ruddell, & H. Singer (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (4) 816–837. International Reading Association.

Samuels, S. J. (2006). *Towards a Model of Reading Fluency*. In S. J. Samuels & A. E. Farstrup (Eds.). What Research Has to Say About Fluency Instruction (24-46). Newark, DE: International Reading Association.

Sarris, M., & Dimakos, I. (2015). Oral reading fluency and prosody: A preliminary analysis of the Greek language. *Themes in Science and Technology Education*, *8*(1), 47-62.

Schall, M., Skinner, C. H., Cazzell, S., Ciancio, D., Ruddy, J., & Thompson, K. (2016). Extending research on oral reading fluency measures, reading speed, and comprehension. *Contemporary School Psychology*, *20*, 262-269.

Schwanenflugel, P. J., Hamilton, A. M., Kuhn, M. R., Wisenbaker, J. M., & Stahl, S. A. (2004). Becoming a fluent reader: reading skill and prosodic features in the oral reading of young readers. *Journal of educational psychology*, *96*(1), 119.

Schwanenflugel, P. J., Meisinger, E. B., Wisenbaker, J. M., Kuhn, M. R., Strauss, G. P., & Morris, R. D. (2006). Becoming a fluent and automatic reader in the early elementary school years. *Reading research quarterly*, 41(4), 496-522.

Seçkin, Ş. (2012). *Okuma güçlüğü olan ve olmayan ilköğretim öğrencilerinin okuma akıcılıkları* [Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi].

Sénéchal, M., & LeFevre, J. A. (2002). Parental involvement in the development of children's reading skill: A five-year longitudinal study. *Child Development*, 73(2), 445–460. https://doi.org/10.1111/1467-8624.00417

Shaywitz, S. E., & Shaywitz, B. A. (2003). Dyslexia (specific reading disability). *Pediatrics in review*, *24*(5), 147-153.

Shhub, A., & Solis, M. (2025). The Relation Between Prosody and Reading Outcomes: Understanding the Role of Phrasing for Typically Developing Students and Students with Autism. *Reading & Writing Quarterly*, 1-18.

Sidekli, S., & Yangın, S. (2005). Okuma Güçlüğü Olan Öğrencilerin Okuma Becerilerinin Geliştirilmesine Yönelik Bir Uygulama. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (11), s. 393-413.

Sowmya P., & Hoblidar N. (2022). Reading in Digital Era: A Study on Enhancing *Reading Skills*, (IJELS), *7*(4), (ISSN: 2456-7620) https://dx.doi.org/10.22161/ijels.75.34

Spear-Swerling, L. (2006). Children's reading comprehension and oral reading fluency in easy text. *Reading and Writing*, *19*, 199-220.

Spencer, M., Gilmour, A. F., Miller, A. C., Emerson, A. M., Saha, N. M., & Cutting, L. E. (2019). Understanding the influence of text complexity and question type on reading outcomes. *Reading and writing*, 32, 603-637.

Stanovich, Keith E. (1986). Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly, 22,* 360-407.

Stevens, M. (1965). Intonation in the Teaching of Reading. *Elementary English*, *42*(3), 231-237.

Stevens, E. A., Walker, M. A., & Vaughn, S. (2017). The effects of reading fluency interventions on the reading fluency and reading comprehension performance of elementary students with learning disabilities: A synthesis of the research from 2001 to 2014. *Journal of learning disabilities*, *50*(5), 576-590.

Supriadi, S. (2020). *The study of reading error on narrative text in pronunciation at seventh grade of MTsN Pademawu.* [Doktora Tezi, Institut Agama Islam Negeri Madura Üniversitesi].

Şahin, M. (2023). The place and importance of family in education. *Milli Eğitim Dergisi*, *52*(240), 3195-3220.

Taguchi, E., Takayasu-Maass, M., & Gorsuch, G. J. (2004). *Developing reading fluency in EFL: How assisted repeated reading and extensive reading affect fluency development.* University of Hawaii National Foreign Language Resource Center for Language & Technology, *16* (2).

Tahiroğlu, M. (2014). Değerler eğitimi yöntemleriyle desteklenen bir akıcı okuma ve okuduğunu anlama çalışması. *Electronic Turkish Studies*, *9*(8).

Tamer P., & Fudeyl B. (2022). Sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre okul-aile işbirliğinin öğretmen motivasyonuna etkisi. *Academic Social Resources Journal*.

Tarar, J. M., Meisinger, E. B., & Dickens, R. H. (2015). Test review: Test of word reading efficiency–Second edition (TOWRE-2) by Torgesen, JK, Wagner, RK, & Rashotte, CA. *Canadian Journal of School Psychology*, 30(4), 320-326.

Tekindal, M., & Arsu, Ş. U. (2020). Nitel araştırma yöntemi olarak fenomenolojik yaklaşımın kapsamı ve sürecine yönelik bir derleme. *Ufkun Ötesi Bilim Dergisi*, *20*(1), 153-172.

Teigen, T., Malanga, P. R., & Sweeney, W. J. (2001). Combining repeated readings and error correction to improve reading fluency. *Journal of Precision Teaching and Celeration*, *17*(2), 58-67.

Temizyürek, F., Çolakoğlu, B. K., & Coşkun, S. (2013). Dokuzuncu sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıklarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11(2), 114-150.

Tezel Şahin, F. (2007). Sosyal değişim sürecinde değişen baba rolü. *Uluslararası Asya ve Kuzey Afrika Çalışmaları Kongresi,* 1015, 765-773.

Tezel Şahin, F. & Özbey, S. (2009). Okul öncesi eğitim programlarında uygulanan aile katılım çalışmalarında baba katılımının yeri ve önemi. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi, 17*(17), 30-39. https://doi.org/10.21560/spcd.89638

Therrien, W. J., Gormley, S., & Kubina, R. M. (2006). Boosting fluency and comprehension to ımprove reading achievement. *Teaching Exceptional Children*, *38*(3), 22-26.

Thorndike, E. L. (1917). Reading as reasoning: A study of mistakes in paragraph reading. *Journal of Educational psychology*, *8*(6), 323.

Tinker, M. A. (1951). Fixation pause duration in reading. *The Journal of Educational Research*, *44*(6), 471-479

Tiwery, W. Y., Patty, F. N., & Nanlohy, D. F. (2021). Role of Family for Children's Education During a Pandemic in Eastern Indonesia. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, *12*(7), 1522-1527.

Topbulut, S. D., & Doğan, Y. (2024). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Sesli Okuma Hataları. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, *13*(2), 668-687. https://doi.org/10.7884/teke.1435831

Topor, D. R., Keane, S. P., Shelton, T. L., & Calkins, S. D. (2010). Parent ınvolvement and student academic performance: a multiple mediational analysis. *Journal of Prevention &Interventionin the Community*, *38*(3), 183–197. https://doi.org/10.1080/10852352.2010.486297

Tortorelli, L. S., & Truckenmiller, A. J. (2024). Automaticity in writing in response to reading: relations between oral reading fluency and compositional writing fluency in grades 3–5. *Reading & Writing Quarterly*, *40*(2), 103-117.

Torgesen, J. K., & Mathes, P. (1999). What every teacher should know about phonological awareness. *Reading research: Anthology: The why*, 54-61.

Torgeson, J. K., Wagner, R. K., & Rashotte, C. A. (1999). Test review: Test of word reading efficiency (TOWRE). *Inc.: Austin, TX, USA*.

Tuna Aslan, R., & Balcı, E. (2023). Dikkat geliştirmeye yönelik çalışmaların 2. sınıf öğrencilerinin fononojik farkındalık becerilerine etkisi. *Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *9*(1), 1-17. https://doi.org/10.31463/aicusbed.1159038

Tuncay, A. A. (2021). Okuma güçlüğü yaşayan ilkokul öğrencilerinin okuma hatalarının incelenmesi. I*nternational Journal of New Approaches in Social Studies*, *5*(1), 119-134.

Tutuk, T. (2017). *İşitme yetersizliği olan öğrencilere kaynaştırma ortamlarında uygulanan akıcı okuma çalışmalarına yönelik öğretmen görüşlerinin incelenmesi* [Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi].

Türk Dil Kurumu. (2023). *Güncel Türkçe sözlük* (12. baskı). https://sozluk.gov.tr/

Uçar, G. (2022). Dijital okumanın ilkokul öğrencilerinin akıcı okuma becerileri üzerine etkisi. *Uygulamada Eğitim ve Yönetim Bilimleri Dergisi*, *2*(2), 179-195.

Ullakonoja, R. (2008, May). Pausing as an indicator of fluency in the Russian of Finnish learners. In *Proceedings of the Speech Prosody 2008 conference* (pp. 339-342).

Ulu, G. (2022). *Özel öğrenme güçlüğü bulunan ilköğretim 2.sınıf öğrencisine yönelik hazırlanan bireyselleştirilmiş okuma programının akıcı okuma becerilerine etkisi* [Yüksek Lisans Tezi, Bartın Üniversitesi].

Ungan, S. (2008). Okuma alışkanlığımızın kültürel altyapısı. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *7*(1), 218-228.

Ungvarsky, J. (2018). Interpretative phenomenological analysis.

Urul, Ü., & Yılmaz, M. (2022). Eşli okuma yönteminin okuma güçlüğünü gidermedeki önemi, *International Social Mentality and Researcher Thinkers Journal*, (Issn:2630-631X) *8*(61): 1231-1240.

Uysal, P. K., & Bilge, H. (2018). An investigation on the relationship between reading fluency and level of reading comprehension according to the type of texts. *International Electronic Journal of Elementary Education*, *11*(2), 161-172

Uzun, Ö., Yıldırım, V. & Uzun, E. (2016). Dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu olan ergenlerde sosyal medya kullanım alışkanlıkları ve sosyal medya bağımlılığı. *Benlik Saygısı ve Algılanan Sosyal Destek İlişkisi* (TJFMPC). *10*(3): 142-7.

Uzunkol, E. (2013). Akıcı okuma sürecinde karşılaşılan sorunların tespiti ve giderilmesine yönelik bir durum çalışması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *9*(1), 70-83. https://doi.org/10.17860/efd.82014

Ünal, U, & Yılmaz, M. (2024). Eşli okuma yönteminin okuma güçlüğünü gidermedeki önemi. *Social mentality and researcher thinkers journal. 8*(61), 1231-1240.

Valencia, S. W., Smith, A. T., Reece, A. M., Li, M., Wixson, K. K., & Newman, H. (2010). Oral reading fluency assessment: Issues of construct, criterion, and consequential validity. *Reading Research Quarterly*, *45*(3), 270-291.

Vaughn, S., & Fletcher, J. M. (2012). Response to intervention with secondary school students with reading difficulties. *Journal of learning disabilities*, *45*(3), 244-256

Veenendaal, N. J., Groen, M. A., & Verhoeven, L. (2015). What oral text reading fluency can reveal about reading comprehension. *Journal of Research in Reading*, *38*(3), 213-225

Vertel, A., Korolenko, V., Shapovalova, O., & Bereziuk, T. (2024). The role of the family in the education and upbringing of children. *Cadernos de Educação Tecnologia e Sociedade*, *17*(se1), 54-64.

Vural, D. E., & Kocabaş, A. (2016). Okul öncesi eğitim ve aile katilimi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, *15*(59).

Vural, D. E., & Kocabaş, A. (2011). 7 yaş grubu öğrenciler için duygusal zeka ölçeğinin geliştirilmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi* (*31*), 139-152.

Vural, M. (2019). *Zihinsel yetersizlikten etkilenmiş öğrencilerin ve okuma düzeyi düşük olan öğrencilerin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerinde akran destekli ve hedef yönlendirimli birleştirilmiş okuma stratejisinin etkililiği* [Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi].

Vural, S. (2007). *Ailenin sosyoekonomik düzeyinin birinci sınıf öğrencilerinin aile-öğretmen iletişimi ve okuma yazma başarısıyla ilişkisi* [Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi].

Wang, X., Jheng, J. Y., & McMurray, B. (2024, December). Tone superimposition technique in Speech Sciences: a tutorial. In *Frontiers in Education* (Vol. 9, p. 1439014).

Whithear, J. (2011). A review of fluency research and practices for struggling readers in Secondary School. *Literacy learning: The middle years*, *19*(1).

Wolf, M. (2005). What is fluency? Fluency development: As the bird learns to fly. *New York: Scholastic Professional Paper*, (1), 3

Wolf, M. (2017). *Proust ve Mürekkep Balığı Okuyan Beynin Bilimi ve Hikayesi.* Koç Üniversitesi Yayınları.

Wolters, A. P., Kim, Y. S. G., & Szura, J. W. (2022). Is reading prosody related to reading comprehension? A meta-analysis. *Scientific Studies of Reading*, *26*(1), 1-20.

Yalçın, H. (2022). Bir araştırma deseni olarak fenomenoloji. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *22*(Özel Sayı 2), 213-232.

Yalçın, E., Ayyıldız, P., Kınalı, G., & Şengil, A. Z. (2024). Yenilikçi ve çağdaş bir beceri modeli: makale esaslı kitap okuma tekniği (MEKOT). *International Journal of Eurasia Social Sciences* (IJOESS), *15*(55), 84-95.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2008). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri (6. Baskı). Seçkin Yayıncılık

Yıldırım, K., Çetinkaya, Ç., & Ateş, S. (2013). Akıcı okumaya yönelik öğretmen bilgisi, teacher knowledge on reading fluency. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *10*(22), 263-281.

Yıldız, M. (2013). Okuma motivasyonu, akıcı okuma ve okuduğunu anlamanın beşinci sınıf öğrencilerinin akademik başarılarındaki rolü. *Electronic Turkish Studies*, 8(4).

Yıldız, M., & Akyol, H. (2011). İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, okuma motivasyonu ve okuma alışkanlıkları arasındaki ilişki. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *31*(3), 793-815.

Yıldız, M., Yıldırım, K., Ateş, S., & Çetinkaya, Ç. (2009). An Evaluation of the Oral Reading Fluency of 4th Graders with Respect to Prosodic Characteristic. *Online Submission*, *6*(1), 353-360.

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

Zheng, H., Miao, X., Dong, Y., & Yuan, D. C. (2023). The relationship between grammatical knowledge and reading comprehension: A meta-analysis. *Frontiers in psychology*, *14*, 1098568.

Zhou, L. (2024). Reading ability development in children: key factors and the role of the teachers' reading ınstruction competence. *Science Insights Education Frontiers*, *25*(2), 4091–4093. https://doi.org/10.15354/sief.24.co371

Zutell, J., & Rasinski, T. V. (1991). Training teachers to attend to their students' oral reading fluency. *Theory Into Practice*, *30*(3), 211–217. https://doi.org/10.1080/00405849109543502

EKLER

Ek 1. Görüşme Soruları

1. Akıcı okuma kavramı sizin için ne ifade etmektedir?
    - **Alt Soru**: Çocuğunuzun akıcı okuma sorunları yaşadığını nasıl keşfettiniz?

2. Çocuğunuzun akıcı okuma becerisini hız ve doğru okuma bakımından nasıl değerlendirirsiniz?
    - **Alt Soru**: Size göre çocuğunuzun akıcı okuma sorunları yaşamasının altında yatan sebepler nelerdir?

3. Çocuğunuzun yaşamış olduğu okuma sorunlarını çözmekte siz ve ailenin diğer fertlerinin katkısı hakkında neler söylersiniz?
    - **Alt Soru**: Siz veya ailenin diğer fertlerinde de okuma sorunları deneyimlediniz mi?
    - **Alt Soru**: Yakınlarınız ve arkadaş çevrenizdeki ebeveynlerin çocuklarının akıcı okuma sorunları yaşadığını gözlemlediniz mi?
    - **Alt Soru**: Ev ortamında çocuğunuzun yaşadığı okuma sorunlarıyla ilgili başvurduğunuz yöntem ve materyaller nelerdir?

4. Akıcı okuma sorunlarının öğrenme sürecine olan etkisi hakkında neler düşünüyorsunuz?
    - **Alt Soru**: Akıcı okuma sorunları ile çocuğunuzun diğer sınavlar arasında bağ kurabilir misiniz?
    - **Alt Soru**: Akıcı okuma sorunlarına ilişkin öğretmenlerin çabalarını nasıl değerlendirirsiniz?
    - **Alt Soru**: Çocuğunuzun okumasını değerlendirdiğinizde ilkokul ve ortaokul yılları arasında fark görüyor musunuz?

5. Deneyimlerinize dayanarak akıcı okuma becerisini geliştirmek için uygulanan yöntemler hakkında neler söylersiniz?

6. Akıcı okuma becerisini geliştirmeye yönelik deneyimlerinizden yola çıkarak diğer ailelere ve eğitimcilere önerileriniz nelerdir?

Ek 2. Etik Kurul Onayı

YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu

Toplantı Tarihi: 02.05.2025 **Toplantı No: 2025.05**

SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ARAŞTIRMALARI ETİK KURULU TOPLANTI KARARI

Yürütücülüğünü Üniversitemiz Sosyal Bilimler Enstitüsü öğretim üyelerinden Dr. Öğr. Üyesi Eda Tekin danışmanlığında lisansüstü öğrencisi HİCRAN KUTBAY tarafından yapılacak olan "Ortaokul Öğrencilerinin Akıcı Okuma Sorunlarına İlişkin Ebeveyn Görüşlerinin İncelenmesi" adlı çalışma ve bu çalışmada kullanılacak veri toplama araçları ve yöntemlerine ilişkin bilgilerde etiğe aykırı herhangi bir bulguya rastlanmamıştır.

Etik Kurul Üyeleri

Prof. Dr. Murat DONDURAN
Başkan

Prof. Dr. Fatih GÜLGEN
Üye

Prof. Dr. Yiğit EVREN
Üye

Doç. Dr. Begüm SATICI
Üye

Doç. Dr. Nur CEMELELİOĞLU
Üye

Doç. Dr. Gülbin ÖZKAN
Üye

Dr. Öğr. Üyesi H. Ağan KARADUMAN
Üye