



## KOVID-19 SÜRECİNDE ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN AKICI OKUMA BECERİLERİNİN OKUDUĞUNU ANLAMA, OKUMA TUTUM VE KAYGISIYLA İLİŞKİSİ\*

Zeynep BIYIK\*\*  
Deniz MELANLIOĞLU\*\*\*

### ÖZ

*Hayatı her yönden etkileyen kovid-19 salgınının eğitime yansımaları kaçınılmaz olmuştur. Okulların uzun süre kapalı kalması ve eğitime uzaktan devam edilmesi, öğrencilerin akademik başarılarını etkileyen bir değişken hâline gelmiştir. Bu bağlamda kovid-19 salgınının dil becerilerinden olan okuma ve okuduğunu anlamaya yönelik etkisi merak konusu olmuştur. Yapılan araştırmada, kovid-19 salgın sürecinde ortaokul öğrencilerinin akıcı okuma becerilerinin okuduğunu anlamaya etkisi ve okuma tutumu ile kaygısıyla ilişkisini belirlemeyi amaçlamaktadır. Çalışmanın hedef kitesini beş ve sekizinci sınıf düzeyinde olan 300 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak öğrenci tanıma formu, okumaya yönelik tutum ölçeği, okuma kaygısı ölçeği, bilgilendirici ve öyküleyici okuma metinleri, çok boyutlu akıcılık ölçeği, okuduğunu anlama testi ve ses kayıtları kullanılmıştır. Araştırmanın verileri tarama yöntemine uygun olarak toplanmış, elde edilen veriler SPSS programına aktarılarak analiz edilmiştir. Sonuç bölümünde öğrencilerin okuduğunu anlama ve akıcı okuma becerilerinin istenen düzeyde olmadığı, kız öğrencilerin okuduğunu anlama ve akıcı okuma becerilerinde daha başarılı olduğu, beşinci sınıf öğrencilerinin sekizinci sınıf öğrencilere göre kaygı düzeyinin daha yüksek ve okuma tutumunun olumlu yönde olduğu tespit edilmiştir. Çalışma sonunda ulaşılan sonuçlar literatürle karşılaştırılmış ve bazı önerilerde bulunulmuştur.*

**Anahtar Kelimeler:** Okuma Becerisi, Akıcı Okuma, Okuduğunu Anlama, Türkçe Eğitimi, Kovid-19.

## THE RELATIONSHIP OF FLUENT READING SKILLS OF SECONDARY SCHOOL STUDENTS WITH READING COMPREHENSION, READING ATTITUDE AND ANXIETY DURING THE COVID-19 PROCESS

### ABSTRACT

*The covid-19 pandemic, which affects life in every way, has inevitably had repercussions on education. The fact that schools are closed for a long time and education is continued remotely has become a variable that affects the academic achievements of students. In this context, the impact of the covid-19 pandemic on reading and reading comprehension, which are language skills, has been a matter of curiosity. The research aims to determine the effect of fluent reading skills of secondary school students on reading comprehension and their relationship with reading attitude and anxiety during the covid-19 pandemic process. The target group of the study is 300 students who are at the level of the fifth and eighth grades. In the research, student recognition form, reading attitude scale, reading anxiety scale, informative and narrative reading texts, multidimensional fluency scale, reading comprehension test and audio recordings were used as data collection tools. The data of the research were collected in accordance with the scanning method, the obtained data were transferred to the SPSS program and analyzed. In the results section of students' reading skills and fluency without the required level of reading*

### Araştırma Makalesi

**Makale Gönderim Tarihi: 19.08.2022; Yayıma Kabul Tarihi: 01.11.2022**

\*\* Türkçe Öğretmeni, Altındağ İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü, ANKARA; ORCID: 0000-0002-0616-5434, E-posta: zeynepbiyik06@gmail.com

\*\*\* Prof. Dr., İstanbul Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi Uygulamalı Dilbilimi Ana Bilim Dalı, İSTANBUL; ORCID: 0000-0002-3663-0894, E-posta: denizmelanlioglu@hotmail.com

*comprehension, reading fluency and reading comprehension skills of the students to be more successful in Girl, eighth grade students were higher than the positive attitudes of fifth grade students, it was determined that anxiety and reading. The results obtained at the end of the study were compared with the literature and some suggestions were made.*

**Keywords:** Reading Ability, Fluent Reading, Reading Comprehension, Turkish Education, Covid-19.

## **Giriş**

Dünya Sağlık Örgütü tarafından salgın olarak kabul edilen kovid-19 virüsü; ekonomik, sosyal, eğitim gibi pek çok alanı olumsuz yönde etkilemiştir. Türkiye’de 13 Mart 2020 tarihinde bütün kademelerde eğitime ara verilmiş, eğitimin kesintiye uğramadan devam etmesi için 23 Mart tarihinde uzaktan eğitime geçilmiştir. TRT; EBA TV adı altında üç kanal ile televizyon yayınına başlamış, EBA canlı derslerle öğrencilerin eğitime devam etmesini sağlamıştır (Can, 2020, s. 14-15). Okulların uzun süre kapalı kalması ve derslere uzaktan devam edilmesi, öğrencilerin akademik başarılarını etkileyen bir değişkene dönüşmüş, salgın sürecinin etkileri çeşitli dersler bağlamında incelenmiştir (Alper, 2020; Can, 2020; Duman, 2020; Kahraman, 2020; Ünal vd. 2020; Elçi vd. 2022). Türkçe dersi de bunlardan biridir (Bayburtlu, 2020; Bayram vd. 2021; Kaplan vd. 2021; Susar Kırmızı vd. 2021). Beceri temelli işlenen derste öğrencilerin becerileri ne düzeyde yerine getirdiği sorgulanmaya başlanmıştır. Hayatın her alanında önemli olan okuma becerisinin bu salgından ne düzeyde etkilendiği de merak konusudur.

Okuma, günümüzde bilgiye ulaşmada temel ihtiyaç ve önemli bir araçtır. Okumayı eğitimin temeli yapan unsur, yaşam boyu kullanılan bir beceri olmasıdır. İlkokulda temeli atılan, ortaokulda ve lisede gelişerek devam eden okuma becerisi; bireyi akademik ve sosyal anlamda etkin kılar. Göğüş okumayı (1978, s. 60); “Bir yazının harflerini, sözcüklerini, imlerini tanımak ve bunların anlamlarını kavramak.” olarak tanımlarken Karatay (2014, s.1) “Yazılı olan bir metni bilinen yazı karakterlerini sesli veya sessiz çözenin ötesinde, metnin içindeki duygu, düşünce ve iletileri anlamak.” şeklinde ifade etmektedir. Okuma bireyin biyolojik, psikolojik, fizyolojik özelliklerinin etkin bir bütünlük içinde çalıştığı düşünsel bir etkinliktir (Erciş vd. 2010, s. 22). Bu etkinliğin amacı ise sadece harfleri tanımak değildir. Tanıma işleminin uygun hızda, doğru ve anlayarak olmasını sağlamaktır. Bunun için okurun, akıcı okuma becerilerine de sahip olması gerekmektedir.

Akıcı okuma “Kelime tanımaya fazla çaba sarf etmeden otomatik olarak cümle içindeki anlam ünitelerine dikkat ederek; tonlamaları, vurgulamaları gereken yerlerde doğru uygulayarak yazarın heyecanını ve duygularını, okuma işine yansıtarak yapılan okuma.” olarak açıklanmaktadır (Zutell vd. 1991). Akyol (2020, s. 4) ise akıcı okumayı “Noktalama işaretleri, vurgu ve tonlamalara dikkat edilerek, geriye dönüş ve kelime tekrarına yer verilmeden, heceleme ve gereksiz duruşlar yapılmadan, anlam üniteleri hâlinde, konuşurcasına yapılan okuma.” şeklinde tanımlamaktadır. Akıcı okumada amaç, belirli bir sürede ne kadar kelimenin seslendirileceği değil, okunan bilginin anlamlandırılmasıdır. Verilen tanımlardan da anlaşılacağı üzere akıcı okumada kelimelerin doğru tanınması, ayırt edilmesi, uygun hızda okunması, anlama dikkat ederek seslendirilmesi beklenmektedir.

Akıcı okuma; doğru okuma, okuma hızı ve prozodi olmak üzere üç alt beceriden oluşmaktadır. Doğru okuma, metindeki kelimelerin hatasız okunması ve seslendirilmesi (Başaran, 2013, s. 2279); okuma hızı, kelimenin tanınması ve okunması arasında geçen süre (Baştuğ, 2012, s. 38); prozodi ise tonlama, vurgulama, zamanlamayı kapsayan özelliklerin okumaya yansmasıdır (Keskin, 2012, s. 31). Bu üç becerinin öğrenci tarafından kazanılması, metinden anlamın kurulmasını kolaylaştırmaktadır (Kuhn vd.

2010). Öğrencinin okuduklarını değerlendirmesi, sorgulaması, analiz etmesi, yeniden yorumlaması gibi zihinsel becerileri yerine getirmesi okumada anlam kurma süreci için önemlidir.

Kelimelerin vurgu ve tonlamaya dikkat ederek hatasız ve uygun hızda okunması, metnin doğru anlaşılmasının sağlayan değişkenlerden biridir. Akıcı okuma becerisine sahip olan öğrenci, otomatiklik sayesinde hızlıca kelimeleri tanır. Kelimeler tanınınca tüm dikkatiyle okuduklarını anlamaya odaklanır. Böylece öğrenci kelime tanımaya ayıracağı süreyi, metni anlamlandırmaya ayıracaktır (Rasinski vd. 2003). Başarılı bir okuma süreci geçiren öğrenci okuduğunu anlar, yeni okumalar için ön bilgi oluşturur, okumaya karşı olumlu tutum geliştirir. Okuma güçlüğü yaşayan öğrenciler ise hızlı okumaya çalışma, dikkatsizlik veya harf/kelime tanıyamama gibi durumlarda sıklıkla atlayıp geçme, ekleme, tekrar etme, ters çevirme gibi okuma hataları yapmaktadır (Akyol vd. 2016, s. 9). Bu hatalar, okumada anlam kurma sürecini olumsuz etkilemektedir. Bu nedenle akıcı okuma, okuduğunu anlamamanın önemli bir yordayıcısı olarak nitelenmektedir. Akıcı okuma esnasında görülen farklılıklar, okurun başarılı ya da zayıf bir okuma gerçekleştireceğini ve anlama ulaşmada zorlanacağını göstermektedir (Stanovich, 1991'den aktaran; Ateş vd. 2011, s. 102). Alanyazında ilgili çalışmalar incelendiğinde akıcı okuma becerilerine yönelik çalışmaların yaklaşık on beş yıldır yoğunlaştığı görülmektedir (Kanık Uysal, 2018, s. 10). Türkiye'deki akıcı okuma becerisi alanında yapılan çalışmalar incelendiğinde araştırmaların çoğunlukla ilkokul öğrencilerine yönelik olduğu anlaşılmaktadır. Oysa akıcı okuma sadece ilkokul öğrencilerine yönelik kazandırılan ve geliştirilen bir beceri olarak değerlendirilmemelidir. Öğrencinin etkin okur kimliği kazanması için hayat boyu akıcı okuma becerisine sahip olması bir zorunluluktur. Rasinski'ye (2012) göre akıcı okumasını geliştirme uygulamaları, eğitim öğretim faaliyetlerinin bütün düzeylerinde yer almalıdır.

Okumanın duyuşsal boyutu olan tutum ve kaygının da akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerini etkilediği düşünülmektedir. Başarılı bir akıcı okumanın gerçekleşmesi için kaygı düzeyinin düşük, okuma tutumunun ise olumlu yönde olması beklenmektedir. Kaygı ve tutumun birçok faktörden etkilendiği bilinmektedir. Salgın sürecinde eğitime uzaktan devam eden ve sokağa çıkma yasağına maruz kalan öğrencilerin okumanın duyuşsal boyutundan ne düzeyde etkilendiği ve bu durumun akıcı okumaya nasıl yansıdığı merak konusu olmuştur. Çünkü tutum ve kaygı eğitimde önemli bir yer tutmaktadır. Böyle olmasına rağmen okumanın duyuşsal boyutuna verilen önem ve zaman, beceri kazandırma ve strateji geliştirmeden daha azdır (Yıldırım, 2010, s. 44).

Okumada anlam kurma sürecini doğrudan etkileyen akıcı okuma becerisinin kovid-19 salgın sürecinde ne ölçüde etkilendiğinin belirlenmesi gerektiği düşünülmektedir. Bu bağlamda kovid-19 salgını sonrasında ortaokul öğrencilerinin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin ne düzeyde olduğu, okuma tutumu ve kaygısının nasıl etkilendiği bu araştırmanın problem durumunu oluşturmaktadır. Araştırma kapsamında yüz yüze eğitime yeniden başlayan öğrencilerin toplam okuduğu kelime sayısının, okuma hatalarının, okuma hızlarının, prozodik okumalarının ve okuduğunu anlama düzeylerinin incelenmesi amaçlanmıştır, okuma tutumu ve kaygısı bağlamında ele alınmıştır. Dolayısıyla "Kovid-19 sürecinde ortaokul öğrencilerinin akıcı okuma becerilerinin okuduğunu anlama, okuma tutum ve kaygısıyla ilişkisi nedir?" sorusu araştırmanın temel problemini oluşturmaktadır. Araştırmanın amacı doğrultusunda şu alt problemlere cevap aranmıştır:

1. Beş ve sekizinci sınıf öğrencilerinin bilgilendirici ve öyküleyici metinlere yönelik akıcı okuma becerileri (doğru okuma, okuma hızı ve prozodi) hangi düzeydedir?
2. Beş ve sekizinci sınıf öğrencilerinin bilgilendirici ve öyküleyici metinlere yönelik akıcı okuma becerileri (doğru okuma, okuma hızı ve prozodi); cinsiyete, günlük

kitap okuma ve uzaktan eğitim boyunca derslere katılma süresine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

3. Beş ve sekizinci sınıf öğrencilerinin bilgilendirici ve öyküleyici metinlere yönelik okuduğunu anlama becerileri hangi düzeydedir?
4. Beş ve sekizinci sınıf öğrencilerinin bilgilendirici ve öyküleyici metinlere yönelik okuduğunu anlama becerileri; cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
5. Beş ve sekizinci sınıf öğrencilerinin okuma tutumu hangi düzeydedir?
6. Beş ve sekizinci sınıf öğrencilerinin okuma kaygısı hangi düzeydedir?
7. Beş ve sekizinci sınıf öğrencilerinin okuma tutumu, okuma kaygısı ile akıcı okuma (doğru okuma, okuma hızı, prozodi) ve okuduğunu anlama becerileri arasında ilişki var mıdır?

### **Yöntem**

#### **Araştırmanın Modeli**

Salgın sürecinde ortaokul öğrencilerinin akıcı okuma becerileri ve okuduğu anlama düzeyinin ne derecede etkilendiğini tespit etmeyi amaçlayan bu çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeli kullanılmıştır. Bir konuya ya da olaya ilişkin katılımcıların görüşlerinin ya da ilgi, beceri, yetenek, tutum vb. özelliklerinin belirlendiği; genellikle diğer araştırmalara göre daha büyük örneklem üzerinde yapılan araştırmalara tarama araştırmaları denir (Büyüköztürk vd. 2016, s. 177). Bu yöntem; geniş örneklem özelliklerini betimlemesi ve sonuçları genelleme bakımından bu araştırmada kullanılmıştır.

#### **Çalışma Grubu**

Bu araştırmanın çalışma grubunu 2021-2022 eğitim öğretim yılında, Ankara ilinde 5 ve 8. sınıf düzeyinde eğitim gören ortaokul öğrencileri oluşturmaktadır. Çalışma grubundaki katılımcıları belirlerken sosyokültürel ve sosyoekonomik bakımdan farklı özelliklere sahip okullar tercih edilmiştir. Bütün evrene ulaşmak mümkün olmadığı için araştırmaya tesadüfi örnekleme yöntemi ile seçilen 5. sınıf düzeyinde 150 (% 50), 8. sınıf düzeyinde 150 (% 50) olmak üzere toplam 300 öğrenci katılmıştır. Katılımcıların cinsiyet bakımından dağılımına bakıldığında beşinci sınıf öğrencilerin 86'sı kız (% 58), 64'ü erkek (% 42); sekizinci sınıf öğrencilerin 95'i kız (% 63), 55'i erkektir (% 37). Veriler analiz edilirken öğrencilerin ismi kullanılmamış, sınıf seviyesi gözetilerek "K51, K52... K81, K82..." şeklinde kod verilmiştir.

#### **Veri Toplama Araçları**

Araştırma kapsamında katılımcılardan veri elde etmek amacıyla öğrenci tanıma formu, okuma metinleri, ses kayıtları, Melanlıoğlu (2014) tarafından geliştirilen Ortaokul Öğrencileri için Okuma Kaygısı Ölçeği, Özbay vd. (2009) tarafından geliştirilen Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği, Zutell vd. (1991) tarafından geliştirilen; Yıldız vd. (2009) tarafından Türkçeye uyarlanan Çok Boyutlu Akıcılık Ölçeği, Akyol (2021) tarafından Türkçeye uyarlanmış Yanlış Analiz Envanteri ve araştırmacı tarafından hazırlanan okuduğunu anlama testi kullanılmıştır.

#### **Veri Toplama Süreci**

Veri toplama sürecinde katılımcılardan ilk olarak öğrenci tanıma formunu doldurmaları istenmiştir. Daha sonra beş ve sekizinci sınıf düzeyindeki öğrencilere hem bilgilendirici hem de öyküleyici metin birer dakika sesli okutulmuş ve ses kayıt cihazı ile kaydedilmiştir. Ardından metinleri bir kez de sessiz okumaları söylenmiş ve her iki metin

türüne ait okuduğunu anlama sorularının cevaplanması istenmiştir. Öğrencilerin okuma ve okuduğunu anlama düzeylerini tespit etmek için Akyol (2021, s. 98) tarafından Türkçeye uyarlanmış “Yanlış Analiz Envanteri” kullanılmıştır. Envantere göre okuma hataları hesaplanırken atlayıp geçmeler, eklemeler, beş saniye boyunca okuyamayan öğrenciye öğretmen tarafından verilen kelimeler, tekrarlar, yanlış okuma, ters çevirme okuma hatası olarak kabul edilmiştir. Öğrencilerin bir dakikalık ses kayıtları dinlenmiş, bir dakika boyunca toplam kaç kelime okudukları ve okunan yanlış kelimeler araştırmacı analiz formuna yazılmıştır. Öğrencinin bir dakikada okuduğu doğru kelime sayısı, okuma hızı olarak kabul edilmiştir. Bir dakikada okunan doğru kelime sayısının okuduğu toplam kelime sayısına bölünerek 100 ile çarpılması formülü ile doğru okuma yüzdesi elde edilmiştir. Okunan metinlere yönelik açık uçlu hazırlanan basit ve derinlemesine anlama soruları, yanlış analiz envanterine göre puanlanarak öğrencilerin anlama düzeyleri belirlenmiştir.

### Verilerin Analizi

Analiz sürecine geçilmeden önce öğrencilerden elde edilen verilerin normal dağılım gösterip göstermediği incelenmiş bu kapsamda her ölçek için sınıf düzeylerine göre çarpıklık ve basıklık değerleri, histogram grafiği ve Kolmogorov Smirnov testi sonuçları değerlendirilmiştir. Tüm bulgular değerlendirilerek verilerin normal dağılım göstermediği kabul edilmiş ve yapılan analizlerde betimsel istatistik sonuçları ile parametrik olmayan Mann Whitney U testi, Kruskal Wallis H testi ve Bonferroni düzeltmesi kullanılmıştır. Yapılan tüm analizler SPSS programına aktarılmıştır.

### Bulgular

Öğrencilerin ses kayıtları ve anlama sorularına verdikleri cevapların analiz edilmesiyle aşağıdaki bulgulara ulaşılmıştır. Bulgular alt problemler doğrultusunda akıcı okuma ve okuduğunu anlama ile okuma tutumu, okuma kaygısı, akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişki şeklinde üç ayrı başlıkta ele alınmıştır.

#### 1. Öğrencilerin Akıcı Okuma Becerilerine Yönelik Bulgular

Beş ve sekizinci sınıf öğrencilerinden akıcı okuma becerilerine yönelik elde edilen veriler Tablo 1’de sunulmuştur. Akıcı okuma; doğru okuma, okuma hızı ve prozodi alt becerileri ile bilgilendirici ve öyküleyici metin kapsamında değerlendirilmiştir.

Beceri	Metin Türü	Düzye	Sınıf Düzeyi			
			Beşinci Sınıf		Sekizinci Sınıf	
			N	%	N	%
Doğru Okuma	Bilgilendirici	Endişe	38	25,3	13	8,7
		Öğretimsel	99	66,0	118	78,7
		Bağımsız	13	8,7	19	12,7
	Öyküleyici	Endişe	32	21,3	8	5,3
		Öğretimsel	96	64,0	110	73,3
		Bağımsız	22	14,7	32	21,3
Okuma Hızı	Bilgilendirici	Beklenen düzeyin altı	80	53,3	83	55,3
		Beklenen düzey	70	46,7	67	44,7
		Beklenen düzeyin üstü	-	-	-	-
	Öyküleyici	Beklenen düzeyin altı	66	44,0	73	48,7
		Beklenen düzey	82	54,7	74	49,3
		Beklenen düzeyin üstü	2	1,3	3	2,0
Prozodi	Bilgilendirici	Başarısız	28	18,7	11	7,3
		Başarılı	122	81,3	139	92,7
	Öyküleyici	Başarısız	23	15,3	7	4,7
		Başarılı	127	84,7	143	95,3

**Tablo 1:** Beş ve Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Akıcı Okuma Becerisi Düzeyleri Değerleri

Tablo 1'e göre beş ve sekizinci sınıf öğrencilerin çoğu doğru okuma becerisi bakımından hem bilgilendirici hem de öyküleyici metinde öğretimsel düzeydedir. Beşinci sınıfların okuma hızı bilgilendirici metinde beklenen düzey (% 46,7) ve beklenen düzeyin altı (% 53,7), öyküleyici metinde beklenen düzey (% 54,7) ve beklenen düzey altı (% 44) olmak üzere birbirine yakın orandadır. Sekizinci sınıf öğrencilerinin yarısından azı hem bilgilendirici hem de öyküleyici metinleri okuma hızı bakımından beklenen düzeydedir. Her iki sınıf düzeyindeki öğrencilerin de öyküleyici ve bilgilendirici metin bakımından prozodide diğer becerilere göre daha başarılı oldukları görülmüştür. Akıcı okumanın cinsiyet değişkenine göre farklılaşma durumu da araştırma kapsamında sorgulanmıştır. Cinsiyetin ortaokul öğrencilerinin akıcı okuma becerileri üzerindeki etkisine yönelik bulgular Tablo 2'de yer almıştır.

Sınıf Düzeyi	Beceri	Metin Türü	Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Sıralar Toplamı	U	P
Beşinci Sınıf	Doğru Okuma	Bilgilendirici	Kız	86	78,64	6763,00	2482,00	,303
			Erkek	64	71,28	4562,00		
		Öyküleyici	Kız	86	82,59	7102,50	2142,50	,020*
			Erkek	64	65,98	4222,50		
	Okuma Hızı	Bilgilendirici	Kız	86	79,78	6861,00	2384,00	,162
			Erkek	64	69,75	4464,00		
		Öyküleyici	Kız	86	83,67	7195,50	2049,50	,008*
			Erkek	64	64,52	4129,50		
	Prozodi	Bilgilendirici	Kız	86	82,73	7114,50	2130,50	,016*
			Erkek	64	65,79	4210,50		
		Öyküleyici	Kız	86	84,35	7254,00	1991,00	,003*
			Erkek	64	63,61	4071,00		
Sekizinci Sınıf	Doğru Okuma	Bilgilendirici	Kız	95	81,57	7749,00	2036,00	,024*
			Erkek	55	65,02	3576,00		
		Öyküleyici	Kız	95	80,83	7679,00	2106,00	,050
			Erkek	55	66,29	3646,00		
	Okuma Hızı	Bilgilendirici	Kız	95	86,76	8242,00	1543,00	,000*
			Erkek	55	56,05	3083,00		
		Öyküleyici	Kız	95	90,13	8562,00	1223,00	,000*
			Erkek	55	50,24	2763,00		
	Prozodi	Bilgilendirici	Kız	95	78,71	7477,00	2308,00	,220
			Erkek	55	69,96	3848,00		
		Öyküleyici	Kız	95	77,36	7349,50	2435,50	,475
			Erkek	55	72,28	3975,50		

\*<,05

**Tablo 2:** Beş ve Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Akıcı Okuma Becerilerinin Cinsiyete Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları

Tablo 2 incelendiğinde beşinci sınıf öğrencilerinin bilgilendirici metinlere yönelik doğru okuma ve okuma hızı becerileri ile bilgilendirici ve öyküleyici metinlere yönelik prozodi becerilerinin kız öğrenciler lehine anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir. Sekizinci sınıf öğrencilerinde ise bilgilendirici metinlere yönelik doğru okuma becerisinde ve bilgilendirici ile öyküleyici metinlere yönelik okuma hızı becerisinde kız öğrenciler lehine anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Kovid-19 salgını sürecinde öğrencilerin günlük kitap okuma süresinin akıcı okuma düzeylerini etkileyip etkilemediği de araştırmaya konu edinmiştir. Bu kapsamda elde edilen bulgular; beşinci sınıf düzeyinde Tablo 3'te, sekizinci sınıf düzeyinde ise Tablo 4'te gösterilmiştir.

**Kovid-19 Sürecinde Ortaokul Öğrencilerinin Akıcı Okuma Becerilerinin...**

Beceri	Metin Türü	Günlük Kitap Okuma Süresi	N	Sıra Ortalaması	Sd	X <sup>2</sup>	P	Fark
<b>Doğru Okuma</b>	Bilgilendirici	1.Kitap okumuyorum	2	48,25	3	1,568	,667	-
		2.30 dakikaya kadar	62	73,25				
		3.31-60 dakika	53	80,01				
		4.61 dakika ve üzeri	33	74,14				
	Öyküleyici	1.Kitap okumuyorum	2	88,25	3	3,417	,332	-
		2.30 dakikaya kadar	62	67,95				
		3.31-60 dakika	53	79,27				
		4.61 dakika ve üzeri	33	82,85				
<b>Okuma Hızı</b>	Bilgilendirici	1.Kitap okumuyorum	2	74,00	3	4,769	,190	-
		2.30 dakikaya kadar	62	66,36				
		3.31-60 dakika	53	81,55				
		4.61 dakika ve üzeri	33	83,05				
	Öyküleyici	1.Kitap okumuyorum	2	103,50	3	6,108	,106	-
		2.30 dakikaya kadar	62	65,48				
		3.31-60 dakika	53	81,83				
		4.61 dakika ve üzeri	33	82,47				
<b>Prozodi</b>	Bilgilendirici	1.Kitap okumuyorum	2	56,50	3	2,322	,508	-
		2.30 dakikaya kadar	62	70,07				
		3.31-60 dakika	53	80,10				
		4.61 dakika ve üzeri	33	79,45				
	Öyküleyici	1.Kitap okumuyorum	2	49,00	3	3,169	,366	-
		2.30 dakikaya kadar	62	69,66				
		3.31-60 dakika	53	79,28				
		4.61 dakika ve üzeri	33	82,00				

**Tablo 3:** Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Akıcı Okuma Becerilerinin Günlük Kitap Okuma Süresine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Tablo 3 incelendiğinde beşinci sınıf öğrencilerinin hem bilgilendirici hem de öyküleyici metinlere yönelik akıcı okuma becerileri (doğru okuma, okuma hızı ve prozodi), günlük kitap okuma süresine göre farklılık göstermemektedir.

Beceri	Metin Türü	Günlük Kitap Okuma Süresi	N	Sıra Ortalaması	Sd	X <sup>2</sup>	P	Fark
<b>Doğru Okuma</b>	Bilgilendirici	1.Kitap okumuyorum	8	69,06	3	1,296	,730	-
		2.30 dakikaya kadar	75	76,63				
		3.31-60 dakika	39	70,41				
		4.61 dakika ve üzeri	28	81,39				
	Öyküleyici	1.Kitap okumuyorum	8	43,81	3	8,121	,050	-
		2.30 dakikaya kadar	75	71,16				
		3.31-60 dakika	39	81,63				
		4.61 dakika ve üzeri	28	87,64				
<b>Okuma Hızı</b>	Bilgilendirici	1.Kitap okumuyorum	8	63,13	3	10,022	,018*	2-4
		2.30 dakikaya kadar	75	66,29				
		3.31-60 dakika	39	82,63				
		4.61 dakika ve üzeri	28	93,77				
	Öyküleyici	1.Kitap okumuyorum	8	57,06	3	17,540	,001*	1-4 2-4
		2.30 dakikaya kadar	75	64,71				
		3.31-60 dakika	39	80,53				
		4.61 dakika ve üzeri	28	102,66				
<b>Prozodi</b>	Bilgilendirici	1.Kitap okumuyorum	8	54,06	3	2,669	,446	-
		2.30 dakikaya kadar	75	78,98				
		3.31-60 dakika	39	74,71				
		4.61 dakika ve üzeri	28	73,41				
	Öyküleyici	1.Kitap okumuyorum	8	71,81	3	1,599	,660	-
		2.30 dakikaya kadar	75	79,05				
		3.31-60 dakika	39	68,82				
		4.61 dakika ve üzeri	28	76,36				

\*,&lt;,05

**Tablo 4:** Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Akıcı Okuma Becerilerinin Günlük Kitap Okuma Süresine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Tablo 4'te yer alan analiz sonuçlarına göre öğrencilerin bilgilendirici ve öyküleyici metinlere yönelik okuma hızı günlük kitap okuma süresine göre anlamlı farklılık göstermektedir. Elde edilen bulgulara göre bilgilendirici metinlerdeki okuma hızına yönelik farklılığın günlük 30 dakikaya kadar kitap okuyan öğrencilerle 61 dakika ve üzeri süre kitap okuyan öğrenciler arasında olduğu; öyküleyici metinlerdeki okuma hızına



yönelik farklılığın ise günlük 61 dakika ve üzeri süre kitap okuyan öğrencilerle kitap okumayan ve 30 dakikaya kadar kitap okuyan öğrenciler arasında kitap okumaya daha fazla süre ayıran öğrenciler lehine olduğu tespit edilmiştir. Doğru okuma ve prozodi becerilerinde ise herhangi bir farklılık bulunmamaktadır.

Uzaktan eğitim sürecinde çalışma grubundaki öğrencilerin aynı düzeyde derslere katılmadığı belirlenmiştir. Bu bakımdan uzaktan eğitimde derslere katılma süresinin öğrencilerin akıcı okuma becerilerini nasıl etkilediği sorgulanmıştır. Beşinci sınıf öğrencilerine ait veriler Tablo 5'te, sekizinci sınıf öğrencilerine ait veriler ise Tablo 6'da değerlendirilmiştir.

Beceri	Metin Türü	Uzaktan Eğitime Katılma Süresi	N	Sıra Ortalaması	Sd	X <sup>2</sup>	P	Fark
Doğru Okuma	Bilgilendirici	1.Hiç katılmadım	7	61,57	4	2,587	,627	-
		2.1-3 ay	9	71,06				
		3.4-6 ay	6	94,50				
		4.7-11 ay	26	69,77				
		5.12 ay ve üzeri	102	77,19				
	Öyküleyici	1.Hiç katılmadım	7	55,43	4	4,393	,355	-
		2.1-3 ay	9	67,28				
		3.4-6 ay	6	83,42				
		4.7-11 ay	26	65,46				
		5.12 ay ve üzeri	102	79,70				
Okuma Hızı	Bilgilendirici	1.Hiç katılmadım	7	51,79	4	3,571	,467	-
		2.1-3 ay	9	64,56				
		3.4-6 ay	6	65,50				
		4.7-11 ay	26	75,00				
		5.12 ay ve üzeri	102	78,81				
	Öyküleyici	1.Hiç katılmadım	7	56,07	4	3,783	,436	-
		2.1-3 ay	9	65,56				
		3.4-6 ay	6	68,33				
		4.7-11 ay	26	68,44				
		5.12 ay ve üzeri	102	79,93				
Prozodi	Bilgilendirici	1.Hiç katılmadım	7	46,79	4	7,727	,102	-
		2.1-3 ay	9	70,06				
		3.4-6 ay	6	59,25				
		4.7-11 ay	26	65,38				
		5.12 ay ve üzeri	102	81,49				
	Öyküleyici	1.Hiç katılmadım	7	57,57	4	6,810	,146	-
		2.1-3 ay	9	67,56				
		3.4-6 ay	6	54,17				
		4.7-11 ay	26	64,69				
		5.12 ay ve üzeri	102	81,44				

**Tablo 5:** Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Akıcı Okuma Becerilerinin Uzaktan Eğitim Boyunca Derslere Katılma Süresine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Tablo 5'te yer alan analiz sonuçlarına göre beşinci sınıf öğrencilerinin uzaktan eğitim boyunca derslere katılma süresi, öğrencilerin bilgilendirici ve öyküleyici metinlere yönelik akıcı okuma becerilerine herhangi bir etkide bulunmamıştır.

Beceri	Metin Türü	Uzaktan Eğitime Katılma Süresi	N	Sıra Ortalaması	Sd	$\chi^2$	P	Fark
Doğru Okuma	Bilgilendirici	1.Hiç katılmadım	9	100,44	4	9,181	,057	-
		2.1-3 ay	21	56,14				
		3.4-6 ay	19	82,82				
		4.7-11 ay	22	85,50				
		5.12 ay ve üzeri	79	73,26				
	Öyküleyici	1.Hiç katılmadım	9	82,89	4	7,184	,127	-
		2.1-3 ay	21	53,07				
		3.4-6 ay	19	73,76				
		4.7-11 ay	22	83,07				
		5.12 ay ve üzeri	79	78,93				
Okuma Hızı	Bilgilendirici	1.Hiç katılmadım	9	56,06	4	16,379	,003*	2-4 2-5
		2.1-3 ay	21	46,45				
		3.4-6 ay	19	68,71				
		4.7-11 ay	22	89,30				
		5.12 ay ve üzeri	79	83,23				
	Öyküleyici	1.Hiç katılmadım	9	51,33	4	17,521	,002*	2-4 2-5
		2.1-3 ay	21	46,43				
		3.4-6 ay	19	68,61				
		4.7-11 ay	22	83,82				
		5.12 ay ve üzeri	79	85,32				
Prozodi	Bilgilendirici	1.Hiç katılmadım	9	94,11	4	3,868	,424	-
		2.1-3 ay	21	65,26				
		3.4-6 ay	19	79,39				
		4.7-11 ay	22	81,89				
		5.12 ay ve üzeri	79	73,39				
	Öyküleyici	1.Hiç katılmadım	9	99,83	4	8,941	,063	-
		2.1-3 ay	21	64,43				
		3.4-6 ay	19	90,24				
		4.7-11 ay	22	83,18				
		5.12 ay ve üzeri	79	69,99				

\*,&lt;,05

**Tablo 6:** Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Akıcı Okuma Becerilerinin Uzaktan Eğitim Boyunca Derslere Katılma Süresine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Tablo 6 incelendiğinde çalışma grubunda yer alan sekizinci sınıf öğrencilerinin akıcı okuma becerilerinden biri olan okuma hızının, uzaktan eğitim sürecinde derslere katılma süresine göre anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir. Bilgilendirici ve öyküleyici metinlere yönelik okuma hızının, uzaktan eğitime 1-3 ay katılan öğrencilerle 7-11 ay ve 12 ay ve üzeri süre katılan öğrenciler arasında uzaktan eğitime daha fazla katılanlar lehine anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir.

## 2. Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Becerisine Yönelik Bulgular

Kovid 19 salgını sürecinin okuduğunu anlama üzerindeki etkisini tespit için çalışma grubunda yer alan katılımcıların bilgilendirici ve öyküleyici metinlere yönelik okuduğunu anlama becerileri araştırmaya dâhil edilmiş, bulgular Tablo 7’de sunulmuştur.

Metin Türü	Düzy	Sınıf Düzeyi			
		Beşinci Sınıf		Sekizinci Sınıf	
		N	%	N	%
Bilgilendirici	Endişe	127	84,7	21	14,0
	Öğretim	1	,7	71	47,3
	Serbest	22	14,7	58	38,7
Öyküleyici	Endişe	13	8,7	24	16,0
	Öğretim	73	48,7	89	59,3
	Serbest	64	42,7	37	24,7

**Tablo 7:** Beş ve Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerisi Düzeyleri

Tablo 7'ye göre beşinci sınıf öğrencilerinin bilgilendirici metinlere yönelik anlama becerisi bakımından *endişe* düzeyinde (% 84,7) olduğu görülmektedir. Serbest okuma düzeyinde olan 22 (% 14,7), öğretim düzeyinde ise sadece bir öğrenci (% 0,7) bulunmaktadır. Öyküleyici metin türünde ise öğrencilerin çoğu (% 48,7) öğretim düzeyindedir. Serbest düzeyde olan öğrenci oranı (% 42,7) ise öğretici düzeye yakındır. Sekizinci sınıf öğrencilerinin bilgilendirici metin bakımından anlama becerileri incelendiğinde çoğunluğunun (% 47,3) öğretim düzeyinde olduğu görülmektedir. Serbest düzeyde ise 58 öğrenci (% 38,7) yer almaktadır. Öğrencilerin öyküleyici metinde daha başarılı olduğu görülmektedir çünkü öğrencilerin çoğu (% 59,3) öğretim düzeyindedir. Bunu % 24,7 oran ile serbest düzey takip etmektedir. Endişe düzeyi ise % 14 ile öyküleyici metinden daha azdır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin cinsiyete göre farklılık gösterip göstermediğine yönelik analiz sonuçları Tablo 8'de verilmiştir.

Sınıf Düzeyi	Metin Türü	Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Sıralar Toplamı	U	P
Beşinci Sınıf	Bilgilendirici	Kız	86	88,48	7609,00	1636,00	,000*
		Erkek	64	58,06	3716,00		
	Öyküleyici	Kız	86	86,03	7398,50	1846,50	,000*
		Erkek	64	61,35	3926,50		
Sekizinci Sınıf	Bilgilendirici	Kız	95	84,56	8033,50	1751,50	,001*
		Erkek	55	59,85	3291,50		
	Öyküleyici	Kız	95	80,96	7691,00	2094,00	,041*
		Erkek	55	66,07	3634,00		

**Tablo 8:** Beş ve Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerilerinin Cinsiyete Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları

Tablo 8'de yer alan verilere göre hem beş hem de sekizinci sınıf öğrencilerinin bilgilendirici ve öyküleyici metinlere yönelik okuduğunu anlama becerileri cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermektedir. Beş ve sekizinci sınıf düzeyinde kız öğrencilerin okuduğunu anlama becerisi bakımından erkek öğrencilerden daha iyi durumda olduğu söylenebilir.

### 3. Öğrencilerin Okuma Tutumu, Okuma Kaygısı, Akıcı Okuma ve Okuduğunu Anlama Becerileri Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular

Araştırmaya katılan beş ve sekizinci sınıf öğrencilerinin okuma tutumu düzeyine yönelik bulgular Tablo 9'da sunulmuştur.

Sınıf Düzeyi	Boyut	N	En Düşük	En Yüksek	S	Tutum Düzeyi	
Beşinci Sınıf	Serbest Okuma	150	10	35	27,57	5,83	Yüksek
	Kitap Okuma	150	10	40	25,66	5,86	Orta
	Genel Okuma	150	13	30	25,05	3,71	Yüksek
	Akademik Okuma	150	5	20	14,56	3,60	Orta
	Genel Okuma Tutumu	150	38	125	92,85	15,25	Yüksek
Sekizinci Sınıf	Serbest Okuma	150	7	35	26,22	6,74	Yüksek
	Kitap Okuma	150	8	40	24,93	7,69	Orta
	Genel Okuma	150	6	30	24,85	4,54	Yüksek
	Akademik Okuma	150	4	20	13,05	3,56	Orta
	Genel Okuma Tutumu	150	25	125	89,05	18,82	Orta

**Tablo 9:** Beş ve Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Okuma Tutumu Düzeyleri

Tablo 9 ele alındığında araştırmaya katılan beşinci sınıf öğrencilerinin okuma tutumunun ölçeğin kitap okuma ve akademik okuma alt boyutlarında orta, serbest okuma ve genel okuma alt boyutları ile ölçek genelinde ise yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Sekizinci sınıf öğrencilerinin okuma tutumunun ölçeğin serbest okuma ve genel okuma alt boyutlarında yüksek, kitap okuma ve akademik okuma alt boyutları ile ölçek genelinde ise orta düzeyde olduğu belirlenmiştir. Bu bulgulara göre beşinci sınıf öğrencilerinin okuma tutumunun sekizinci sınıf öğrencilerinden daha iyi durumda olduğu ifade edilebilir.

Çalışma grubunda yer alan beş ve sekizinci sınıf öğrencilerinin okuma kaygısı düzeyine yönelik bulgular Tablo 10'da verilmiştir.

Sınıf Düzeyi	Boyut	N	En Düşük	En Yüksek	S	Kaygı Düzeyi	
Beşinci Sınıf	Okuma Sürecini Planlama	150	7	35	15,86	6,29	Düşük
	Okumayı Destekleyen Unsurlar	150	3	14	6,74	2,90	Düşük
	Okuduğunu Anlama ve Çözümleme	150	4	20	11,66	3,73	Orta
	Genel Okuma Kaygısı	150	14	64	34,26	10,88	Orta
Sekizinci Sınıf	Okuma Sürecini Planlama	150	7	34	15,04	5,38	Düşük
	Okumayı Destekleyen Unsurlar	150	3	15	5,39	2,59	Düşük
	Okuduğunu Anlama ve Çözümleme	150	4	20	12,17	3,83	Orta
	Genel Okuma Kaygısı	150	14	69	32,59	9,49	Düşük

**Tablo 10:** Beş ve Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Okuma Kaygısı Düzeyleri

Tablo 10'a göre beşinci sınıf öğrencilerinin okuma kaygısı, araştırmada kullanılan ölçeğin okuma sürecini planlama ve okumayı destekleyen unsurlar alt boyutlarında düşük, okuduğunu anlama ve çözümleme alt boyutu ile ölçek genelinde ise orta düzeydedir. Sekizinci sınıf öğrencilerinin okuma kaygısının okuma sürecini planlama ve okumayı destekleyen unsurlar alt boyutlarında ve ölçek genelinde düşük, okuduğunu anlama ve çözümleme alt boyutunda ise orta düzeyde olduğu belirlenmiştir. Bu bulgulara göre sekizinci sınıf öğrencilerinin beşinci sınıf öğrencilerine göre daha az okuma kaygısı yaşadıkları ifade edilebilir.

Araştırmaya katılan beş ve sekizinci sınıf öğrencilerinin okuma tutumu, okuma kaygısı, akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerileri arasında ilişki olup olmadığı incelenmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 11’de sunulmuştur.

Sınıf Düzeyi	Değişken	Okuma Tutumu	Okuma Kaygısı	Doğru Okuma	Okuma Hızı	Prozodi	Anlama
Beşinci Sınıf	Okuma Tutumu	1,00	-,002	,177*	,187*	,239**	,201*
	Okuma Kaygısı		1,00	-,050	-,085	-,033	-,198*
	Doğru Okuma			1,00	,617**	,645**	,241**
	Okuma Hızı				1,00	,487**	,295**
	Prozodi					1,00	,303**
	Anlama						1,00
Sekizinci Sınıf	Okuma Tutumu	1,00	,157	,286**	,394**	,100	,318**
	Okuma Kaygısı		1,00	-,088	-,040	-,101	,054
	Doğru Okuma			1,00	,523**	,410**	,287**
	Okuma Hızı				1,00	,121	,383**
	Prozodi					1,00	,297**
	Anlama						1,00

\*<,05 \*\*<,01

**Tablo 11:** Beş ve Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Okuma Tutumu, Okuma Kaygısı, Akıcı Okuma ve Okuduğunu Anlama Becerileri Arasındaki İlişki

**Beşinci sınıf** öğrencilerinin akıcı okuma becerileri ve okuduğunu anlama değişkenleri arasındaki ilişki Tablo 11’e göre tek tek incelendiğinde aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

- Doğru okuma ile okuma hızı arasında anlamlı, pozitif yönlü ve orta düzeyde,
- Doğru okuma ile prozodi arasında anlamlı, pozitif yönlü ve orta düzeyde,
- Okuma hızı ile prozodi arasında anlamlı, pozitif yönlü ve orta düzeyde,
- Doğru okuma ile okuduğunu anlama becerisi arasında anlamlı, pozitif yönlü ve düşük düzeyde,
- Okuma hızı ile okuduğunu anlama arasında anlamlı, pozitif yönlü ve düşük düzeyde,
- Prozodi ile okuduğunu anlama arasında anlamlı, pozitif yönlü ve orta düzeyde bir ilişki bulunmaktadır.

Öğrencilerin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerileri duyuşsal boyutta ele alındığında okuma tutumu ile okuma kaygısı arasında ilişki olmadığı; okuma tutumu ile doğru okuma ve okuduğunu anlama becerileri arasında ,05 düzeyinde anlamlı, pozitif yönlü ve düşük düzeyde bir ilişki bulunduğu belirlenmiştir. Okuma kaygısı ile okuduğunu anlama becerisi arasında ,05 düzeyinde anlamlı, ters yönlü ve düşük düzeyde bir ilişki olduğu; okuma kaygısı ile diğer değişkenler arasında ilişki olmadığı tespit edilmiştir.

**Sekizinci sınıf** öğrencilerinin akıcı okuma becerileri ile okuduğunu anlama arasındaki ilişki Tablo 9’a göre incelendiğinde aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

- Doğru okuma ile okuma hızı arasında anlamlı, pozitif yönlü ve orta düzeyde,
- Doğru okuma ile prozodi arasında anlamlı, pozitif yönlü ve orta düzeyde ilişki bulunmaktadır.
- Okuma hızı ile prozodi arasında ilişki yoktur.
- Doğru okuma ile okuduğunu anlama becerisi arasında anlamlı, pozitif yönlü ve düşük düzeyde,
- Okuma hızı ile okuduğunu anlama arasında anlamlı, pozitif yönlü ve orta düzeyde,
- Prozodi ile okuduğunu anlama arasında anlamlı, pozitif yönlü ve düşük düzeyde bir ilişki bulunmaktadır.

Öğrencilerin okuma tutumu ile okuma kaygısı ve prozodi becerileri arasında ilişki olmadığı; okuma tutumu ile doğru okuma becerisi arasında ,01 düzeyinde anlamlı pozitif yönlü ve düşük düzeyde bir ilişki bulunduğu; okuma tutumu ile okuma hızı ve okuduğunu anlama becerileri arasında ,01 düzeyinde anlamlı, pozitif yönlü ve orta düzeyde ilişki olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin okuma kaygısı ile diğer değişkenler arasında ilişki bulunmadığı belirlenmiştir.

### **Tartışma ve Sonuç**

Bu araştırmada sürecinde ortaokul öğrencilerinin okuma becerilerinin ve okuduğunu anlama düzeylerinin covid-19 salgın sürecinden ne derecede etkilendiğini belirlemek amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda 5 ve 8. sınıf öğrencilerinin öyküleyici ve bilgilendirici metine yönelik doğru okuma yüzdesi, okuma hızı, prozodi ve okuduğunu anlama düzeyleri tespit edilmiştir. Akıcı okuma cinsiyet, günlük kitap okuma ve uzakta eğitimde derslere katılma süresi değişkenleriyle; okuduğunu anlama ise cinsiyet değişkeniyle ele alınmıştır. Son olarak okuma tutumu, okuma kaygısı, akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerileri arasında ilişki olup olmadığına bakılmıştır. Araştırma doğrultusunda ulaşılan sonuçlar şöyle ifade edilebilir:

Beşinci sınıf öğrencilerin doğru okuma becerileri her iki metin türünde çoğunlukla öğretimsel düzeydedir. Bağımsız düzeye ulaşan öğrenci sayısı oldukça azdır. Okuma hızları ise yaklaşık yarı yarıya beklenen düzey ve beklenen düzeyin altındadır. Ancak öğrencilerin öyküleyici metinlere yönelik okuma hızının bilgilendirici metinlere göre daha iyi durumda olduğu görülmektedir. Prozodide ise öğrencilerin büyük çoğunluğu her iki metin türünde başarılı bulunmuştur. Akıcı okuma becerisi beşinci sınıflar için genel olarak değerlendirildiğinde yeterli düzeyde görülmemektedir.

Sekizinci sınıf öğrencilerinin doğru okuma düzeyleri, her iki metin türünde beşinci sınıflar gibi çoğunlukla öğretimsel düzeydedir. Okuma hızına bakıldığında bilgilendirici metinde katılımcıların yarısından çoğu beklenen düzeyin altında, öyküleyici metinde ise iki düzey birbirine yakın orandadır. Sekizinci sınıf öğrencileri, doğru okuma ve okuma hızı bakımından beşinci sınıfa göre daha iyidir fakat genel olarak akıcı okuma için istenilen seviyede olmadığı görülmüştür.

Beş ve sekizinci sınıf seviyesindeki öğrenciler öyküleyici metin bakımından daha başarılı bulunmuştur. Bunun nedeni olarak öğrencilerin sık sık öyküleyici metin ile karşılaştığı söylenebilir. Hele ki salgın döneminde okuma takibinin yapılamadığı düşünülürse öğrencilerin metin türü tercihlerini öyküleyiciden yana kullandığı, bilgilendirici metnin ise ihmal edildiği anlaşılmaktadır. Başka araştırmalarda öğrencilerin öyküleyici metinde daha başarılı olduğu sonucu ile karşılaşılmıştır (Akyol vd. 2006; Armut, 2017). Her iki sınıf seviyesindeki öğrencilerin doğru okuma düzeyleri beklenen seviyede

değildir. Öğretimsel düzeyde olan öğrencilerin yıl sonunda doğru okuma becerisinin bağımsız düzeyde olması beklenmektedir (Akyol vd. 2014, s. 10). Buradan yola çıkarak salgın sürecinde öğrencilerin akıcı okuma becerilerine yönelik bir öğrenme kaybı yaşadığı sonucuna ulaşılabilir. Salgından sonra yüz yüze eğitimde öncelikli hedef öğrenme kayıplarını telafi etmek olmalıdır. Prozodi en son ve en zor kazanılan bir akıcı okuma becerisidir. Doğru okuma ve okuma hızı istenen düzeyde olmayan bir okuyucuda prozodi becerisinin de düşük olması beklenmektedir. Araştırmada her iki sınıf düzeyinde diğer becerilere göre prozodinin başarılı olduğu görülmektedir. Literatürdeki çalışmalara bakıldığında ise diğer becerilerde başarısız olan öğrencilerin yeterli prozodi düzeyine ulaşamadıkları tespit edilmiştir (Baştuğ, 2012; Armut, 2017). Salgın sürecinde öğrencilerin sahip olduğu kelime tanıma ve otomatikleşme düzeyini koruduğu fakat anlamı yeterince kuramadığı anlaşılmaktadır. Çünkü prozodik okumadan beklenen uygun vurgu ve tonlama ile yapılan okumanın anlamayı sağlamasıdır (Baştuğ, 2012).

Akıcı okuma becerileri cinsiyet olarak ele alındığında sınıf düzeyleri ve metin türleri bakımından kız öğrencilerin daha başarılı olduğu görülmektedir. Bu sonuç literatürdeki bazı çalışmalarla benzerlik göstermektedir (Baştuğ, 2012; Kaman, 2012; Bilge, 2015; Armut, 2017). Okuduğu anlamada ise yine her iki sınıf düzeyindeki kız öğrencilerin erkek öğrencilerden daha başarılı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan bazı çalışmalar da bu sonucu kanıtlamaktadır (Ateş, 2008; Çiftçi vd. 2008; Sallabaş, 2008; Güleçol, 2017). Kız öğrencilerinin akıcı okuma becerilerinde başarılı olması okuduğunu anlamayı da etkilemiştir. Bu durum, kızların dil yeteneklerinin erkeklere göre daha erken gelişim göstermesiyle de ilişkilendirilmektedir (Güneş, 1997; Özbay, 2011). Bunun sonucunda kız öğrencilerin okumaya karşı ilgiler artmaktadır.

Kovid-19 salgın sürecinde günlük kitap süresi, beşinci sınıf öğrencilerinin akıcı okuma becerisine yönelik anlamlı bir etki yaratmamıştır. Sekizinci sınıfta ise okuma hızını olumlu yönde etkilediği görülmektedir. Bu sonuç Bilge'nin (2015) çalışmasıyla benzerlik göstermektedir. Bilge, çok kitap okuyan öğrencilerin okuma hızlarının daha iyi düzeyde olduğunu açıklamıştır.

Beşinci sınıf öğrencilerinin uzaktan eğitim sürecinde derslere katılma süresi, bilgilendirici ve öyküleyici metinlere yönelik akıcı okuma becerileri üzerinde anlamlı bir etki yaratmazken sekizinci sınıf düzeyinde derslere daha çok katılan öğrencilerin okuma hızı üzerinde olumlu bir etki oluşturmuştur. Salgın döneminde derslerin çevrim içi işlenmesi, zaman zaman ekrandan okuma yapılması, derse katılan öğrencilerin okumalarının takip edilmesi faktörleri ile öğrencilerin okuma hızlarının arttığı düşünülebilir.

Akıcı okuma öğrencinin okuduğunu anlaması bakımından önemlidir. Kelimeyi tanıyan öğrenci, uygun hızda prozodiye dikkat ederek okur ve mesajı anlar. Okuyucu kelimeyi otomatik bir şekilde tanımasa zihinsel çabasını anlamadan ziyade metindeki kodu çözmeye ayıracaktır (Piper, 2010). Akıcı okuma becerileri bakımından yetersiz olan katılımcıların okuduğunu anlama düzeylerinin de istenen seviyede olmadığı görülmektedir. Beşinci sınıf öğrencileri, bilgilendirici metinde yüksek oranda endişe düzeyindedir. Öyküleyici metinde ise yaklaşık yarısı öğretim düzeyindedir. Öğrenciler, öyküleyici metinde bilgilendirici metne nispeten daha başarılıdır. Sekizinci sınıflar ise öyküleyici metin türünde bilgilendirici metne göre daha başarılı olmuştur. Bilgilendirici metinde de katılımcıların yaklaşık yarısı öğretimsel düzeydedir. Öyküleyici metin türünde okuduğunu anlamada başarılı olan bir öğrencinin bilgilendirici metin türünde de başarılı olduğu görülmektedir (Palavuzlar, 2009).

Öğrencilerin bilgilendirici metinle tanışması okumayı öğrendikten sonra başlar. Sınıf seviyesi arttıkça bilgilendirici metinle daha çok karşılaşmaktadır (Yıldırım vd. 2010, s. 8).

Sekizinci sınıf öğrencilerinin beşinci sınıftan daha başarılı olmasının sebebi bu olabilir. Bilgilendirici metin okuma deneyimi daha fazladır. Salgın sürecinde ise öğrencilerin kitap tercihlerini kendilerinin yapması, daha çok öyküleyici metni tercih etmesi bilgilendirici metin türünün ihmal edildiğini gösterir.

Beşinci sınıf öğrencilerinin sekizinci sınıf öğrencilere göre okuma tutumu daha iyi düzeydedir. Sekizinci sınıf öğrencilerinin ise kaygı düzeyi daha düşükken beşinci sınıf öğrencilerinin kaygı düzeyi daha yüksektir. Tutum ve kaygı arasında ters ilişki beklenirken ulaşılan sonuç araştırma açısından ilginçtir. Bu sonucun sebebi olarak covid-19 salgını ve buna bağlı gerçekleşen uzaktan eğitim gösterilebilir. Okuma tutumu zayıf olan öğrencilerin, derslerin uzaktan yapılmasıyla öğretmen ve arkadaşlarıyla aynı ortamda bulunmadıkları için okuma kaygısının da düşük olduğu söylenebilir. Çünkü öğrenci okumasının sınıfta değerlendirileceğini düşünmektedir. Sınıf gibi çok sayıda bireyin birlikte bulunduğu kalabalık ortamlarda yapılan sesli okuma etkinliklerinde öğrencilerin kızarma, utanma, terleme, titreme, hızlı nefes alıp verme gibi kaygıyı gösteren sıkıntılar yaşadığı bilinmektedir (Kuşdemir vd. 2016, s. 253).

Beş ve sekizinci sınıf öğrencilerinin okuma tutumu ve okuduğunu anlama becerileri arasında anlamlı bir ilişki vardır. Öğrencinin okuma tutumunun olumlu yönde olması, okuduğunu anlamada da başarılı olduğunu göstermektedir. Çıkan sonucun düşük ve orta seviyede olmasının sebebi; salgında okulların kapanması ve okuma becerisinin ihmal edilmesi ile öğrenci tutumlarının istenen düzeyde davranışa dönüşmediği şeklinde yorumlanabilir. Alanyazına bakıldığında okuduğunu anlama ve okuma tutumu arasında pozitif yönlü anlamlı ilişki olan başka çalışmalarla da karşılaşılmıştır (Sallabaş, 2008; Ünal, 2012; Devenci, 2019; Çiğdemir, 2021). Öğrencilerin okuma tutumu ile okuma kaygısı arasında herhangi bir ilişki bulunamamıştır. Okuma tutumu olumlu yönde olan öğrencilerin okuma kaygısı düzeyinin düşük olması beklenir. Beşinci sınıf düzeyinde okuma kaygısı ile okuduğunu anlama becerisi arasında ters yönlü, düşük düzeyde bir ilişki tespit edilirken sekizinci sınıf düzeyinde anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Okuma kaygısı puanlarının artması, okuduğunu anlama puanlarının azaldığını göstermekte; kaygının okuduğunu anlamayı olumsuz yönde etkilediğini destekler niteliktedir (Kuşdemir vd. 2016; Türkbey, 2020; Esen Aygün, 2021).

Her iki sınıf seviyesinde doğru okuma ile okuma hızı ve prozodi arasında, okuduğunu anlama ile doğru okuma, okuma hızı arasında pozitif yönlü anlamlı ilişki bulunmuştur. Metni okurken hata sayısı az olan okuyucunun daha hızlı okuduğu anlamına gelmektedir. Alanyazında buna benzer sonuçlarla karşılaşılmıştır (Baştuğ vd. 2012; Yamaç vd. 2018; Bilge, 2019). Prozodik okuma, okuduğunu anlamada önemli bir ön koşuldür fakat tek başına yeterli değildir. Bunun için kelimelerin doğru okunması gerekir. Doğru tanınmayan kelimeler okumanın akışını bozacak, okumayı yavaşlatacak ve anlamaya engel olacaktır. Araştırma sonucu akıcı okuma becerileri ile okuduğunu anlamının birbiriyle ilişkili olduğunu göstermektedir (Baştuğ, 2012; Keskin vd. 2013).

### **Öneriler**

Bu çalışma, covid-19 salgını sürecinin beş ve sekizinci sınıf düzeyindeki öğrencilerde akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerini nasıl etkilediği ve okumanın duyuşsal boyutu olan okuma kaygısı ve tutumuna yansımalarını ele almıştır. Araştırma sonuçları doğrultusunda şu önerilerde bulunulabilir:

- Zorunlu verilen aranın ardından yüz yüze eğitimde beş ve sekizinci sınıf öğrencilerinin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin istenen düzeyde olmadığı görülmüştür. Bunun telafi edilmesi, öğrencilerin bağımsız okuma ve anlama düzeyine ulaşması için öğretmenler ders içi etkinliklerde akıcı okuma ve anlama çalışmaları yapmalıdır.



- Bu araştırma beş ve sekizinci sınıf kademesine yönelik yapılmıştır. Ortaokul kademesinde diğer sınıf seviyesindeki öğrencilerin yaşanan salgından ne derecede etkilendikleri araştırma konusu olmalıdır.
- Eğitim öğretim yılı, öğrencilerin salgın döneminde yaşadığı öğrenme kayıpları dikkate alınarak planlanmalıdır.
- Okuma alışkanlığı, akıcı okuma becerisini geliştirmede önemli bir etkiye sahiptir. Araştırmada kitap okuma süresi ve okunan kitap sayısının sekizinci sınıf öğrencileri üzerinde uzun süre ve fazla kitap okuyan lehine doğru okuma ve okuma hızını olumlu yönde etkilediği görülmektedir. Bunun için öğrencilerin okuma takibi yapılmalı; okuma alışkanlığı kazandırmak, okuma süreleri ve kitap sayılarını artırmak için etkinlikler yapılmalıdır.
- Kovid-19 salgınının okumanın yanı sıra diğer dil becerilerini de ne düzeyde etkilediği araştırılmalıdır.
- Öğrencilerin olumlu yönde okuma tutumu geliştirmeleri için ilgi alanlarına yönelik çalışmalar yapılmalıdır. Kaygı düzeyinin sebepleri araştırılmalı ve kaygıyı azaltacak çözüm yolları bulunmalıdır.
- Çalışma grubundaki öğrencilerin bilgilendirici ve öyküleyici metin türlerinde akıcı okuma ve okuduğunu anlama düzeyinde farklılıklar görülmüştür. Her iki metin türü, öğrenciye aynı düzeyde verilmelidir. Beşinci sınıftaki öğrencilere ise bilgilendirici metne yönelik daha fazla deneyim kazandırılmalıdır.

#### **KAYNAKÇA**

- AKYOL, H. (2020). *Türkçe İlk Okuma Yazma Öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- AKYOL, H. (2021). *Programa Uygun Türkçe Öğretim Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- AKYOL, H. - H. KODAN (2016). "Okuma Güçlüğü Olan Bir Öğrencinin Okuma Güçlüğüünün Giderilmesine Yönelik Bir Uygulama: Akıcı Okuma Stratejilerinin Kullanımı". *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. XXXV/2: 7-21.
- AKYOL, H. - T. TEMUR (2006). "İlköğretim Üçüncü Sınıf Öğrencilerinin Okuma Düzeyleri ve Sesli Okuma Hataları". *Ekev Akademi Dergisi*. 29: 259-274.
- AKYOL, H. vd. (2014). *Okumayı Değerlendirme*. Ankara: Pegem Akademi.
- ALPER, A. (2020). "Pandemi Sürecinde K-12 Düzeyinde Uzaktan Eğitim: Durum Çalışması". *Milli Eğitim Dergisi*. XLIX/1: 45-67.
- ARMUT, M. (2017). *Ortaokul Öğrencilerinin Akıcı Okuma Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi (Yozgat İli Örneği)*. Kırşehir: Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi).
- ATEŞ, M. (2008). *İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Düzeyleri ile Türkçe Dersine Karşı Tutumları ve Akademik Başarıları Arasındaki İlişki*. Konya: Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. (Yayımlanmış Doktora Tezi).
- ATEŞ, S. - M. YILDIZ (2011). "Okumayı Farklı Yöntemlerle Öğrenen İlköğretim Üçüncü Sınıf Öğrencilerinin Sesli Okuma Akıcılıklarının Karşılaştırılması". *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*. IX/1: 101-124.

- BAŞARAN, M. (2013). “Okuduğunu Anlamanın Bir Göstergesi Olarak Akıcı Okuma”. *Kuram ve Uygulamalarda Eğitim Bilimleri*. XIII/4: 2277-2290.
- BAŞTUĞ, M. (2012). *İlköğretim Birinci Kademe Öğrencilerinin Akıcı Okuma Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. (Yayımlanmamış Doktora Tezi).
- BAŞTUĞ, M. - H. AKYOL (2012). “Akıcı Okuma Becerilerinin Okuduğunu Anlamayı Yordama Düzeyi”. *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi*. V/4: 394-411.
- BAYBURTLU, Y. S. (2020). “Covid-19 Pandemi Dönemi Uzaktan Eğitim Sürecinde Öğretmen Görüşlerine Göre Türkçe Eğitimi”. *Turkish Studies*. XV/4: 131-151.
- BAYRAM, E. vd. (2021). “Covid-19 Pandemi Sürecinde Ortaokul Öğrencilerinin Uzaktan Eğitimle Gerçekleştirilen Türkçe Dersine Yönelik Algıları”. *Uluslararası Karamanoğlu Mehmetbey Eğitim Araştırmaları Dergisi*. III/Özel Sayı: 28-41.
- BİLGE, H. (2015). *Ortaokul Öğrencilerinin Akıcı Okuma Becerilerinin Çeşitli Değişkenlere Göre Karşılaştırılması*. Erzincan: Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi).
- BİLGE, H. (2019). *Okuma, Yazma ve Konuşmada Akıcılık ile Okuduğunu Anlama ve Kelime Hazinesi Arasındaki İlişki*. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. (Yayımlanmamış Doktora Tezi).
- BÜYÜKÖZTÜRK, Ş. vd. (2016). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- CAN, E. (2020). “Coronavirüs (Covid-19) Pandemisi ve Pedagojik Yansımaları: Türkiye’de Açık ve Uzaktan Eğitim Uygulamaları”. *AUAd*. VI/2: 11-53.
- ÇİFTÇİ, Ö. - F. TEMİZYÜREK (2008). “İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerilerinin Ölçülmesi”. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. V/9: 109-129.
- ÇİĞDEMİR, S. (2021). *İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Düzeyini Etkileyen Bireysel ve Çevresel Faktörlerin İncelenmesi*. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. (Yayımlanmamış Doktora Tezi).
- DEVECİ, C. (2019). *İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Okumaya Yönelik Tutumları ile Okuduğunu Anlama Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi ve Bu Sürece İlişkin Öğretmen Görüşleri*. Trabzon: Trabzon Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi).
- DUMAN, S. N. (2020). “Salgın Döneminde Gerçekleştirilen Uzaktan Eğitim Sürecinin Değerlendirilmesi”. *Milli Eğitim Dergisi*. XLIX/1: 95-112.
- ELÇİ, İ. - V. TÜNKLER (2022). “Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Covid-19 Döneminde Gerçekleştirilen Acil Uzaktan Eğitim Sürecine İlişkin Deneyimleri ve Yeni Normale Dair Öngörüler”. *Yaşadıkça Eğitim*. XXXVI/2: 307-324.
- EPÇAÇAN, C. - M. ERZEN (2010). “Okuduğunu Anlama Becerileri Ölçeği Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması”. *Milli Eğitim*. 185: 22-32.
- ESEN AYGÜN, H. (2021). “İlkokul Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerisi ile Okuma Kaygısı Arasındaki İlişkide Okuma Alışkanlığının Aracı Rolü”. *Milli Eğitim Dergisi*. L/231: 91-109.
- GÖĞÜŞ, B. (1978). *Orta Dereceli Okullarda Türkçe ve Yazın Eğitimi*. Ankara: Kadioğlu Matbaası.

- GÜLEÇOL, S. (2017). *İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi (Muğla İli Örneği)*. Muğla: Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi).
- GÜNEŞ, F. (1997). *Okuma - Yazma Öğretimi ve Beyin Teknolojisi*. Ankara: Ocak Yayınları.
- KAHRAMAN, M. E. (2020). "COVID-19 Salgınının Uygulamalı Derslere Etkisi ve Bu Derslerin Uzaktan Eğitimle Yürütülmesi: Temel Tasarım Dersi Örneği". *Medeniyet Sanat Dergisi*. VI/1: 44-56.
- KAMAN, Ş. (2012). *Akıcı Okuma Stratejilerini Kullanmanın İlköğretim Üçüncü Sınıf Öğrencilerinde Okuma Becerisini Geliştirmeye Etkisi*. Kırşehir: Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi).
- KANIK UYSAL, P. (2018). *Akıcı Okuma Odaklı Okuma Öğretiminin Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Okuma ve Okuduğunu Anlama Becerileri Üzerindeki Etkisi*. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. (Yayımlanmamış Doktora Tezi).
- KAPLAN, K. - B. GÜLDEN (2021). "Öğretmen Görüşlerine Göre Salgın (COVID-19) Dönemi Uzaktan Eğitim Ortamında Türkçe Eğitimi". *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*. 24: 233-258.
- KARATAY, H. (2014). *Okuma Eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- KESKİN, H. K. (2012). *Akıcı Okuma Yöntemlerinin Okuma Becerileri Üzerindeki Etkisi*. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. (Yayımlanmamış Doktora Tezi).
- KUHN, M. R. vd. (2010). "Aligning Theory and Assessment of Reading Fluency: Automaticity, Prosody, and Definitions of Fluency". *Reading Research Quarterly*. XLV/2: 230-251.
- KUŞDEMİR, Y. - M. KATRANCI (2016). "Okumada Kaygı ve Anlama: Ana Fikri Bulamıyorum Öğretmenim!". *Eğitim ve Bilim Dergisi*. XLI/183: 251-266.
- MELANLIOĞLU, D. (2014). "Okuma Kaygısı Ölçeğinin Psikometrik Özelliklerinin Belirlenmesi." *Eğitim ve Bilim*. XXXIX/176: 95-105.
- ÖZBAY, M. (2011). *Anlama Teknikleri I: Okuma Eğitimi*. Ankara: Öncü Kitap.
- ÖZBAY, M. - Y. UYAR (2009). "İlköğretim İkinci Kademe Öğrencileri İçin Okumaya Yönelik Tutum Ölçeğinin Geliştirilmesi: Geçerlilik ve Güvenirlik Çalışması". *E-Journal of New World Sciences Academy*. IV/2: 632-651.
- PALAVUZLAR, T. (2009). *Hikâye ve Deneme Türü Metinlerde Okuduğunu Anlama Becerilerinin İncelenmesi*. Edirne: Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi).
- PIPER, L. E. (2010). "Parent Involvement in Reading". *Illinois Reading Council Journal*. XXXVIII/2: 48-51.
- RASINSKI, T. (2012). "Why Reading Fluency Should Be Hot". *The Reading Teacher*. LXV/8: 516-522.
- RASINSKI, T. - T. HOFFMAN (2003). "Theory end Research into Practice: Oral Reading in The School Literacy Curriculum". *Reading Research Quarterly*. XXXVIII/4: 510-522.
- SALLABAŞ, M. E. (2008). "İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Okumaya Yönelik Tutumları ve Okuduğunu Anlama Becerileri Arasındaki İlişki". *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. IX/16: 141-155.

- SUSAR KIRMIZI, F. - İ. H. YURDAKAL (2021). “Öğretmen Görüşlerine Göre Covid-19 Salgınının Türkçe Eğitiminde Temel Dil Becerilerini Edinim Sürecine Etkisi”. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*. XII/2: 593-610.
- TÜRKBEN, T. (2020). “Ortaokul Öğrencilerinin Okuma Kaygıları, Motivasyon Düzeyleri ve Anlama Becerileri Arasındaki İlişkiler”. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*. VI/2: 657-677.
- ÜNAL, M. (2012). *6. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Tutumlarının Okuduğunu Anlamaya Olan Etkisi*. Samsun: Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi).
- ÜNAL, M. - N. BULUNUZ (2020). “Covid-19 Salgını Döneminde Yürütülen Uzaktan Eğitim Çalışmalarının Öğretmenler Tarafından Değerlendirilmesi ve Sonraki Sürece İlişkin Öneriler”. *Milli Eğitim Dergisi*. XLIX/1: 343-369.
- YAMAÇ, A. - Z. ÇELİKTÜRK SEZGİN (2018). “İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Okuma Kaygıları, Akıcılıkları, Motivasyonları ve Okuduğunu Anlamaları Arasındaki İlişkiler”. *Eğitim ve Bilim*. XLIII/194: 225-243.
- YILDIRIM, K. (2010). *İşbirlikli Öğrenme Yönteminin Okumaya İlişkin Bazı Değişkenler Üzerindeki Etkisi ve Yönteme İlişkin Öğrenci-Veli Görüşleri*. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. (Yayımlanmamış Doktora Tezi).
- YILDIRIM, K. vd. (2010). “İlköğretim Beşinci Sınıf Türk Öğrencilerin Metin Türlerine Göre Okuduğunu ve Dinlediğini Anlama Düzeyleri”. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*. X/3: 1855-1891.
- YILDIZ, M. vd. (2009). “An Evaluation of The Oral Reading Fluency of 4th Graders with Respect to Prosodic Characteristic”. *International Journal of Human Sciences*. VI/1: 353-360.
- ZUTELL, J. - T. V. RASINSKI (1991). “Training Teachers to Attend to Their Students’ Oral Reading Fluency”. *Theory into Practice*. XXX/3: 211-217.