



**T.C.
RECEP TAYYİP ERDOĞAN ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
TÜRKÇE EĞİTİMİ TEZLİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI**

**ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN PROZODİK OKUMA
BECERİSİNİN OKUMA TUTUMU VE MOTİVASYONUNA
ETKİSİNİN İNCELENMESİ**

(Yüksek Lisans Tezi)

Yunus ARSLAN

**Danışman
Dr. Öğr. Üyesi Ersin GÜLAY**

**RİZE
2026**

KABUL VE ONAY

Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalında, Dr. Öğr. Üyesi Ersin GÜLAY danışmanlığında, Yunus ARSLAN tarafından hazırlanan *Ortaokul Öğrencilerinin Prozodik Okuma Becerisinin Okuma Tutumu ve Motivasyonuna Etkisinin İncelenmesi* adlı bu tez çalışması, 16/01/2026 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda oy birliğiyle/oy çokluğuyla başarılı bulunarak jürimiz tarafından **Yüksek Lisans Tezi** olarak kabul edilmiştir.

Jüri Üyeleri	Ünvanı, Adı SOYADI	İmza
Başkan	: Doç. Dr. Safa ÇELEBİ	
Üye	: Dr. Öğr. Üyesi Ersin GÜLAY	
Üye	: Dr. Öğr. Üyesi Bekir GÖKÇE	

ETİK BEYAN

Türkçe Eğitimi Tezli Yüksek Lisans Programı'ndan mezun olmak üzere teslim ettiğim “Ortaokul Öğrencilerinin Prozodik Okuma Becerisinin Okuma Tutumu ve Motivasyonuna Etkisinin İncelenmesi” adlı tez çalışmam, bilim ve araştırma etiği prensiplerine riayet edilerek tarafımdan yazılmıştır.

Tez çalışmamda, başka kaynaklardan aktarılan bütün bilgi ve alıntılar, Enstitünüz Tez Yazım Kılavuzuna uygun olarak açıkça gösterilmiştir. Kaynağı gösterilenler dışında kalan bütün bilgiler, uygun araştırma yöntemi kullanılarak tarafımdan edinilmiş ve esere bu şekilde yansıtılmıştır. Şahsıma ait olmayan hiçbir bilgi, kasıt veya kusurlar, şahsıma aitmiş gibi gösterilmemiştir. İnternet kaynakları dahil, sahibine/kaynağına atıf yapılmaksızın hiçbir bilgi kullanılmamıştır. Aksinin ortaya çıkması hâlinde doğacak bütün hukuki, idari, akademik ve etik sorumluluk tarafıma ait olacaktır. Eserin tesliminden sonra herhangi bir zamanda bilim etiğine aykırılık tespit edilmesi ve / veya eserimle ilgili intihal veya intihal şeklinde anlaşılabilecek bir durumun ortaya çıkması hâlinde; Üniversiteniz ve eğitim kadronuzun hiçbir şekilde sorumlu tutulmayacağını hür irademle kabul, beyan ve taahhüt ederim.

16/01/2026

Yunus ARSLAN

ÖN SÖZ

Yüksek lisans yolculuğumda her zaman yanımda olan, rehberlik eden, ilmi ve sabrıyla bana her zaman yol gösteren değerli danışmanım Dr. Öğr. Üyesi Ersin GÜLAY'a teşekkürü bir borç bilirim. Tez çalışma sürecinde yaptığı yönlendirmeler sadece bir rehberlik değil, hayata bakış açımında ilham kaynağı olmuştur.

Bölümümüzün kıymetli hocaları Dr. Öğr. Üyesi Bekir GÖKÇE ve Dr. Öğr. Üyesi Demet SANCI UZUN'a, engin bilgileriyle ve hayat tecrübeleriyle manevi olarak bu akademik yolculukta her zaman yanımda oldukları için gönülden teşekkürü bir borç bilirim. Bu süreçte yanımda olmaları, benim için önemli bir motivasyon kaynağı olmuştur.

Hayatımın her anında yanımda olduğu gibi bu süreçte de beni yalnız bırakmayan sevgili kardeşim Emre ARSLAN'a minnettarım. Onun varlığı, bu süreci tamamlamamda hiç kuşkusuz en büyük desteklerden biri olmuştur.

Ve elbette, bu akademik yolculukta zaman zaman kendilerini ihmal etmeme rağmen bu süreçte sabrıyla her daim yanımda olduğunu hissettiren değerli eşim ve çocuklarıma kalbî duygularıyla teşekkürlerimi sunarım. Onların sabrı, varlığı bu süreçte benim için bir nefes, motivasyon kaynağı olmuştur.

Yunus ARSLAN
RİZE/2026

İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY	I
ETİK BEYAN.....	II
ÖN SÖZ	III
İÇİNDEKİLER	IV
ÖZET	VII
ABSTRACT.....	VIII
KISALTMALAR.....	IX
TABLolar LİSTESİ.....	X
ŞEKİLLER LİSTESİ	XI
GİRİŞ	1
1. KURAMSAL ÇERÇEVE.....	11
1.1. Okuma.....	11
1.1.1. Akıcı Okuma	11
1.1.1.1. Doğru Okuma	13
1.1.1.2. Okuma Hızı.....	13
1.1.1.3. Prozodi.....	14
1.1.1.3.1. Prozodi Olguları.....	15
1.1.1.3.1.1. Vurgu	16
1.1.1.3.1.2. Ton.....	17
1.1.1.3.1.3. Tonlama	18
1.1.1.3.1.4. Durak.....	19
1.1.1.3.1.5. Odak / Cümle Vurgusu	20
1.2. Prozodik Okuma	22
1.3. Okuma Tutumu	23
1.4. Okuma Motivasyonu.....	27
1.5. İlgili Araştırmalar.....	32
1.5.1. Prozodik Okumayla İlgili Araştırmalar	32
1.5.2. Okuma Tutumuyla İlgili Araştırmalar.....	33
1.5.3. Okuma Motivasyonuyla İlgili Araştırmalar	34
2. YÖNTEM	36

2.1. Araştırma Deseni.....	36
2.2. Çalışma Grubu	38
2.3. Veri Toplama Araçları	38
2.3.1. Prozodik Okuma Ölçeği	39
2.3.2. Ergenlik Dönemi Okuma Tutum Ölçeği	40
2.3.3. Okuma İç Motivasyonu Ölçeği	40
2.3.4. Kişisel Bilgi Formu	41
2.3.5. Araştırmacı Günlükleri.....	41
2.3.6. Ses Kayıtları Değerlendirmeci Görüşleri	41
2.4. Uygulama Süreci.....	41
2.4.1. Vurgu Etkinlikleri.....	43
2.4.2. Ton/Tonlama Etkinlikleri	43
2.4.3. Durak Etkinlikleri.....	44
2.4.4. Odak Etkinlikleri	44
2.5. Verilerin Analizi.....	44
2.5.1. Nicel Verilerin Analizi	45
2.5.2. Nitel Verilerin Analizi.....	45
2.5.2.1. Ses Kayıtlarına İlişkin Değerlendirmeci Görüşlerinin Analizi	45
2.5.2.2. Araştırmacı Günlüklerinin Analizi.....	46
3. BULGULAR.....	49
3.1. Nicel Araştırma ile ilgili Bulgular.....	49
3.2. Nitel Araştırma ile ilgili Bulgular	55
3.2.1. Ses Kayıtlarına İlişkin Değerlendirmeci Görüşlerine Yönelik Bulgular..	55
3.2.2. Araştırmacı Günlüklerine İlişkin Bulgular.....	57
4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	61
4.1. Sonuç ve Tartışma.....	61
4.1.1. Öğrencilerin Prozodik Okuma Beceri Düzeyleri	61
4.1.2. Öğrencilerin Okuma Tutumu Düzeyleri.....	64
4.1.3. Öğrencilerin Okuma Motivasyonu Düzeyleri	65
4.1.4. Öğrencilerin Ön Test Prozodik Okuma Düzeyleri ile Okuma Tutumu ve Motivasyonu Düzeyleri	67

4.1.5. Öğrencilerin Ön Test ve Son Test Okuma Tutumu Düzeyleri ile Motivasyon Düzeyleri	69
4.1.6. Öğrencilerin Cinsiyeti Bakımından Ön Test ve Son Test Prozodik Okuma Beceri Düzeyleri	71
4.1.7. Öğrencilerin Cinsiyeti Bakımından Ön Test ve Son Test Okuma Tutumu Düzeyleri	72
4.1.8. Öğrencilerin Cinsiyeti Bakımından Ön Test ve Son Test Okuma Motivasyonu Düzeyleri	73
4.1.9. Prozodik Okuma Etkinliklerinin Okuma Tutumu ve Motivasyonuna Etkisi.....	74
4.2. Öneriler	75
KAYNAKÇA.....	77
EKLER.....	101
ETİK KURULU KARARI	121

Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü

Anabilim Dalı : Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi

Tez Türü : Tezli Yüksek Lisans

Danışman : Dr. Öğr. Üyesi Ersin GÜLAY

Hazırlayan : Yunus ARSLAN

Yıl : 2026

Sayfa Sayısı : 132

ÖZET

**ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN PROZODİK OKUMA BECERİSİNİN
OKUMA TUTUMU VE MOTİVASYONUNA ETKİSİNİN İNCELENMESİ**

Bu araştırmanın amacı, prozodik okuma becerisinin ortaokul öğrencilerinin okuma tutumu ve okuma motivasyonu üzerindeki etkisini incelemektir. Çalışmada karma yaklaşım benimsenmiş olup iç içe geçmiş desen kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2023-2024 eğitim öğretim yılının II. döneminde Rize ili Kalkandere ilçesinde bulunan bir ortaokuldaki 8. sınıfta öğrenim gören toplam 24 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışma grubunun seçiminde olasılığa dayalı olmayan uygun örneklem tekniği kullanılmıştır. Araştırmanın nicel verilerinin toplanmasında Prozodik Okuma Ölçeği, Ergenlik Dönemi Okuma Tutum Ölçeği ve Okuma İç Motivasyonu Ölçeği'nden yararlanılmıştır. Nitel verilerin elde edilmesinde ise araştırmacı günlükleri, öğrencilerin prozodik okuma performanslarına ait ses kayıtları ve bu ses kayıtlarına ilişkin değerlendirmeci görüşleri kullanılmıştır. Öğrencilere uygulanan prozodik okuma etkinlikleri beş haftalık bir süreci kapsamıştır. Elde edilen nicel veriler SPSS 26 programı ile değerlendirilirken nitel verilerin analizinde ise betimsel ve içerik analizlerinden yararlanılmıştır.

Araştırma sonuçlarına göre prozodik okuma etkinliklerinin, öğrencilerin okuma tutumu ve motivasyonu düzeylerinde anlamlı bir farklılık meydana getirmiştir ancak bu anlamlı farklılığın daha çok okuma becerilerine ilişkin farkındalık, metni anlama ve okuma sürecini bilinçli yönetme gibi bilişsel boyutlarda gerçekleştiği gözlenmiştir. Ayrıca öğrencilerin vurgu, tonlama ve duraklama gibi prozodik okuma becerilerinde gelişim gösterdiği buna karşın okumaya yönelik tutum ve motivasyonu kapsayan duyuşsal boyutlarda bu gelişimin daha yavaş ilerlediği tespit edilmiştir. Öğrencilerin cinsiyet değişkenine göre prozodik okuma, okuma tutumu ve okuma motivasyonu ön test ve son test puanları arasında ise istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir.

Araştırma sonucunda; prozodik okuma etkinliklerinin sınıf ortamında daha etkili uygulanmasına ve araştırmacıların prozodik okuma becerisine ilişkin yapacakları çalışmalara yönelik öneriler sunulmuştur. Ayrıca öğretmenlere, prozodik okuma becerilerinin geliştirilmesine dönük hizmet içi eğitimlerin düzenlenmesi önerilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Prozodi, prozodik okuma, okuma tutumu, okuma motivasyonu, akıcı okuma, ortaokul

Recep Tayyip Erdogan University Institute of Graduate Studies

Department : Turkish and Social Sciences Education

Thesis Type : Master Thesis

Supervisor : Asst. Prof. Dr. Ersin GÜLAY

Prepared by : Yunus ARSLAN

Year : 2026

Number of Pages : 132

ABSTRACT

**AN INVESTIGATION OF THE EFFECT OF MIDDLE SCHOOL
STUDENTS' PROSODIC READING SKILLS ON READING ATTITUDE
AND MOTIVATION**

The aim of this study is to examine the effect of prosodic reading skills on middle school students' reading attitudes and reading motivation. A mixed-methods approach was adopted in the study, and an embedded mixed design was employed. The study group consisted of 24 eighth-grade students attending a middle school located in the Kalkandere district of Rize province during the second semester of the 2023–2024 academic year. The study group was selected using a non-probability convenience sampling method. Quantitative data were collected using the Prosodic Reading Scale, the Adolescent Reading Attitude Scale, and the Reading Intrinsic Motivation Scale. Qualitative data were obtained through researcher journals, audio recordings of students' prosodic reading performances, and evaluator opinions related to these recordings. The prosodic reading activities implemented with the students covered a five-week period. While the quantitative data were analyzed using SPSS 26, descriptive analysis and content analysis methods were employed in the analysis of the qualitative data.

According to the results of the study, prosodic reading activities led to a statistically significant difference in students' reading attitudes and reading motivation levels; however, this difference was observed to occur predominantly in cognitive dimensions, such as awareness of reading skills, text comprehension, and conscious management of the reading process. In addition, students demonstrated improvement in prosodic reading skills such as stress, intonation, and pausing, whereas progress in affective dimensions encompassing reading attitudes and motivation was found to develop more slowly. Furthermore, no statistically significant differences were found between pre-test and post-test scores of prosodic reading, reading attitude, and reading motivation with respect to the gender variable.

As a result of the study, recommendations were presented regarding the more effective implementation of prosodic reading activities in classroom settings and for future research focusing on prosodic reading skills. In addition, it was recommended that in-service training programs be organized for teachers to support the development of prosodic reading skills.

Keywords: Prosody, prosodic reading, reading attitude, reading motivation, fluency, middle school

KISALTMALAR

Akt	:	Aktaran
ESO	:	Etkileşimli Sesli Okuma
f	:	Frekans
FORI	:	Akıcı Okuma Odaklı Öğretim
NRP	:	National Reading Panel



TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. Çalışma grubunun demografik bilgileri	38
Tablo 2. Etkinliklerin uygulama süreci	42
Tablo 3. Ön test ve son testte kullanılan ölçeklere ilişkin betimsel istatistikler ve güvenirlik katsayıları.....	49
Tablo 4. Ön test ve son testte kullanılan ölçeklere ilişkin betimsel istatistikler ve güvenirlik katsayıları.....	50
Tablo 5. Ölçek puanları arasındaki ilişkilere yönelik Pearson korelasyon analizi sonuçları	51
Tablo 6. Ölçek puanlarının cinsiyete göre karşılaştırılmasına ilişkin bağımsız örneklem t-testi sonuçları	52
Tablo 7. Ön test verilerine göre prozodik okuma becerisinin okuma iç motivasyonunu yordamasına ilişkin regresyon analizi sonuçları	53
Tablo 8. Ön test verilerine göre prozodik okuma becerisinin ergenlik dönemi okuma tutumunu yordamasına ilişkin regresyon analizi sonuçları	53
Tablo 9. Son test verilerine göre prozodik okuma becerisinin okuma iç motivasyonunu yordamasına ilişkin regresyon analizi sonuçları	54
Tablo 10. Son test verilerine göre prozodik okuma becerisinin ergenlik dönemi okuma tutumunu yordamasına ilişkin regresyon analizi sonuçları	54
Tablo 11. Ses kayıtlarına ilişkin değerlendirmeci görüşleri	55
Tablo 12. Araştırmacı günlüklerine ilişkin içerik analizi sonuçları	58

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Veri toplama araçları	39
--------------------------------------	----



GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problemi, amacı, önemi, varsayımları, sınırlılıkları ve tanımlar yer almaktadır.

Problem Durumu

İçinde bulunduğumuz 21. yy.da sosyal, bilimsel, teknolojik ve kültürel alanda yaşanan gelişmelere paralel olarak bireylerin kazanması gereken bilgi miktarı artarken bilgiye ulaşma yollarının çeşitliliği de artmıştır. Bilgiye ulaşmada önemli role sahip olan dil becerileri, anlama temeli üzerine inşa edildiğinden bireyin dinleme ve okuma becerilerini edinmiş olması oldukça önem arz etmektedir (Coşkun, 2011; Gök, 2019).

Okuma alanına Türkçe öğretiminde ayrı bir önem verilmesinin nedeni, bilgiye ulaşmanın en önemli yollarından biri olan okuma becerisinin, aynı zamanda bireyin zihin gelişimine katkısının da diğer öğrenme alanlarına göre daha fazla olmasıdır (Güneş, 2007; Karatay, 2011). Çünkü okuma eylemi sadece yazılı sembolleri çözümleme eylemi olarak kalmayıp bu sembollerin algılanıp zihinde yapılandırıldığı anlam kurmaya dayalı düşünsel bir süreçtir (Karatay, 2011; Sözen ve Akyol, 2018). Bu nedenle okuma, yalnızca sembollerin seslendirilmesinden ibaret olmayıp anlam kurmaya dayalı zihinsel bir etkinliktir. Bu bağlamda, okuduğunu anlama süreci okumanın merkezinde yer almaktadır.

Okuduğunu anlama, okuma eyleminin odak noktası olup (Erdoğan, 2013), bireyi anlamadan yaptığı bir okuma eyleminin amacına ulaşması mümkün değildir (Kanmaz, 2012; Temizkan, 2008). Okuduğunu anlama; okuma aracılığıyla edinilen bilgilerin sınıflama, sıralama, inceleme, sorgulama, ilişkilendirme ve değerlendirme gibi çeşitli zihinsel faaliyetlerden geçirilmesiyle oluşturulan anlamların okuyucunun var olan bilgileriyle bir araya getirilip zihinde yapılandırılmasıdır (Güneş, 2009). Okuduğunu anlamamanın temel göstergelerinden biri ise akıcı okumadır (Ateş, 2016; Başaran, 2013).

Akıcı okuma; noktalama işaretlerine dikkat ederek doğru vurgu ve tonlamayla tekrara düşmeden, gereksiz duraklama ve heceleme yapmadan konuşurcasına yapılan okumadır (Akyol, 2015). Akıcı okuma, metni uygun hızda ve anlama odaklı okuma becerisi gerektirir (Rasinski, 2003). Akıcı okumanın, okuduğunu anlama ile ilişkili

olarak kelime tanıma (doğruluk) ve hız (otomatiklik) becerilerinin yanı sıra prozodi olmak üzere üç önemli boyutu bulunmaktadır (Hudson vd., 2005). Doğru okuma, metni oluşturan her bir kelimenin doğru okunup seslendirilmesi (Başaran, 2013); okuma hızı, kelimenin tanınıp okunması arasında geçen zaman (Baştuğ, 2012); prozodi ise vurgu, tonlama ve zamanlamayı kapsayan niteliklerin okumaya yansımalarıdır (Keskin, 2012). Akıcı okumanın yalnızca hız veya doğrulukla değil, aynı zamanda anlamı sese yansıtma boyutuyla da ilişkili olduğu görülmektedir. İşte bu noktada prozodi kavramı önem kazanmaktadır.

Prozodi; sesli okuma sırasında metnin anlamını yansıtan doğru vurgu, tonlama ve anlam üniteleridir (Baştuğ, 2012). Vurgu, tonlama, durak, ezgi, süre, ritim gibi prozodik unsurların okuma sürecinde doğru yapılması okunan metni daha anlaşılır kılmaktadır (Kuhn, vd., 2010). Prozodiyi okumalarına yansıtmayan okuyucuların yaptıkları okumalar ise okumayı monoton kılmakta ve okunan metnin anlaşılmasını zorlaştırmaktadır (Kuhn ve Stahl, 2003). Evrensel bir terim olan prozodi her dilin vurgu, tonlama ve duraklama özellikleri birbirinden farklı olduğundan dilin yapısına göre prozodinin hissedilmesi de farklılık göstermektedir. Prozodi bu yönüyle ait olduğu dilin müziğidir (Kuhn, vd., 2010). Yani bireylerin konuştuğu dilin yapısına hâkim olması, prozodik bir okuma için elzemdir.

Prozodik okuma, metnin anlamını yansıtarak yapılan sesli okumadır (Rasinski, 2003). Prozodik okuma becerisinin gelişmesi; bireyin metni okurken vurgu ve tonlama ile birlikte noktalama işaretlerini dikkate alarak okuması konuşmuş gibi akıcı okumasına imkân tanır (Baştuğ ve Demirtaş Şenel, 2020). Prozodik okuma becerisi aynı zamanda öğrencilerin çeşitli becerilerinin gelişimini de etkiler (Godde vd., 2020). Bu becerilerden biri de okuduğunu anlama becerisi olup (Aytaç, 2024) prozodik okuma, metni daha anlaşılır kılar (Whalley ve Hansen, 2006). Öğrencilerin okuma sürecinde çoğunlukla doğru ve hızlı okumaya odaklandıkları; buna karşın vurgu, tonlama, duraklama ve anlamı yansıtan ses özelliklerini yeterince kullanamadıkları görülmektedir (Akyol, 2020; Kuhn ve Stahl, 2003; Rasinski, 2004). Türkiye’de yapılan çalışmalar, prozodik unsurlara dikkat edilmeden gerçekleştirilen sesli okumaların metnin ifade gücünü zayıflattığını ve okumanın tekdüze, dinleyici açısından sıkıcı bir hâl almasına neden olduğunu ortaya koymaktadır (Çankal, 2018; Yıldız ve Akyol, 2011). Benzer biçimde Akyol (2020) ile Baştuğ ve Keskin (2012)

öğrencilerin prozodik unsurlara yeterince dikkat etmeden yaptıkları okumaların, okuduğunu anlama düzeylerini sınırladığını vurgulamaktadır. Ayrıca Çetinkaya vd. (2016) de prozodik okuma becerisinin düşük olmasını, öğrencilerin okuduğunu anlama sürecinde yaşadığı temel problemlerden biri olarak ifade etmiştir. Uluslararası literatürde de benzer sorunlara dikkat çekilmektedir. Rasinski (2004) okuyucu metni doğru ve akıcı bir biçimde okusa da sesinde anlam, duygu ya da ifade gücü yoksa duraklamalara ve noktalama işaretlerine dikkat etmiyorsa okuduğunu anlamının tam olarak gerçekleşmediğini belirtmektedir. Benzer şekilde Kuhn vd. (2010) ile Schwanenflugel vd. (2004) de araştırmalarında prozodik unsurlara dikkat etmeden yapılan okumanın, okuma akıcılığı ile anlama arasındaki ilişkiyi zayıflattığını ortaya koymuştur. Bununla birlikte literatürde prozodik okuma becerisine ilişkin sorunlar yalnızca okuduğunu anlama ile sınırlı değildir. Bazı çalışmalar prozodik yetersizliklerin, okuma akıcılığının niteliğini zayıflattığını (Kuhn ve Stahl, 2003; Rasinski vd., 2011) ortaya koyarken bazıları ise öğrencilerin okumaya yönelik tutum ve motivasyonlarını olumsuz yönde etkilediğini ortaya koymaktadır (Rasinski, 2012; Worthington ve Bodie, 2018). Ayrıca okuma sırasında prozodik unsurların ihmal edilmesi, okuyucu ile dinleyici arasındaki iletişimi zayıflatarak metnin dinleyiciye etkili biçimde aktarılmasını olumsuz etkilemektedir (Dowhower, 1991; Schreiber, 1991).

Okuma sürecinin bilişsel yönünün yanı sıra duyuşsal bir yönü de vardır. Bu yönü belirleyen temel unsurlardan biri de bireyin okumaya yönelik motivasyonudur. Okuma eyleminin ortaya çıkması, sürdürülmesi ve en verimli hâle ulaşması bireyin ilgi ve isteğine bağlıdır (Adıyaman ve Türkyılmaz, 2023; İleri, 2011; Yıldız, 2010). Burada motivasyon kavramına dikkat çekilmektedir. Motivasyon, organizmayı etkileyip belirli bir hedefe yönelten ve harekete geçmesini sağlayan güçtür (Selçuk, 2008). Şahin (2019) okuma becerilerinde kilit bir role sahip olan motivasyonun aynı zamanda bireyin okuma başarısını doğrudan etkilediğini vurgulamaktadır. Bu yüzden birey, okuma becerilerinde arzu edilen başarıyı ortaya koyabilmek için okuma motivasyonuna gereksinim hissetmektedir (İleri Aydemir ve Öztürk, 2013; Karahan ve Taşdan, 2016).

Okumaya yönelik motivasyon, bireyin okumaya karşı merak duymasını sağlayan ve ilgisini başlatan; okuma süresince göstereceği gayreti, okumaya ayıracağı

zamanı arttırarak okumaya içtenlikle yönelmesine etki eden temel yapı taşıdır (Yıldız ve Aktaş, 2015). Öğrencilerin okumaya yönelik motivasyonlarını doğru tespit etmek, okuma becerilerini geliştirip okumayı alışkanlık hâline getirmeleri için önem arz etmektedir (Kurnaz ve Yıldız, 2015). Okuma motivasyonları yükselen öğrenciler okumaya daha fazla zaman ayırmaktadır (Stanovich, 1986). Yani bu durum öğrencilerin okuma sıklığının artmasını sağlarken okuma becerilerinin gelişimine de katkı sağlamaktadır. Bireyin okumaya yönelmesinin yanı sıra okumanın bir alışkanlığa dönüşecek biçimde devamlılığının sağlanması da okuma motivasyonunun önemini ortaya koymaktadır (Bahadır, 2023). Bilim insanlarının bazıları, öğrencilerin gelişen okuma becerileriyle paralel olarak okumaya karşı motivasyonlarının da yükseleceğini düşünmektedir. Motivasyonu yükselen okuyucular ise okumaya daha çok zaman ayıracak ve buna bağlı olarak okuma akıcılığı artarken okuduğunu anlama becerisi de gelişecektir (Dündar ve Akyol, 2014).

Wigfield vd. (2016) çocukların okuma motivasyonlarıyla okuduğunu anlama yetileri arasında doğrudan bir bağ bulunduğunu vurgulamıştır. Yüksek okuma motivasyonuna sahip öğrenci, okuduğunu daha iyi anlayıp bilgiyi zihninde yapılandırma sürecini daha sağlıklı gerçekleştirecektir (Güven vd., 2020).

Araştırma sonuçları, bireylerin okumaya yönelik yüksek motivasyona sahip olmasının, okumaya ilişkin tutumlarını da olumlu etkilediğini göstermektedir (Baki, 2018). Tutumlar ise okuma becerisinin davranışa dönüşüp gelişimini etkileyen en önemli etkenlerden biridir (Epçaçan, 2012). Tutum; bireyin davranışını yönlendirmede etkili olan yaşantılar yoluyla edinilmiş duygu, düşünce, davranış ve eğilimlerdir (Baştuğ ve Keskin, 2013). Bireyin sahip olduğu güçlü tutumlar, kendisinden beklenen davranışların ortaya çıkma ihtimalini arttıracaktır (Akkaya ve Özdemir, 2013). Alexander ve Cobb'a (1992) göre tutumlar, okuma eyleminin ön koşulu olmakla birlikte okumaya karşı sergilenen olumlu/olumsuz tutumlar sonraki okumaların da en önemli belirleyicisi konumundadır. Bu nedenle okumaya karşı geliştirilen olumlu tutum, okumanın amacına ulaşması için istenilen bir durumdur.

Okuma tutumu, öğrencinin okumaya karşı geliştirdiği duygusal yaklaşımı yansıtır ve bu tutum, bireyin okumayı istemesinde ya da istememesinde belirleyici bir rol oynar (Ogurlu, 2014). Öğrencilerin hem okumaya ilişkin beceri edinmesini hem de okumaya yönelik başarısının artışıını etkileyen en önemli unsurlarda biri de okumaya

yönelik tutumlardır (Temizkan, 2007). Bu yüzden öğrencilerin gerçekleştirdikleri okumanın niteliği ve okuma sıklığı hakkında okumaya yönelik tutumları belirleyicidir. Bu doğrultuda öğrencilerin okumaya yönelik takındığı olumlu ve olumsuz tutumlar okumanın niteliği açısından etkilidir (Erdoğan ve Demir, 2016).

Yıldız (2013b) bireylerin olumlu ya da olumsuz okuma tutumuna sahip olmasının okuma hızının yanı sıra okuduğunu anlama başarısını da etkilediğini vurgulamaktadır. Nitekim Kırmızı ve Çağ (2023) da olumlu okuma tutumuna sahip bireylerin okuduğunu anlama seviyelerinin yüksek olduğunu belirtmektedir.

Okumaya yönelik olumlu tutumlar, birçok davranış gibi okumanın da sürekli hale gelip bir alışkanlığa dönüşmesinde etkilidir (Balcı vd., 2012; Sancı, 2002). Çünkü olumlu okuma tutumuna sahip birey, okumaya daha fazla zaman ayırarak daha çok okur ve okuma becerilerini geliştirme imkanını da yakalar (Gül, 2008). Bu doğrultuda bireylerin okumaya ayırdığı zamanı arttırarak daha çok okumasının, okumanın alışkanlık hâline gelmesinde önemli bir etken olduğunu söyleyebiliriz.

Okuma tutumu ile okuma başarısı arasındaki güçlü ilişkinin varlığı iyi bilinmektedir (Balcı, 2013). Okumaya yönelik tutumun olumlu ya da olumsuz olması, okuma başarısını doğrudan etkileyen temel etkenlerden biri olarak öne çıkmaktadır (Şahin, 2019). Okuma tutumu üzerinde birçok faktör etkilidir. Öğretmen, anne ve babanın yanı sıra çocuğun çevresindeki diğer yetişkinlerin kitap okumaya karşı gösterdikleri davranışlar, çocukların okumaya yönelik tutumları üzerinde etkilidir. Benzer şekilde anne ve babanın ev ortamında çocukları için yaptığı düzenlemeler, çocukların okumaya karşı geliştirdikleri tutumları etkileyebilir. Mesela evde çalışma odası ve kitaplığın bulunması; evde düzenli bir şekilde kitap, gazete, dergi alınıp okunması; evde okuma sırasında çevre koşullarının düzenlenmesi gibi etkinlikler çocukların okuma tutumlarını olumlu etkileyecektir (Başaran ve Ateş, 2009).

Literatür incelendiğinde prozodik okumanın, okuma tutumunun ve okuma motivasyonunun birbirini etkileyen kavramlar olduğu görülmüştür (Coşkun, 2024; Çankal, 2018; Özgür, 2025; Şahin, 2019; Ürün Karahan ve Taşdan, 2016). Ancak doğrudan prozodik okumayla ilişkili çalışmaların sınırlı sayıda olduğu görülmekle birlikte bu üç kavramı birlikte ele alan çalışmaya rastlanmamıştır. Dolayısıyla bu üç değişkenin birlikte inceleneceği araştırmalar, literatürde önemli bir boşluğu doldurabilecektir.

Bu doğrultuda araştırmacı tarafından bu çalışma sürecine başlamadan önce kendi öğrencilerinde yaptığı gözlem ve incelemelerde; prozodik okuma becerilerinin oldukça düşük seviyede olduğu, metni okurken anlamı yansıtacak biçimde vurgu, tonlama ve duraklama yapmadıkları tespit edilmiştir. Bununla birlikte, öğrencilerin büyük bir kısmında okumaya karşı isteksizlik olduğu da görülmüştür. Gerek okuma öncesinde gerekse okuma sırasında motivasyonlarının düşük olduğu ve metne yeterince ilgi göstermedikleri dikkat çeken bir diğer problem olarak göze çarpmıştır. Ayrıca çoğu öğrenci okuma etkinliklerinde anlamdan çok sadece sesli okumaya odaklanmıştır. Öyle ki araştırmacı gözlemlerinde öğrencilerin genellikle sesli okuma sırasında metni monoton bir ses tonuyla, duraklamalara dikkat etmeden, yerinde vurgu ve tonlama yapmadan okuduğunu belirlemiştir. Bu nedenle öğrencilerin, metnin ruhunu yansıtamadığı ve okumaktan keyif alamadığı tespit edilmiştir. Bu durum hem anlamayı zorlaştırmakta hem de öğrencilerin okuma etkinliklerine gönüllü olarak katılımını olumsuz etkilemektedir. Araştırmacı, zamanla bu sürecin öğrencilerin okuma tutumlarını ve motivasyonlarını daha da olumsuz etkileyebileceğini düşünmüştür. Bu gözlemler sonucunda; öğrencilerin prozodik okuma becerilerini geliştirmeye yönelik vurgu, tonlama, duraklama ve odaklanma gibi alanlarda verilecek bir eğitimin onların genel okuma becerilerine ciddi anlamda katkı sağlayacağı öngörülmüştür. Aynı zamanda bu becerilerin gelişmesiyle birlikte öğrencilerin okumaya karşı daha olumlu bir tutum sergileyeceği ve okuma motivasyonlarının da yükseleceği düşünülmüştür. Bu bağlamda sınıf içerisinde doğrudan gözlemlenen bu problemleri ortadan kaldırmaya yönelik sistematik bir müdahale planı geliştirmek; yani problemi bir aksiyon araştırmasıyla ele almak, öğrencilerin bireysel gelişimlerine katkı sağlamakla birlikte literatürdeki boşluğu doldurma açısından bilimsel bir değer taşıyacağı öngörülmüştür. Yukarıdaki gözlemlerden yola çıkarak ele alınan konunun yalnızca sınıf içi bir durum olarak değil akademik olarak da incelenmeye değer bir alan olarak görülmüştür. Bu bakımdan uygulanan prozodik okuma etkinliklerinin, öğrencilerin prozodik okuma becerilerini geliştirerek okuma tutumları ve okuma motivasyonlarını olumlu yönde etkileyeceği düşünülmektedir.

Yukarıdaki açıklamalardan yola çıkılarak araştırmanın problem cümlesi “Ortaokul öğrencilerinin prozodik okuma becerileri, okuma tutumunu ve motivasyonunu etkilemekte midir?” şeklinde ifade edilmektedir.

Araştırmanın Önemi

Okuma; bilgiye ulaşmakla birlikte, ulaşılan bu bilgilerin ön bilgilerle ilişkilendirilerek yeniden anlamlandırma sürecidir. Okuma becerilerinin kazandırılması ise okulun ilk yıllarından itibaren kazandırılması hedeflenen en önemli amaçlar arasındadır. Öğrencinin ilkokul 1. sınıfa başlamasından itibaren bu becerinin gelişimi süreç içerisinde sürekli izlenir ve doğru bir biçimde kazanımı sağlanır.

Eğitim hayatının ilk yıllarında bu becerinin kazanılmasından sonra öğrenciden beklenen doğru ve akıcı biçimde anlayarak bir okuma gerçekleştirmesidir. Bu doğrultuda metni okurken doğru yer ve zamanda vurgu, tonlama, durak, ezgi gibi prozodik unsurlara dikkat ederek okuma gerçekleştirilmelidir. Prozodik unsurları dikkate alarak yapılan bir okuma ise hem okuyucunun hem de dinleyenin yapılan okumadan zevk almasını sağlar. Dolayısıyla okuyucunun okumaya yönelik olumlu tutum ve motivasyon geliştirmesini sağlar. Okumaya yönelik olumlu tutum ve motivasyona sahip bireyler okumaya daha çok zaman ayırır. Bu bakımdan prozodik okuma, okuma tutumu ve motivasyonu kavramlarıyla karşılıklı etkileşim içerisinde. Bu nedenle prozodik okuma, akıcı okumanın yanı sıra öğrencinin metne yönelik duyuşsal bağını da güçlendiren çok yönlü bir beceri olarak görülmektedir.

Uluslararası literatür incelendiğinde prozodik okumayı, akıcı okumanın önemli bir unsuru olarak ele alan; özellikle okuma akıcılığı ve okuduğunu anlama arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalar yapılmıştır (Álvarez-Cañizo vd., 2020; Fernandes vd., 2018; Gross vd., 2014; Ravid vd., 2007; Schwanenflugel vd., 2004; Tong vd., 2023; Wade-Woolley vd., 2021;). Bunun yanı sıra bazı araştırmalar prozodik okuma becerisinin gelişimine ve bu becerinin ölçülmesine odaklanmıştır (Gross vd., 2014; Calet vd., 2019; Breen vd., 2024). Prozodik okumanın öğretimsel müdahaleler yoluyla geliştirilebileceğini ortaya koyan çalışmalarda ise yapılandırılmış okuma etkinliklerinin öğrencilerin akıcı okuma becerileri üzerinde olumlu etki oluşturduğu belirtilmiştir (Calet vd., 2019; Rahmawati vd., 2020; Shhub vd., 2023). Öte yandan, sınırlı sayıda araştırmada prozodik okuma ile okuma motivasyonu gibi duyuşsal değişkenler arasındaki ilişki ele alınmış ve bu becerilerin karşılıklı olarak birbirini etkileyebileceği vurgulanmıştır (Wolters vd., 2020).

Türkiye'deki literatüre baktığımızda ise doğrudan prozodik okumayı ele alan makale ve tezlerin büyük bir bölümünün ilkokul düzeyindeki öğrencilerle yürütüldüğü

görülmektedir (Akan, 2021; Aytaç, 2017; Aytaç, 2024; Akyol, 2020; Demirtaş, 2022; Keskin vd., 2013; Sulak ve Sönmez, 2019). Bu çalışmalar ağırlıklı olarak prozodik okumanın tanımlanması, ölçülmesi ile akıcı okuma içindeki yeri ve önemine odaklanmış; vurgu, tonlama ve duraklama gibi alt boyutların okuma başarısıyla ilişkisi betimsel ya da deneysel desenler çerçevesinde incelenmiştir. Yukarıda bahsedilen çalışmalarda prozodik okuma ile okuma akıcılığı ve okuduğunu anlama arasındaki ilişki ele alınmış; prozodik okumanın özellikle akıcı okumanın bir göstergesi olduğu vurgulanmıştır. Bununla birlikte, Ateş (2016), Mert-Duran (2021) ve Kalı (2023) tarafından yürütülen sınırlı sayıda çalışmanın ortaokul öğrencileriyle gerçekleştirilmiş olması dikkat çekmektedir. Bu araştırmalarda prozodik okuma becerisinin geliştirilmesine yönelik öğretim uygulamaları, prozodik özelliklerin değerlendirilmesi ve anlama ile olan ilişkisi ele alınmış; bazı çalışmalarda deneysel müdahaleler yoluyla öğrencilerin vurgu, tonlama ve duygu yansıtma becerilerinde anlamlı gelişmeler rapor edilmiştir. Ayrıca Çerçi'nin (2013) dinleme eğitimi temelli çalışması ile Çetin'in (2013) bilgisayar destekli prozodi eğitimi araştırması, prozodik özelliklerin doğrudan öğretilebilir bir beceri olduğunu ortaya koyarak alanyazına önemli katkılar sunmuştur. Bu yönüyle söz konusu çalışmalar, prozodik okumanın yalnızca doğal okuma sürecinin bir sonucu değil planlı ve yapılandırılmış öğretim etkinlikleriyle geliştirilebilen bir yeterlik olduğunu göstermektedir.

Mevcut literatür genel olarak değerlendirildiğinde, çalışmaların çoğunun ya bilişsel boyuta (prozodik okuma, akıcılık, anlama) ya da duyuşsal boyuta (okuma tutumu, okuma motivasyonu) odaklandığı ancak bu boyutların birbiriyle etkileşimini bütüncül biçimde ele alan araştırmaların yetersiz olduğu görülmektedir. Oysa prozodik okuma düzeyinin okuma tutumu ve okuma motivasyonu gibi duyuşsal faktörlerle birlikte incelenmesi, okumanın karmaşık yapısını anlamak ve okuma başarısını etkileyen faktörleri bütüncül bir bakış açısıyla değerlendirmek açısından kritik öneme sahiptir.

Bu araştırma, literatürdeki söz konusu boşluktan hareketle, ortaokul öğrencilerinin prozodik okuma becerilerini beş haftalık planlı etkinlikler yoluyla geliştirmeyi amaçlaması, süreci ön test–son test nicel verilerinin yanı sıra araştırmacı günlükleri ve uzman değerlendirmeleriyle desteklenen nitel verilerle ele alması bakımından önceki çalışmalardan ayrılmaktadır. Ayrıca öğrencilerin prozodik okuma

düzeyinin okuma tutumu ve okuma motivasyonu ile birlikte incelenmesi, öğrencilerin okuma performansını etkileyen bilişsel ve duyuşsal değişkenlerin etkileşimini ortaya koyarak literatüre özgün bir katkı sunmaktadır. Bu bütüncül yaklaşımın, okuma sürecinin karmaşık yapısının daha iyi anlaşılmasına ve daha etkili öğretim stratejilerinin geliştirilmesine zemin hazırlayacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı, ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin prozodik okuma becerileri ile okuma tutumu ve motivasyonu arasındaki ilişkiyi belirlemek; prozodik okuma etkinliklerinin öğrencilerin prozodik okuma düzeyleri, okuma tutumları ve motivasyonları üzerindeki etkisini incelemektir.

Bu amaç doğrultusunda araştırmanın soruları şu şekilde oluşturulmuştur:

1. Öğrencilerin prozodik okuma düzeylerinde ön test ve son test puanları arasında manidar fark var mıdır?
2. Öğrencilerin okuma tutumları düzeylerinde ön test ve son test puanları arasında manidar fark var mıdır?
3. Öğrencilerin okuma motivasyonları düzeylerinde ön test ve son test puanları arasında manidar fark var mıdır?
4. Öğrencilerin ön test ve son test prozodik okuma düzeyleri ile okuma tutumu ve okuma motivasyonu düzeyleri arasında manidar bir ilişki var mıdır?
5. Öğrencilerin ön test ve son test okuma tutumu düzeyleri ile okuma motivasyonu düzeyleri arasında manidar bir ilişki var mıdır?
6. Öğrencilerin cinsiyeti ön test ve son test prozodik okuma becerileri bakımından manidar bir fark oluşturmakta mıdır?
7. Öğrencilerin cinsiyeti ön test ve son test okuma tutumu bakımından manidar bir fark oluşturmakta mıdır?
8. Öğrencilerin cinsiyeti ön test ve son test okuma motivasyonu bakımından manidar bir fark oluşturmakta mıdır?
9. Prozodik okuma becerisini geliştirme etkinliklerinin okuma tutumu ve motivasyonu üzerindeki belirleyici rolü nedir?

Araştırmanın Varsayımları

1. Çalışmaya katılan ortaokul öğrencilerinin araştırmada veri toplama aracı olarak uygulanan ölçeklere içtenlikle cevap verdikleri varsayılmıştır.

Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırmada herhangi bir sınırlılık bulunmamaktadır.

Tanımlar

Prozodi: “Söz dizimi birimlerinin sınırlandırılması, cümle türlerinin ayrımı ve bilgi yapısının belirtilmesi gibi dilsel işlevleri yerine getiren cümle ya da tümce seviyesindeki duraklamalar, yeğinlik ve yükseklikteki sistematik değişimler.” (Zerbian, 2015, s. 7).

Prozodik Okuma: “Tonlama, vurgulama, uygun okuma hızı gibi özellikleri sergileyen okuma, prozodik okuma olarak adlandırılmaktadır.” (Keskin vd., 2013).

Vurgu: “Bir hecenin ötekilere karşı aldığı durum; bir hecenin öteki veya ötekilerden daha fazla belirtilmesi.” (Üçok, 2007, s. 127).

Ton: “Genellikle gösterenleri aynı, gösterilenleri ayrı anlambilimleri nitelendiren sesin yüksekliğindeki değişikliklerle gerçekleşen ayırıcı dilbilimsel değer taşıyabilen bürün olgusu” (Vardar, 1998, s. 203).

Durak: “Bir tümce ya da sözce içinde bulunan birden çok bilgi öbeği arasında verilen kısa aralardır.” Ergenç, 2002, s. 26).

Odak: “Bildirim işlemi sırasında konuşucunun dinleyicinin dikkatini çekmek istediği bilgi ya da bilgi öbekleri üzerinde yaptığı ton değişikliğidir.” (Ergenç, 2002, s. 28).

Okuma Tutumu: “Öğrencinin okuma görevlerine yaklaşımını olumlu veya olumsuz etkileyen okumaya karşı hissettikleridir.” (Ogurlu, 2014).

Okuma Motivasyonu: “Bireylerin okumaya ayıracakları zamanı, okuma eğilimlerini, okuma sürecinde gösterecekleri çabayı etkileyen; okumaya yönelik ilgi ve merakı oluşturan temel bir yapıdır.” (Yıldız ve Aktaş, 2015).

1. KURAMSAL ÇERÇEVE

1.1. Okuma

Bireyin dünyasını genişletip eleştirel düşünmesine katkı sağlayan ve yaşam boyunca kendisinden yararlanan en önemli öğrenme alanlarından biri olan okumanın gerekliliği ve önemi geçmişten bugüne güncelliğini korumuştur (Baştuğ, 2012; Çankal, 2018). Okuma son derece özel ve karmaşık bir zihinsel faaliyet olup bu özel karakteri nedeniyle okumayı tanımlamak oldukça güçtür. Her şeye rağmen deney ve gözlem yoluyla yapılan çalışmalar, okuma konusunda fikir beyan etmemiz için önemli katkı sağlamaktadır (Akyol, 2015).

Harris ve Sipey'e (1990) göre "okuma, yazı dilinin anlamlı olarak yorumlanması" (s. 10); Kaya'ya (2016) göre "okuma; şekil, ses ve işaretlerin görülüp seslendirilmesinden öte yazılanların okurun ön bilgileri ve deneyimleri doğrultusunda değerlendirilerek yeni anlamların kurulması süreci" (s. 14); Karatay'a (2009) göre ise okuma;

Harf, sözcük, grafik ve resim gibi görsellerin, duyu organları yoluyla algılanması, önceki bilgilerden hareketle tanınması, anlamlandırılması ve yorumlanmasına dayanan duysal ve zihinsel etkinliklerin aynı anda işletilmesini gerektiren karmaşık bir süreç (s.59).

şeklinde tanımlanmıştır.

Okuma sürecindeki asıl amaç, okuduğunu anlamadır (Epçaçan, 2008). Akyol (2023) okuduğunu anlamayı, okuyucunun sahip olduğu ön bilgileri kullanarak metni çözümlemesi ve anlamlandırması süreci olarak tanımlamaktadır. Okuma faaliyeti, okuyucunun aktarılan bilgileri, verilen mesajı tam ve doğru anlayabildiği ölçüde değer kazanır (Aydın, 2017). Anlama ile sonuçlanmayan bu sürecin ise amacına ulaşması olanaksızdır (Kanmaz, 2012). Anlama ile neticelenmeyen okumalar, seslendirme düzeyinden öteye geçemez (Ateş, 2008). Okumanın amacına ulaştığı başarılı bir okuma ortaya koymak için gereken temel becerilerden biri de akıcı okumadır (National Reading Panel [NRP], 2000).

1.1.1. Akıcı Okuma

Akıcı okumayı Akyol (2015, s. 4) "noktalama işaretleri, vurgu ve tonlamalara dikkat edilen, geriye dönüş ve kelime tekrarına yer verilmeyen, heceleme ve gereksiz duruşlar yapılmayan, anlam ünitelerine dikkat edilerek konuşurcasına yapılan okuma"

olarak tanımlarken; Samuels (2006a) ise akıcı okumayı, akıcı okumayı, doğru okuma ve okuma hızının yanı sıra prozodik özellikleri de yansıtan sesli okuma biçimi olarak tanımlamaktadır. Bu tanımlardan hareketle akıcı okuma becerisine sahip bir okuyucudan, metni oluşturan kelimeleri tanıyıp doğru okumasının yanı sıra noktalama işaretlerine dikkat ederek uygun vurgu ve tonlamalarla, metni anlam ünitelerine bölüp konuşurcasına okuması beklenir.

Akıcı okumanın amacı, okuyucunun belirli bir sürede seslendirdiği kelime sayısından ziyade, okuduklarını doğru biçimde anlamlandırabilmesidir (Melanlıoğlu ve Bıyık, 2022). Çünkü okuduğunu anlamının temel göstergelerinden biri de akıcı okumadır (Başaran, 2013; Ateş, 2016). Okuduklarını doğru anlayıp çıkarımda bulunabilen, verilen mesajı doğru alan öğrencilerin akıcı okudukları söylenebilir. Baştuğ ve Keskin (2012) bireylerin akıcı okuma becerileri ile anlama düzeyleri arasında pozitif yönlü bir ilişki bulunduğunu ortaya koymuştur. Benzer şekilde, Çetinkaya vd. (2016) da okuduğunu anlamada yaşanan güçlükleri inceledikleri çalışmalarında akıcı okumanın, okuduğunu anlamayı etkileyen öncelikli değişkenlerden biri olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Bireyin dikkatini anlamaya odaklaması noktasında akıcı okuma becerisini kazanmış olması son derece elzemdir (Çankal, 2018). Akıcı okuma sayesinde okuyucu, metindeki kelimeleri tek tek çözümlemek yerine metnin bütününe odaklanır ve anlamı kavrar (Akyol vd., 2024). Akıcı okuma becerisi gelişmiş bireyler, metindeki kelimeleri doğru tanıyıp hızlı okuyabildikleri gibi metnin anlamına yoğunlaşarak çıkarımlar yapabilirler. Buna karşın akıcı okuma becerisi zayıf olan okuyucular, kelimeleri tanımakta zorlandıkları için dikkat ve enerjilerini kelimeleri seslendirmeye harcarlar; bu da metnin anlamına odaklanmalarını güçleştirir (Salinger, 2003).

Akıcı okuyan bireyler, okuduklarıyla ilgili doğru çıkarımlar yapabildikleri gibi nitelikli bir okuma süreci geçirdiği için de okumaktan keyif alarak okuma alışkanlığı edinmektedir (Akyol ve Baştuğ, 2015).

Kelimayı doğru okuma ve kelime tanımada otomatikleşmenin yanı sıra prozodi olmak üzere akıcı okuma üç önemli boyutu vardır (Rasinski, 2004). Kazanılan bu üç beceri öğrencinin metnin anlamına ulaşmasını kolaylaştıracaktır (Kuhn vd., 2010).

1.1.1.1. Doğru Okuma

Doğru okuma, bir metni oluşturan kelimelerin hatasız ve doğru biçimde okunmasıdır (NRP, 2000). Samuels'e (2006a) göre doğru okuma, akıcı okuma becerisinin temelini oluşturan bir ön koşuldur. Çünkü metni meydana getiren kelimelerin tam ve eksiksiz okunamaması; gereksiz duraklama, kelime tekrarı ve geri dönüş gibi çeşitli okuma hatalarına yol açmakta ve okuma sürecinin verimliliğini düşürmektedir (Baştuğ, 2021). Bu durum, bir yandan okuyucunun okuma hızını azaltırken diğer yandan metnin vermek istediği mesajın eksik ya da yanlış anlaşılmasına neden olmaktadır (Başaran, 2013).

1.1.1.2. Okuma Hızı

Akyol (2023), okuma hızını öğrencinin bir dakika içinde okuyabildiği kelime sayısının toplamı olarak tanımlarken; Yıldız (2013), bir dakikada okunan toplam kelime sayısından hatalı okuma sayısının çıkarılmasıyla okuma hızının belirleneceğini ifade etmektedir. Baştuğ ve Akyol'a (2012) göre okuma hızı, anlam bütünlüğünü koruyarak konuşma hızına yakın bir düzeyde olmalıdır. Çünkü okuma hızının olması gerekenden çok yavaş ya da düşük olması, metnin anlamını olumsuz yönde etkileyen bir durumdur (Akyol, 2023).

Okuma hızı, Rasinski (2004) tarafından “kelime tanımada otomatiklik” kavramıyla ilişkilendirilmiştir. Otomatiklik, bireyin bir davranışı tekrar yoluyla düşünmeden gerçekleştirebilir hâle gelmesidir. Bu beceri, insanın günlük yaşamında kullandığı temel yetkinliklerdendir. Bisiklete binme, araç kullanma, müzik aleti çalma veya klavyeyi hızlı kullanma gibi beceriler, tekrar yoluyla zaman içinde otomatikleşen davranışlara örnektir. Benzer biçimde, okumanın da otomatik bir beceriye dönüşmesi düzenli ve yeterli alıştırma ile mümkündür (Keskin, 2012, s. 28).

Yeterli okuma pratiği, kelime tanımada otomatikleşmeyi sağlar. Otomatikleşme, okuyucunun metindeki kelimeleri tanımak için fazla bilişsel çaba harcamadan anlam kurmasına olanak tanır (Ateş ve Yıldız, 2011). Akıcı okuma becerisi gelişmiş bir öğrencinin kelime tanımada gösterdiği otomatiklik, dikkatini bütünüyle anlamaya yönlendirmesini sağlar. Dolayısıyla, kelime tanımada otomatiklik öğrencinin kelimeleri çözümlemeye ayıracağı zamanı anlamlandırma sürecine aktarmasına imkân verir (Rasinski ve Hoffman, 2003). Ancak okuyucu metni doğru

ve uygun hızda okusa bile, ses tonunda metnin içeriğine uygun duygu aktarımı yoksa, noktalama işaretleri, duraklamalar ve vurgulara dikkat edilmeden yapılan bir okuma da tam anlamıyla “anlama”ya ulaşamaz (Rasinski, 2004).

1.1.1.3. Prozodi

Akıcı okumayı yalnızca kelime tanıma ve otomatiklik ile açıklamak yeterli değildir. Akıcı okuma, bu iki becerinin yanı sıra metnin anlamını ortaya koyacak doğru vurgu ve tonlamayla okunmasını da kapsamaktadır. Bu bağlamda akıcı okumanın önemli bileşenlerinden biri olan prozodi vurgulanmaktadır (Kuhn, 2005; Schrauben, 2010). Bununla beraber metni doğru okuma ve okuma hızı, prozodiyi okumaya doğru biçimde yansıtmak için ön koşuldur (Klauda ve Guthrie, 2008).

Miller ve Schwanenflugel’e (2008) göre prozodi, akıcı okumanın temel bir unsuru olmakla birlikte, akıcı okumaya ilişkin yapılan tanımlarda da kilit rol oynamaktadır. Hudson vd. (2005) müzik terimi olarak kullanılan prozodinin, konuşmanın ton ve ritmik yapısını tanımlamak için de kullanıldığını belirtmektedirler. Notaların bir müzik eserinin melodisini oluşturması gibi vurgu, tonlama, durak ve süre gibi prozodik unsurlar da konuşmanın melodisini meydana getirmektedir.

Varol (2017) prozodiyi, okuma sırasındaki vurgu, tonlama, ritim ve durak gibi ses öğelerinin bütünü olarak tanımlamaktadır. Vurgu, tonlama ve durak gibi prozodik unsurlar her dilde farklı özellikler gösterdiğinden, prozodinin hissedilmesi dillerin yapısına göre değişir; bu nedenle prozodi, ait olduğu dilin müziği olarak da değerlendirilmektedir (Kuhn vd., 2010).

Okuma sırasında doğru yer ve zamanda yapılan vurgu, ezgi, süre ve duraklamalar, prozodik kavramlar metni daha anlaşılır kılar (Kuhn vd., 2010). Noktalama işaretleri ise metnin anlam ünitelerine uygun biçimde okunmasında belirleyici bir etkidir (Kesin vd., 2013). Prozodinin eksik olduğu metin, ifade gücü yönüyle yetersiz ve monoton bir yapıya sahiptir. Bu yönüyle prozodi, akıcı okuyabilen öğrencilerle okuyamayanları ayırt etmede kilit bir rol oynamaktadır (Zutell ve Rasinski, 1991).

Prozodi, etkili okuma becerilerini desteklemekle birlikte dil gelişimine de katkı sağlamaktadır (Baştuğ, 2012). Ancak konuşma sırasında doğal olarak var olan prozodinin, okumada kendini hissettirmesi belirli bir gelişim sürecini gerektirir

(Nygaard vd., 2009). Metinde bireye aktarılmak istenen duygunun sözlü okuma esnasında doğru biçimde ifade edilmesi için prozodinin öğretilmesi kritik öneme sahiptir. Bu öğretim faaliyeti, öğretmenler tarafından yardımcı okuma teknikleri, cümleye odaklanma ve uygun tonlama konusunda açık yönergeler kullanılarak model alma yoluyla gerçekleştirilir (Rasinski, 2006).

Akıcı okumanın önemli bileşenlerinden olan prozodinin, vurgu ve tonlamalara dikkat ederek konuşmuşçasına yapılan okumanın, anlam inşa sürecinde önemli bir etkisi vardır (Akyol, 2020). Başaran'a (2013) göre prozodi, metnin okuyucu tarafından anlaşıldığının en önemli göstergelerindendir. Kuhn ve Stahl'a (2003) göre kelime tanıma ve ayırt etme becerileri yeterli düzeyde olan bazı öğrenciler, prozodi becerilerinin yetersizliğinden dolayı okuduğunu anlamada güçlük yaşayabilmektedir. Baştuğ ve Akyol'un (2013) araştırmasında, prozodinin akıcı okumayı oluşturan diğer unsurlara göre okuduğunu anlama ile daha yüksek ilişki düzeyine sahip olduğu bulunmuştur. Aynı araştırmadaki bir diğer bulguya göre prozodi okuduğunu anlamamanın en iyi yordayıcısıdır.

Sesli okumada, okuyucunun yanında dinleyicinin de metni anlaması beklenir. Prozodi sayesinde metin, anlamlı öbekler hâlinde okunur ve dinleyicinin metni daha iyi anlaması sağlanır (Godde vd., 2020). Bu süreç, dinleyicinin prozodik öğeleri fark etmesine ve takip etmesine olanak tanıyarak okuma sürecine aktif katılımını sağlamaktadır.

1.1.1.3.1. Prozodi Olguları

Konuşmanın akıcı ve melodik olmasını sağlamanın yanı sıra sözdizimsel ve duygusal anlamı destekleyen vurgu, ezgi, durak ve odak gibi parçalar üstü birimler prozodik olgular olarak adlandırılır (Çelebi, 2017). Bu olgular, dili yalnızca anlamsal düzlemde değil aynı zamanda duyuşsal ve yapısal düzlemde de bütünleştirerek dinleyiciye anlamın derinliğini aktarır. Dolayısıyla prozodiye ait parçalarüstü birimlerin özelliklerini ve işlevlerini ayrıntılı biçimde tanımlamak, bu bütünlüğün nasıl kurulduğunu kavramak açısından önemlidir.

Parçalar üstü birimlerini Demircan (2001) anlam ayırt edici özelliğe sahip olan fakat yazıda gösterilmeyen vurgu, durak, süre, ton, ezgi, kavşak, perde gibi prozodik unsurlar olarak tanımlamaktadır. Bu çalışmada, parçalarüstü dil birimleri arasında yer

alan bu prozodik unsurlardan özellikle vurgu, ton, tonlama, durak ve odak ele alınmıştır.

1.1.1.3.1.1. Vurgu

Vurgunun dil üzerindeki etkisi önemlidir. Kelimelerin cümle içerisindeki anlamını, söylenirken barındırdığı duyguyu doğru bir biçimde yansıtan etkenlerden biri de vurgudur. Günlük konuşmalarda hece telaffuzlarına baktığımızda kimi heceler daha alçak sesle ve kuvvetsiz söylenirken kimi heceler ise kuvvetli ve yüksek sesle söylenir (Arel, 1992).

Parçalarüstü ses birimlerinden olan vurguyu Çerçi (2013) “belli bir dilde vurgu birimi oluşturan bir bütün içinde bir seslemi ve yalnız bir seslemi baskılı söyleyerek belirtik kılma eylemi” (s. 34); Vardar (2001) ise “sesin yeğinliğine bağlı olarak belli bir birimdeki bir seslemin öbürlerine oranla daha baskılı ve belirgin söylenmesi” (s. 110) şeklinde tanımlamaktadır. Bu tanımlamaların ortak noktasında, vurgunun konuşmada belirginliği sağlayan temel bir ses özelliği olduğu görülmektedir. Vurgulu hecelerin diğer hecelere göre daha baskılı yani şiddetli sesletimi olduğu söylenebilir.

Sözlü iletişimin temel unsurlarından olan vurgu, iletişime çok yönlü katkı sunarak iletişimin niteliğini artırır. Konuşmanın ezgisini ve ritmini doğru bir biçimde ortaya koyarak söze canlılık katar, ifadenin derinliğini artırır ve metne hakim olan duygunun ortaya konmasına yardımcı olur. Dinleyici ile güçlü bir bağ kurulması sağlanarak dinleyicinin dikkat dağınıklığının önüne geçilir ve dinleyicinin ilgisi konuşmaya çekilir. Bu durum, verilmek istenen mesajın net ve doğru bir biçimde ortaya konmasına ve anlaşılmasına katkı sunar. Başka bir deyişle vurgu duygusal düzeyin yanı sıra bilişsel düzeyde de anlamı biçimlendiren işlevsel bir araç olarak değerlendirilebilir. Vurgu aynı zamanda anlam ayırt edici özelliği ile de eş sesli sözcüklerin telaffuzunda kimi zaman da konuşma bozukluklarının ortaya koyarak dil becerilerinin gelişimine katkı sağlar (Dursunoğlu, 2006, s. 270).

Türkçenin kişiye göre değişmeyen kendine has doğal bir vurgusu olmakla birlikte bu vurgu yanlış yapıldığında dinleyici tarafından hissedilmekte ve zaman zaman anlam değişimine neden olmaktadır (Dursunoğlu, 2006). Türkçede sözcük vurgusu, bazı özel durumlar dışında sözcükler ek alsa dahi genellikle son hece üzerinde almaktadır (Üçok, 2007, s.134). Bazı araştırmalarda Türkçenin vurgu

yapısının düzensiz olduğu ifade edilse de Börekçi (2005) bu görüşe katılmayarak Türkçenin vurgu yapısının düzensiz değil, değişken bir niteliğe sahip olduğunu belirtmekte ve bu durumun Türkçenin vurgu ve odaklaştırma sistemi içerisinde değerlendirilmesi gereken bir durum olduğunu vurgulamaktadır. Ergenç (2002) de Türkçenin dil yapısının eklemeli bir yapı özelliği taşımasının yanı sıra ad ya da eylem köklerine getirilen eklerin, taşıdıkları işlevsel özellikler sayesinde vurgu yerinin tespitinde belirleyici rol oynadığını ifade etmektedir. Bu durum, sözcük vurgularının belirlenmesinde yalnızca seslem yapısının değil aynı zamanda eklerin işlevsel özelliklerinin de dikkat edilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır (Çelebi, 2017).

1.1.1.3.1.2. Ton

Tonu, Demircan (2013) “perde değişimi, yalnızca heceden heceye sekerek değil, tek hece üzerinde kayarak da olabilir. Bu türlü perde değişimi ton adını alır.” (s. 132); Topçuoğlu Ünal ve Özden (2015) “Seslendirmede seslerin titreşmesi sırasında, seslerin titreşimlerindeki yükseklik ve alçaklık sesin tonunu belirler. Yani sesi tonu insanın ses çıkarırken kullandığı perdelerdir.” (s. 35); Özbay (2005) ise “yalın ve periyodik hareketten, yani belirli bir zaman içinde belirli bir düzenle tekrarlanan titreşimlerden oluşan ses izlenimi” şeklinde tanımlamaktadır.

Prozodik unsurlardan biri olan ton, çoğunlukla vurgu ile karıştırılmakta hatta zaman zaman bu kavramla aynı kavrammış gibi ele alınmaktadır. Oysa bu iki kavram sesletimde farklı işlevlere sahiptir. Vurgu, bir hecenin diğerlerine göre daha güçlü söylenmesi anlamına gelirken ton ise sözcüğü oluşturan her bir hecenin taşıdığı titreşim sıklığına bağlı olarak sesin inişli çıkışlı bir şekilde değişmesidir. Ton, bir sözcükteki tüm heceler üzerinde bulunurken vurgu ise tek hecede yoğunlaşır. Bu yönüyle ton, konuşmanın melodik yapısını oluştururken vurgunun daha çok ritmik düzeni belirlediği söylenebilir. Türkçede tonlar genellikle düz, alçalan ve yükselen tonlar olmak üzere üç grupta incelenir (Çelebi, 2017, s. 44).

Ses tonu, duyguların ifadesinde önemli bir araçtır; sesin zaman zaman incilmesi ya da kalınlaşması ile ortaya çıkar (Topçuoğlu Ünal ve Özden, 2015). Bu özellik, konuşmacının duygusal durumunu yansıtarak sözlü iletişime anlam derinliği kazandırır. Bu doğrultuda Uzun vd. (2014) yaptıkları çalışmada "A!" ünleminin farklı tonlarda sesletiminde ortaya çıkan anlamında değiştiğini ton görüntüleriyle de

somutlaştıracak ortaya koymaktadır. Acıma ve üzüntü ifade eden "A!" alçalan bir tonla, kızgınlık belirten "A!" yükselen bir tonla, şaşkınlık anlatan "A!" ise önce yükselip sonra alçalan bir tonlamayla söylendiğini ortaya koymaktadırlar.

1.1.1.3.1.3. Tonlama

Sözlü iletişimi doğrudan etkileyen tonlama, konuşma sırasında ortaya çıkan prozodik bir unsurdur (Juslin ve Laukka, 2003). Prozodinin önemli unsurlarından olan vurgu ve ton genellikle sözcük ya da cümle düzeyinde ortaya çıkarken tonlama ise konuşmanın geneline yansır (Akbayır, 2011).

Literatür incelendiğinde tonlamanın farklı araştırmacılar tarafından yapılan tanımlarına rastlanmaktadır. Tonlamayı Greku (2009) “birçok dilde, sözlü dilin anlam ayırıcı özelliklerinden biri olarak beliren sesçil bir araçtır.” (s. 3) tanımlarken; Çelebi (2017) “Parçalarüstü birimlerin doğru bir şekilde yansıtılmasıyla meydana gelen perde değişimleri konuşmaya melodik özellik katmaktadır. Bu perde değişimine tonlama yani ezgi denir.” (s. 46). Bu tanımlardan hareketle tonlama, konuşmanın melodik düzenini oluşturan ve sözlü anlatımın anlam derinliğini belirleyen temel bir ses özelliği olarak değerlendirilebilir.

Tonlama, konuşmacının duygu ve düşüncelerini dinleyiciye etkili bir biçimde yansıtmasına imkân sağlar. Sevinç, üzüntü, sevgi, öfke gibi duygular doğru tonlamayla belirginleşir. Doğru tonlama aynı zamanda okumalarımızı ve konuşmalarımızı da dinlemeye değer kılar (Bilgin, 2006). Yanlış tonlama ise dilin etkileyici gücünü zayıflatır hatta ortadan kaldırır, konuşmacının samimiyetini ve inandırıcılığını olumsuz yönde etkiler. Bu durum konuşmayı etkisiz kılmakla beraber dinleyicinin dikkatinin dağılmasına neden olur (Mert Duran, 2021). Dolayısıyla tonlama, estetik bir unsur olmakla birlikte etkili iletişimin sürdürülebilmesi için işlevsel bir bileşendir.

Tonlama, birçok dilde sözlü iletişimde anlam ayırt edici unsurlardan biri olarak öne çıkan ses ögesidir. Bu ses ögesi yardımıyla konuşan ve dinleyen konumundaki kişiler cümlelerin anlam bölümlerini ayırabilir; soruyu, bildirimi ya da isteği birbirinden ayırt edebilir ve cümleye öznel yaklaşımını yansıtabilir (Greku, 2009). Bu yönüyle tonlama hem anlamsal hem de duyuşsal boyutta konuşmanın niyetini ortaya koyan bir göstergedir.

Tonlamadaki farklılıklar Akbayır'a (2011) göre konuşmaya çeşitli duygusal değer kazandırır. Mesela yüksek ve güçlü bir tonlama öfke ya da hoşnutsuzluğu yansıtırken tatlı ve yavaş bir şekilde, tonun hafifçe yükselmesi sevgi ve şefkat duygusunu yansıtır. Orta tonda ve hafif sesle yapılan konuşmalar ise heyecan ve düşüncede sakinliği ifade eder. Ses tonu biraz daha yükseldiğinde ses tonunda ateşli ve ciddi bir ruh hâli hissedilir. Düşük tonla ama kuvvetli bir sesle konuşmak, duyguların ve düşüncelerin karışıklığını yansıtabilirken; tatlı ve alçak tonlu bir ses, söze ağırbaşlılık katar. Fısıltı şeklinde yapılan konuşmalar ise genellikle sinsi ya da aldatici bir durumu işaret eder (s. 97).

Tonlamanın doğru yapılabilmesi yalnızca duygusal farkındalıkla değil, fizyolojik yeterlilikle de ilişkilidir. Tonlamayı doğru bir biçimde yapabilmek için artikülatör, konuşma organlarının birbiriyle uyumlu ve etkili biçimde çalışması gerekmektedir. Çünkü sesin inişli çıkışlı bir nitelik kazanması küçük dil ve damağın konumunun dilin hareketleriyle uyum içinde çalışmasına bağlıdır. Ağız içerisindeki damak, diş gibi yapılarda dudak, yarık damak vb. herhangi bir kusur bulunmadığı sürece, dil rahat bir şekilde hareket edebilmekte ve bu sayede ses istenilen biçimde alçalıp yükselebilmektedir (Vural, 2007, s. 235-236).

Tonlama, her dilde farklı özellik gösterir. Çünkü her dil cümlelerini kendi kurallarına göre besteler. Bu durum her dilin kendine özgü ezgisini oluşturmasını sağlar (Gürzap, 2010). Birey, yaşadığı çevrenin tonlama alışkanlıklarını benimsediğinden her dilde farklılık gösteren tonlama nitelikleri aynı zamanda bireyin milli kimliğini de yansıtır (Çerçi, 2013). Bu bağlamda tonlama evrensel bir iletişim unsuru olmasının yanı sıra aynı zamanda kültürel bir göstergedir. Ancak tonlama her ne kadar her dilde, dilin kuralları doğrultusunda kendine özgü nitelikler gösterse de konuşmacının ifade etmek istediği bilgi ve duygulara bağlı olarak değişkenlik gösterebilmektedir (Üçok, 2007).

1.1.1.3.1.4. Durak

Akıcı ve etkili bir konuşma gerçekleştirebilmek için durak, önemli bir unsurdur. Konuşma esnasında doğru yer ve zamanda yapılan duraklamalar, konuşmayı telaffuzun yanı sıra anlam açısından da anlaşılır kılmakla birlikte iletişimi daha etkili hale getirmektedir. Konuşma sırasında yanlış yer ve zamanda yapılan duraklamalar ise

iletilmek istenen mesajın doğru bir şekilde iletilmesinin önüne geçerek iletişimi olumsuz yönde etkilemektedir (Mert Duran, 2021). Çünkü sesli okuma esnasında yapılan duraklamalar, cümledeki söz dizimi ve anlamla doğrudan ilişkilidir (Türkbay ve Cöngöloğlu, 2007). Nitekim Çelebi ve Kibar Furtun (2014) yaptıkları çalışmada bu durumu ortaya koymuştur. İstiklal Marşı'nın "Arkadaş! Yurduma alçakları uğratma, sakın." dizesindeki "sakın" ifadesi ünlem ve fiil türlerindeki iki ayrı anlamı temel alınarak alanında uzman kişilere yaptırdıkları seslendirmeleri karşılaştırdıklarında "sakın" sözcüğünden önce duraklama yapıldığında "sakın" sözcüğü fiil türünde "koru" anlamı ortaya çıkarken; bu sözcükten önce duraklama yapılmadığında ise "sakın" sözcüğü ünlem türünde "asla" anlamı ortaya çıkmakta olduğunu ifade etmektedirler (s. 373). Dolayısıyla bu durum duraklamaların, anlam farklılıklarının oluşmasında etkili olduğunu belirtmektedir.

Konuşma sırasında duraklamalar yapıldığı gibi okuma sırasında da benzer şekilde duraklamalar yapılmaktadır. Konuşurken durak yerlerini verilen mesaj doğrultusunda konuşmacı belirlerken okurken yapılan durak yerlerini belirleyen unsur ise noktalama işaretleridir (Çerçi, 2013). Bu yönüyle durak, konuşmada içsel bir karar süreciyle okumada ise yazılı dilin yapısal göstergeleri aracılığıyla belirlenmektedir. Dolayısıyla durak, sözlü ve yazılı iletişim biçimlerini birbirine bağlayan bir köprü işlevi görmektedir.

Sesli okuma ve konuşmayı etkili ve akıcı kılan prozodik bir unsur olan durak Günay'a (2013) göre "bir tümce, sözce ya da şiirdeki dize içinde bulunana birden çok bilgi öbeği arasında verilen kısa aralardır." (s. 314) iken Akyıldız ve Topçuoğlu Ünal'a (2021) göre "sesli okuma sürecinde sözcükler arası ahengi sağlayan dolayısıyla sesli okuma becerisinin anlaşılabilirlik bağlamında niteliğini arttıran prozodik unsurdur." (s. 772). Bu tanımlar birlikte değerlendirildiğinde duraklamanın yalnızca fiziksel bir nefes alma süreci değil aynı zamanda anlam ve vurgu bütünlüğünü kuran bilişsel bir düzenleme olduğu anlaşılmaktadır.

1.1.1.3.1.5. Odak / Cümle Vurgusu

Odak kavramını Akbayır (2011) "yargılı söz dizimi içinde, sözcüklerden biri üstünde ötekilerden ayrı bir baskı yapılmasıdır." (s. 92) olarak tanımlarken; Ergenç (2002) ise odağı "bildirim işlemi sırasında konuşucunun dinleyicinin dikkatini çekmek

istediği bilgi ya da bilgi öbekleri üzerinde yaptığı ton değişikliği” (s. 28) olarak tanımlamaktadır.

Türkçede odaklanmanın nasıl gerçekleştiği konusunda görüş farklılıkları mevcuttur. Bazı araştırmacılar odağı söz dizimsel yapı içinde değerlendirerek tümcede eyleme en yakın ögenin odak taşıdığını ifade ederken; bazı araştırmacılar ise odağın yalnızca söz dizimsel yönden değerlendirilemeyeceğini çünkü bireyin psikolojik durumu ve tümcenin bağlamı doğrultusunda odağın herhangi bir ögesinde ortaya çıkabileceğini ifade etmektedir (Çelebi, 2017, s. 41). Bu durum, odak unsurunun hem dilin yapısal özellikleriyle hem de konuşanın iletişimdeki amacıyla şekillendiğini göstermektedir. Dolayısıyla odak; yazılı ve sözlü anlatımda anlamın yönünü belirleyen, dinleyicinin dikkatini hedef bilgiye yönlendiren önemli bir prozodik bileşendir.

Mert Duran (2021) yazılı anlatım açısından tümce içerisinde odağı üzerine çeken yapıları aşağıdaki şekilde ifade etmektedir.

Fiil cümlelerinde odak yüklemiden önceki kelime ve kelime grubundayken isim cümlelerinde odak yükleminden kendisindedir.

- ✓ Bugün babam bana *bu elbiseyi* aldı.
- ✓ Babamın bana bugün aldığı şey *bu elbiseydi*.

Soru anlamı soru sözcüğü ile sağlanan cümlelerde odak soru kelimesinin üzerindedir. Ancak soru anlamı “mı, mi” soru eki ile sağlanmışsa odak “mı, mi” soru ekinden önceki kelime ve kelime grubunun üzerindedir.

- ✓ Sana bu elbiseyi *kim* aldı?
- ✓ *Hangi* elbiseyi aldın?
- ✓ Bu elbiseyi baban bugün *sana* mı aldı?
- ✓ Baban sana bu elbiseyi *bugün* mü aldı?

Mert Duran (2001) sözlü anlatımın devreye girmesiyle cümledeki odak unsurunun verilmek istenen duygu veya mesaja bağlı olarak yükleminden önüne getirilmeden de vurgulanabileceğini belirtmiştir. Bu durumda, söz diziminde herhangi bir değişiklik yapılmaksızın vurgulanacak öge daha belirgin bir tonla söylenir; öncesinde ve sonrasında yapılan duraklamalarla istenilen vurgu sağlanmış olur (s. 25). Dolayısıyla sözlü anlatımda odak, yalnızca yapısal konumla değil sesin şiddeti, ezgisi ve duraklarla sağlanan prozodik düzenlemeyle de ortaya çıkmaktadır. Bu yönüyle

odak; vurgu, tonlama ve durak gibi diğer parçalarüstü birimlerle birlikte anlamı yönlendiren çok katmanlı bir unsurdur.

1.2. Prozodik Okuma

Prozodik okuma, Babayiğit'e (2019) göre "sesli okuma sırasında prozodik unsurların dikkate alınarak gerçekleştirilmesidir." (s. 175). Dowhower'a (1991) göre ise prozodik okuma; sesli okumanın vurgu, ritim, tonlama ve duraklama gibi prozodik öğeler dikkate alınarak gerçekleştirilmesidir. Prozodik okuma çalışmalarında okuma metni, okuma amaçlarına uygun olarak doğru vurgu, tonlama, durak ve ritimle seslendirilir (Dowhower, 1991; Rasinski, 2006). Bu yönüyle prozodik okuma, yalnızca doğru seslendirmeyi değil aynı zamanda metnin anlamsal yapısının dinleyiciye etkili biçimde aktarılmasını da sağlar.

Prozodik okuma, metnin anlamını kavramada okuyucuya önemli ölçüde katkı sağlar (Whalley ve Hansen, 2006). Okuma anında kelimenin yanlış seslendirilmesi, yanlış yerde duraklamalar, noktalama işaretlerinin dikkate alınmaması, dilbilgisi kuralları vb. değişkenler metinden çıkarılması gereken anlamı etkilemekte olup bazen anlamda kaymaya bazen de tamamen başka bir anlam çıkarmaya sebep olabilmektedir (Sulak ve Sönmez, 2019). Prozodik unsurların doğru biçimde kullanımı, okuma sürecinde anlam bütünlüğünün korunması açısından temel bir beceri olarak değerlendirilebilir.

Hudson vd. (2005) göre prozodik okuma becerisi yeterince gelişmemiş olan okurlar, kelimeleri ve kelimelerin ifadelerini anlamsız ve uygunsuz biçimde gruplar ve bu nedenle okuduklarını anlamakta güçlük çekerler. Ayrıca çocukların konuşma becerilerinin tekamülünde onların vurgu ve heyecandan uzak, robotik bir biçimde kendilerini ifade etme biçimleri ilgi çekmeyeceği, sıkıcı olabileceği ve anlamayı olumsuz etkileyebileceğinden prozodik okuma ve konuşma becerileriyle ilgili eğitim faaliyetlerine, evde ve okulda küçük yaşlardan itibaren ihtiyaç duyulduğu söylenebilir (NRP, 2000). Bu sonuçlar, prozodik okuma becerisinin okuma anlama süreciyle birlikte öğrencilerin sözlü ifade yeterliklerini de doğrudan etkilediğini göstermektedir.

Öğretmen prozodik okuma esnasında anlam ünitelerini vurgulamalı, metnin vermek istediği mesaja ve yansıtmak istediği duyguya odaklanmalarında öğrencilerine yardım etmelidir. Ayrıca öğrencilerin prozodik okuma becerilerini geliştirmelerine

katkı sağlayacak uygulamalardan biri de bağımsız okumaya yönlendirilmeleridir (Yıldırım ve Ateş, 2011).

1.3. Okuma Tutumu

Demirel (2003) okumayı semboller aracılığıyla anlam çıkarma süreci olarak tanımlamış ve bu sürecin psikomotor beceriler ile bilişsel davranışların eş zamanlı çalışması gerektiğini ifade etmiştir. Aynı zamanda okumanın duyuşsal bir boyutunun olduğunu da unutmamak gerekmektedir (Ülper, 2010). Okumayı etkileyen en önemli duyuşsal faktörlerden biri de tutumdur.

Tutum, Kağıtçıbaşı'na (2014) göre "kendileri gözlenemeyen fakat gözlenebilen bazı davranışlara yol açtığı varsayılan eğilimler" (s. 84); Senemoğlu'na (2013) göre "bireyin herhangi olay ya da duruma karşı bireysel etkinliklerdeki seçimini etkileyen kazanılmış içsel bir durum"dur (s. 417). Baştuğ ve Keskin'e (2013) göre ise "bireyin bir davranışı yapıp yapmaması konusunda onun kararını etkileyen hissi ve duygusal yönü olan zihinsel bir tavır" (s. 296) olarak tanımlanmaktadır. Bu tanımlar incelendiğinde tutumun, bireyin hem duygusal hem de bilişsel yönü olan çok boyutlu bir yapı olduğu anlaşılmaktadır.

Tutumlar, olumlu ya da olumsuz davranışların ortaya çıkmasına neden olabilmektedir (Kızıldaş, 2018). Ayrıca bireyin bilgi edinme çabalarını, varmak istediği hedefini ve kişilere, olaylara, durumlara verdiği önemi de doğrudan etkilemektedir (Kağıtçıbaşı, 2014). Olumlu tutumlar bireyin yaşamına olumlu yönde etki ederken olumsuz tutumlar ise bireyin yaşamına olumsuz etki etmektedir (Boz ve Ulusoy, 2020). Bireylerin bir konuya yönelik sahip olduğu güçlü tutumlar, o konuya ilişkin istedik davranışları sergileme olasılığını arttırmaktadır (Akkaya ve Özdemir, 2013). Dolayısıyla bireyin bir olguya, duruma, nesneye vb. geliştirdiği tutumu bilmek, o konudaki davranışlarını öngörmeyi kolaylaştırır. (Üstüner, 2006).

Bir eğilimin tutum olarak nitelendirilebilmesi için birey tarafından o eğilimin uzun süre boyunca sergilenmesi gerekmektedir (Tutar, 2012). Aynı zamanda tutumlar, yaşantı sonucunda meydana geldiği için sürekli evrilen yapıya sahiptir. Bu yüzden bir olay veya duruma yönelik geliştirilen tutumlar, bireyin deneyimlerinin artmasıyla zamanla değişime uğrayabilir (Dilbaz, 2019). Bu süreçte bireysel özellikler, kültür ve aile gibi birçok faktörün rol oynadığı söylenebilir. Yani tutumlar aile ortamında

edinilebileceği gibi bunun yanında bireyin yaşamı boyunca edindiği deneyimler ve sosyal çevrenin etkisiyle de edinilebilir. Sosyal çevrenin etkisi, eğitim kurumları başta olmak üzere bireyin yaşadığı çevrenin belirleyici etkisidir (Öncül, 2000).

Sosyal hayatlarında karşılaştıkları olay ve olgulara karşı tutum geliştiren bireyler aynı zamanda eğitim ortamındaki becerilerine dönük de tutum geliştirebilmektedirler (Kaman ve Bulut, 2024). Öğrenciler açısından bakıldığında tutumların okula, öğretmene belirli bir derse ya da okuma-yazma gibi çeşitli becerilerin edinilmesi ve kullanılması süreçlerine yönelik olumlu ya da olumsuz biçimde gelişebileceği söylenebilir (Baştuğ ve Keskin, 2013). Dolayısıyla eğitim bağlamında tutum, öğrencinin öğrenme sürecine yaklaşımını ve başarısını belirleyen duyuşsal bir değişken olarak değerlendirilebilir.

Okuma becerisinin gelişiminde tutumlar, en önemli belirleyici faktörlerden biri olarak öne çıkmaktadır (Epçaçan, 2012). Okuma becerisinin gelişmesiyle beraber alışkanlık hâline dönüşmesi için bireyin okumaya karşı istek duyması gerekmektedir. İstekli okuma davranışı, okuma tutumunun olumlu olmasının en belirgin göstergelerinden biridir. Kendi kararıyla isteyerek okuma eylemine yönelen ve bu işe daha çok zaman ayıran bireylerin, diğerlerine göre daha istekli oldukları bilinmektedir. Bu açıdan okuma eylemi ve birey arasında sadece bilişsel bir bağ değil, aynı zamanda duygusal bir etkileşim de bulunduğu ifade edilebilir (Kuşdemir, 2019, s. 76).

Okuma başarısının arttırmak ve öğrencilere bu becerileri kazandırmak için en önemli faktörlerden biri de öğrencilerin okuma yönelik geliştirdikleri tutumlarıdır (Temizkan, 2007). Öğrencinin okuma becerisindeki başarısının ise onun okumaya yönelik tutumuyla doğrudan ilişkili olduğu bilinmektedir (Balcı, 2013). Zira bir konuda güçlü ve yapıcı tutum geliştiren bireylerin, kendisinden beklenen davranışı ortaya koyma olasılığı daha yüksektir (Akkaya ve Özdemir, 2013). Bu sebeple öğretim süreci boyunca okuma becerilerinin yanı sıra bu becerileri destekleyen duyuşsal faktörlerin de geliştirilmesi gerekmektedir.

Öğrencilerin okumaya yönelik olumlu tutum geliştirerek okuma kültürü edinmesi ve alışkanlığı edinmesi için öncelikle okumaya karşı ihtiyaç hissetmesi ve okumayı sevmesi gerekir (Akkaya ve Özdemir, 2013). Çünkü okumaktan keyif alan çocuklar daha sık kitap okuyacak ve bu durum, onların okuma konusundaki tutum ve

istekliliklerini arttırarak okuma gelişimlerinde önemli bir katkı sağlayacaktır (Wilson ve Casey, 2007).

Okuma tutumunu Erdoğan vd. (2018) “okumaya yönelik hissedilen duygular ve okumaya duyulan eğilim” olarak tanımlarken; Kuşdemir (2019) ise “Okumaya yaklaşımı veya okumadan kaçışı ifade eden süreç” olarak tanımlamaktadır. Bu tanımlar, okuma tutumunun sadece bilişsel bir süreçten ibaret olmayıp duyuşsal bir yönünün olduğunu da ortaya koymaktadır.

Tutumları meydana getiren bilişsel, duyuşsal ve davranışsal ögeler okuma yönünden ele alındığında bireyin okuma sırasında yaşadığı heyecan, korku, mutluluk gibi duygular duyuşsal ögeyi oluşturur. Bireyin okumayı gerekli ya da çekici kılan düşünceleri bilişsel ögeyi oluştururken okuma eylemini yerine getirmesi durumu ise davranışsal ögeyi meydana getirmektedir (Sara Kuzu ve Doğan, 2015). Bu ögeler bir araya gelerek bireyin okuma alışkanlıklarını ve tutumlarını kestirmeye yardımcı olur. Dolayısıyla okuma tutumunun ölçülmesi, bu üç ögenin birlikte değerlendirilmesini gerektirir.

Öğretmenlerin okuma tutumunu inceleyerek bu yönde yapacakları ölçme ve değerlendirme faaliyetleri, okuma sürecine yönelik problemlerin tespiti ve iyileştirilmesiyle birlikte, okuma ilgi ve alışkanlıklarının kazandırılması noktasında sınıf içi strateji belirlemede son derece önemli rol oynamaktadır (Baştuğ ve Keskin, 2013; Conradi vd., 2014). Bu durum, öğretmenlerin yalnızca akademik değil, aynı zamanda duyuşsal gelişimi de gözeten bir rehberlik rolü üstlenmeleri gerektiğini ortaya koymaktadır. Bu bağlamda öğrencilerin okuma tutumunun ortaya konması ebeveyn ve öğretmenlere, öğrencilere okuma becerileri ve alışkanlığı kazandırma noktasında önem arz etmektedir.

Öğrencilerin okumaya yönelik ortaya koydukları tutum, okuma sıklığı ve niteliği hakkında belirleyici etkiye sahiptir. Bu sebeple okuma konusunda olumlu veya olumsuz tutum ortaya koymak, okumanın hem etkililiğini hem de verimliliğini doğrudan biçimlendiren bir öneme sahiptir (Gür Erdoğan ve Demir, 2016). Bu doğrultuda etkili okuyucuların okumaya karşı olumlu tutum geliştirdiklerini ve bu sayede anlama becerilerinin de yüksek seviyede olduğunu ifade etmek mümkündür (Balci, 2013).

Okuma sürecini başarılı bir şekilde tamamlayan öğrenci metni anlamlandırır, sonraki okumaları için ön bilgi oluşturur ve okumaya yönelik olumlu tutum geliştirir. Buna karşın okuma güçlüğü çeken öğrenciler ise dikkat eksikliği, metni hızlı okuma isteği, harf ve kelimeleri tanımada yaşadıkları sıkıntılar nedeniyle metni eksik okuma veya fazladan eklemeler yapma, ters çevirme ya da tekrar etme gibi hatalara sıkça düşebilirler (Akyol ve Kodan, 2016, s. 9). Bu öğrenciler, okumaya yönelik olumlu tutum geliştiren ve okuma sürecini başarılı şekilde tamamlayan akranlarına göre okumaya daha az zaman ayırmaktadır. Az okuyan bireylerin, düzenli ve fazla okuyan bireylere göre okumaya yönelik tutumları daha düşük düzeyde kalmaktadır (Özbay vd., 2008).

Okumaya karşı olumlu tutum sergilemek, okuma öncesinde materyal seçiminden okuma sürecindeki fayda sağlamaya kadar birçok süreci etkilemesinin yanı sıra okuma sonrasında da istendik davranışların ortaya çıkmasına katkıda bulunabilir (Akkaya ve Özdemir, 2013). Bu bağlamda düşünüldüğünde olumlu okuma tutumu, sadece okuma sürecini değil okuma öncesi ve sonrasını da etkilemektedir.

Okuma becerisi eğitim öğretim hayatının başından itibaren zaman kısıtlaması olmaksızın geliştirilen aşamalı bir süreç olup bu süreçte öğrencilerin okumaya yönelik ortaya koyduğu tutumları olumlu ve olumsuz yönde etkileyen ailesel, kişisel ve okula bağlı faktörler bulunmaktadır (Kocaarslan, 2016). Özbay (2006) özellikle aile bireylerinin okumaya yönelik tutumlarının, okuma eğitiminde kilit bir rol oynadığını vurgulamakta ve ev ortamında kitaplara gösterilen ilgi ile çocuğa okumayı sevdirmeye amacıyla yapılan etkinliklerin, çocuğun okuma tutumunu olumlu yönde etkilediğini ifade etmektedir. Ayrıca okul ortamında öğretmenlerin model olma davranışları ve sınıf içi okuma etkinliklerinin niteliği de öğrencilerin tutumlarının şekillenmesinde önemli bir değişkendir (Yıldız, 2010).

Okuma alışkanlığı kazandırmak ve olumlu bir okuma tutumu geliştirmek için bireylerin gelişimsel özelliklerinin dikkat alınması gerekmektedir (Akkaya ve Özdemir, 2013). Bu bağlamda Aytaş (2005) okuma istek ve alışkanlığının genellikle ilköğretimin 2 ve 3. sınıflarında gelişim gösterdiğini, okuma yetkinliğinin ise 4, 5 ve 6. sınıflarda kazanıldığını; ortaöğretimin ilk yılları ve yükseköğretimin başlangıç dönemlerinde ise okuma istek ve alışkanlığıyla beraber zevkinin de derinleştiğini vurgulamaktadır. Bu gelişimsel ilerleme, öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarının

erken yaşıta kazandırılmasının önemini ortaya koymaktadır (s. 463). Dolayısıyla öğrencilerin okuma karşı istek duyup okumayı alışkanlık haline getirmesi ilkököl, ortaokul ve yükseköğretim aşamalarında düzenli olarak takip edilmelidir.

1.4. Okuma Motivasyonu

Okuma, bireyin mevcut bilgi ve deneyimlerinden yararlanarak okuduğu metni yorumlayıp ona yeni anlam kazandırdığı aktif bir süreçtir. Bu süreç beynin görme, algılama, seslendirme, anlama gibi beynin farklı işlevlerinin bir araya gelmesiyle oluşur (Güneş, 2009). Okuma eyleminden verimli şekilde fayda sağlanabilmesi için okuma eyleminin istekli bir şekilde yapılması elzemdir (İleri, 2011). Çünkü okumaktan keyif alan bireyler, bununla birlikte okumaya karşı hevesli ve okumayı alışkanlık hâline getirmiş kişilerdir (Dikmen ve Kartal, 2021).

Doğadaki hiçbir nesne bir neden olmaksızın harekete geçmediği gibi insanın da harekete geçmesi için birtakım nedenlere ihtiyaç duyulmaktadır (Arık, 1996). Bu nedenlerden biri olan motivasyon, davranışı harekete geçiren ve eylemi başlatan başlıca etken olduğundan kritik öneme sahiptir (Alkan ve Durakoğlu, 2023). Bu bağlamda motivasyon; bireyin bir davranışı başlatması, sürdürmesi ve yönlendirmesini sağlayan temel güç olarak ele alınmaktadır.

Literatüre bakıldığında birçok tanımı bulunan motivasyonu Pintrich (2003); bireyin davranışlarını belirli bir hedefe yönelik sürekli olabilmesini sağlayan güç olarak tanımlarken; Yılmaz ve Çavaş Huyugüzel (2007), bireyi davranış sergilemeye iten ve bu davranışın devam etmesinin yanı sıra kalıcılığını sağlayan duyuşsal bir etken olarak tanımlamaktadır. Güven vd. (2020) ise motivasyonu; bireyi harekete geçiren, bu hareketleri yönlendiren ve nihayetinde hareketlerin belli bir amaca ulaşmasını sağlayan zihinsel bir etken olarak tanımlamaktadır.

Davranışı başlatma, yönlendirme ve sürdürme süreçleri motivasyonun farklı boyutlarını ifade etmekle birlikte bu boyutlar; bilişsel, duyuşsal ve sosyal değişkenler gibi birçok farklı değişkenden etkilenebilir. Bu değişkenleri belirleyen unsurlar motivasyonun içsel ve dışsal kaynağıyla ilgilidir (Adıyaman ve Türkyılmaz, 2023).

Okuma, bireyin ilgi ve isteğiyle başlayan bir davranış olup bu davranışın devamlılığı da yine bireyin ilgi ve isteğiyle doğrudan ilişkilidir. İlgi ve istek, okumanın duyuşsal yönünü oluşturan iki anahtar kavramdır (Adıyaman, Türkyılmaz, 2023).

Burada okumanın duyuşsal yönüyle öne çıkarılan en önemli kavramdan biri de motivasyondur. Bu bağlamda okuma motivasyonunun işlevi, özellikle çocuklar söz konusu olduğunda daha da kritik bir önem kazanmakta ve okuma davranışının ortaya çıkışı ile sürekliliği üzerinde belirleyici bir rol oynamaktadır (Wigfield vd., 2016).

Nitekim çocuklar için okumak, motivasyon gerektiren bir eylemdir. Çünkü çocuklar okumayı isteyebilir ya da istemeyebilir. Bu nedenle motivasyon, okuma becerisini edinme, geliştirme ve alışkanlık hâline getirme yönünden vazgeçilmez bir faktördür (Akyol, 2015). Aynı şekilde Bahadır (2023) da okuma motivasyonunun bireyin okumak için harekete geçmesinin yanı sıra okumanın süreklilik arz ederek alışkanlık hâline gelmesi için oldukça önemli olduğunu vurgulamaktadır.

Okuma motivasyonu, bireyi okumaya teşvik etmenin yanı sıra okumayı alışkanlık hâline getiren bir güç (Kurnaz, 2019), bireylerin okumaya karşı merak uyandırmasını sağlayan, ilgisini başlatan ve bu konuda zaman ayırarak çaba göstermesini sağlayan temel bir yapı (Yıldız ve Aktaş, 2015) olarak tanımlanmaktadır. Guthrie ve Wigfield (2000) ise motivasyonu bireylerin okuma sürecine ve hedeflerine dair sahip oldukları amaç, inanç ve değerler şeklinde ifade etmiştir. Bu tanımlar, okuma motivasyonunun okumayı başlatmasının yanı sıra sürdürülmesini de etkileyen çok yönlü bir yapı olduğunu ortaya koymaktadır.

Eğitim ortamında bireylerin bir duruma motive olması, kendisinden beklenen davranışlar ortaya koymasını ve bu süreçte yeni bilgiler öğrenmesini sağlar (Karahana, 2015). Ayrıca okumada önemli bir faktör olup okuma başarısına doğrudan etki eden unsurlardan biridir (Şahin, 2019). Nitekim yüksek okuma motivasyonuna sahip öğrencilerin, okuma etkinliklerine daha çok vakit ayırdığı belirlenmiştir (Stanovich, 1986). Buna paralel olarak bireylerin okuma sıklığının arttırılması okuma becerilerinin gelişmesine katkı sağlamaktadır (Cihan, 2021). Bu durum, okuma başarısının bilişsel becerilerin yanı sıra bireyin motivasyon düzeyiyle de yakından ilişkili olduğunu göstermektedir.

Okuma alışkanlığının kazanılmasını güçleştiren en yaygın faktörlerin başında motivasyon yetersizliği gelmektedir (Gambrell, vd., 1996; Henk ve Melnick, 1995). Özellikle de dikkat ve istek gerektiren okuma gibi bir eylemin motivasyon olmadan yapılması oldukça güçtür. Bu nedenle okuma motivasyonu, bireyin okuma isteğini ve davranışını harekete geçirerek kazandığı okuma becerisi ve alışkanlığının sürekliliğini

sağlayan itici güç işlevi görür (İleri, 2011, s. 7). Dolayısıyla okuyucular, başarılı bir okuma becerilerine sahip olabilmek için bu konuda motive olmaya gereksinim duymaktadır (İleri Aydemir ve Öztürk, 2013; Karahan ve Taşdan, 2016).

Okuma motivasyonu, okumanın asıl amacı olan okuduğunu anlamının yanı sıra diğer amaçların da başarıya ulaşması için kritik rol oynar (Baker ve Wigfield, 2011). Okuduğunu anlama sürecinde bilişsel ve fizyolojik faktörlerin yanı sıra duyuşsal faktörler de belirleyici olmaktadır (Güneş, 2009). Nitekim Wigfield, vd. (2016); çocukların okuma motivasyonlarının, okuma anlama becerileriyle doğrudan bağlantılı duyuşsal bir faktör olduğunu ifade etmiştir. Yıldız (2013a, 2013b) ise okuma motivasyonunun artmasının bireyin akıcı okuma becerisiyle birlikte okuduğunu anlama becerilerini de geliştirdiğini vurgulamaktadır. Ayrıca yüksek okuma motivasyonuna sahip bir öğrenci, okuduğunu daha iyi anladığı gibi aynı zamanda bilgiyi zihninde daha etkili biçimde işler (Güven vd., 2020).

Bireyin bir davranışı ortaya koymasında, onu bu davranışı sergilemeye yönlendiren güçler bulunmaktadır. Bu güçler, bireyin çevresinden kaynaklı olabileceği gibi tamamen kendi duyguları ve düşüncelerinden kaynaklı da olabilmektedir (Adıyaman ve Türkyılmaz, 2023). Bu güçlerin kaynağına göre motivasyon içsel ve dışsal olmak üzere ikiye ayrılmaktadır (Wang ve Guthrie, 2004). İçsel süreçler, bireyin kişisel özellikleriyle bağlantılıyken dışsal süreçler ise yapılan etkinlikler sonucu ödüle ulaşma ve cezadan kaçınmayla bağlantılıdır (Deci ve Ryan, 1985 akt. Güven vd. 2020). İçsel okuma motivasyonu ilgi, merak ve zorlukla başa çıkma gibi faktörlerden oluşurken dışsal okuma motivasyonu ise uyum sağlama, not alma, tanınma, rekabet ve sosyal etkileşim gibi faktörlerden meydana gelmektedir (Bozkurt ve Memiş, 2013). Bireyin doğasında sürekli var olan bu ihtiyaçlar, okuma motivasyonunu harekete geçiren önemli faktörlerdir (Conradi vd., 2014).

İçsel motivasyonu Wigfield ve Guthrie (1995) kişinin tamamen kendi isteğiyle ve gönüllü olarak bir etkinliğe katılması olarak tanımlarken Ceyhan (2018) ise bireyin içsel ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik kendi isteğiyle harekete geçip bu yönde çaba göstermesi olarak ifade etmiştir. Sevgi, ilgi, öğrenme arzusu, merak, başarı, heves ve kişisel hedefler gibi bireyin içsel ihtiyaçları okuma sürecinin başlatılması ve sürdürülmesinde önemli rol oynamaktadır (Schiefele, vd., 2012).

Okuma zevki, içsel motivasyonun kilit faktörü olarak kabul edilmektedir (Guthrie ve Wigfield, 2017). Örneğin, okuma alışkanlığı olan bir öğrencinin, okumadığı zamanlarda dahi yüksek okuma isteğinin olması iyi düzeyde içsel motivasyona sahip olduğunu göstermektedir (Bozgün ve Kösterelioğlu, 2022). İçsel motivasyonu destekleyen eğitim ortamlarının oluşturulması, öğrencilerin okumaya yönelik olumlu tutum geliştirmesini kolaylaştırmaktadır.

Her öğrencinin motive olduğu gibi olmadığı zamanlar da olmaktadır ancak asıl önemli nokta motivasyonun başlatılması ve devam ettirilmesinin yanı sıra bireye içsel motivasyon becerisi ve yetkinliği kazandırmaktır (Bolat, 2017). Çünkü içsel güdülenme sürdürülebilir olmasının yanı sıra bireyin öğrenme sürecine daha fazla katkı sağlayabilir. İçsel okuma motivasyonu yüksek bireyler genellikle başarılı okuyuculardır (Bozkurt ve Memiş, 2013).

Okuma etkinliğinin kendisi, birey için ödül olmanın yanı sıra bireyi tatmin edici bir eylem olduğundan içsel okuma motivasyonu, okuma sürecine yönelik istekli olma ve bu süreçten zevk alma olarak görülmektedir (Schaffner, vd., 2013) Yaptıkları çalışmada Becker, McElvany ve Kortenbruck (2010) ise öğrencilerin okumaya yönelik içsel motivasyon sağlamalarının sebebi olarak okumaya ve kitaba bireysel olarak değer vermeleri, okuduğu materyalin içeriğine ilgi duyması ve okuma sürecinde olumlu deneyimler elde etmesi olarak ifade etmiştir.

Son yirmi yılda yapılan araştırmalar, içsel motivasyonun okuma başarısının en güçlü yordayıcılarından biri olduğunu ortaya koymaktadır (Schiefele vd., 2012). Okumaya yönelik içsel motivasyon düzeyi yüksek olan bireyler, okuma eylemine daha kolay yönelmekte ve okumaya düzenli zaman ayırarak bu becerilerini bir alışkanlık hâline getirebilmektedir. Oysa okumaya yönelik içsel motivasyonu yeterli olmayan bireyler ise okuma eyleminden kaçınmakta, dolayısıyla okumaya düzenli zaman ayırmadığı için okuma alışkanlığı kazanamamaktadır (Kurnaz, 2019). Öte yandan Guthrie ve Coddington (2009) okumadan kaçınmayı, okuma faaliyetlerinden kaçınarak mümkün olduğunca az okuma isteği olarak tanımlamaktadır. Okumadan kaçınan öğrencilerin ise okumaya ayırdıkları zaman ve okuma miktarlarının yanı sıra okuduğunu anlama başarıları gün geçtikçe düşecektir.

Okuma motivasyonunu etkileyen dışsal faktörler ise bireyin çevresinde bulunan ve motivasyonunu tetikleyen etkenlerdir. Dışsal motivasyonun temeli,

davranışçı eğitim kuramının uyaran-tepki-koşullama ve ödül ceza sistemlerinden meydana gelmektedir. Birey, ödül beklentisi ya da cezadan korunma gibi nedenlerle harekete geçiyorsa bu durum dışsal motivasyon olarak adlandırılır (Senemoğlu, 2000, s. 106). Ayrıca Yıldız (2010) da dışsal motivasyonla okuyan öğrencilerin için önceliğin, okumaktan çok ödül ve ceza gibi dışsal etkiler olduğunu belirtmiştir. Bu noktada dışsal motivasyonun temelinde, bireyin okuma davranışını dışsal bir kazanç veya geri bildirim beklentisiyle gerçekleştirmesi yer alır.

Eğer öğrenciler, bir cezadan kaçınmak ya da öğretmenlerinin veya ailelerinin beklentilerini yerine getirmek amacıyla okuyorsa bu durum onların dışsal motivasyon kaynaklarıyla hareket ettiklerini gösterir (Hidi, 2000). Fakat ödül kazanmak ya da cezadan kaçınmak maksadıyla okuyan öğrencilerin, okuma becerilerini ileri seviyeye taşımaları ve başarılı olma şansları düşüktür (Guthrie, vd., 2012, s. 4). Bununla birlikte aşırı dışsal ödüllendirme okuma sürecinde içsel ilgiyi zayıflatabilir ve kalıcı öğrenme davranışlarını olumsuz etkileyebilir (Ryan ve Deci, 2000).

İçsel ve dışsal motivasyon bir arada bulunduğu dışsal motivasyonun süreci olumsuz etkilemediği belirtilmektedir (Gambrell ve Marniak, 1997). Çünkü dışsal motivasyonun, içsel motivasyonun zıddı olmadığı gibi bu iki motivasyon türü arasında olumlu bir ilişki bulunduğu yapılan bilimsel çalışmalarda ortaya konmuştur (Meece ve Miller, 1999). Bu bağlamda uygun şekilde yönlendirilen dışsal motivasyon, öğrencinin içsel motivasyonunun gelişimine katkı sağlayacağı söylenebilir.

Yüksek dışsal motivasyon düzeyine sahip olan ve kendilerini çevresindeki insanlara kanıtlamak maksadıyla okuma etkinliklerine katılan öğrenciler, zamanla dışarıdan aldıkları sosyal değerleri benimser ve okumayı kendi değerleriyle harmanlayarak bütünleştirir (Wang ve Guthrie, 2004).

Dışsal motivasyon, özellikle küçük yaşlarda okuma eğitimine başlarken daha etkili olabilir. Somut işlemler dönemindeki (6-11 yaş) bir öğrenci, okumaya başlamadan önce okuma sonucunda kazanacağı ödüller hakkında bilgilendirildiğinde, okuma eğitimine başlaması daha kolay hale gelir. Ancak okuma sürecinde dışsal motivasyon söz konusu olduğunda kullanılan ödülün bir araç olmaktan çıkarılarak amaç hâline gelmesi engellenmelidir. Aksi takdirde, öğrenci okuma bilinci kazanmadan sırf okuma süreci sonunda elde edeceği ödülü kazanmak için okuyacaktır (Guthrie vd., 2012, s. 4).

Aile, okul ve çevre çocuğun okuma motivasyonuna etki eden üç temel dış faktördür. Dolayısıyla bu faktörlerin okumaya yönelik tutumları çocuğun okuma motivasyonuna doğrudan etki eder (Sancı, 2002). Ailenin okuma kültürü oluşturmaları, öğretmenin yönlendirmesi ve çevrenin okuma alışkanlığına verdiği değer, dışsal motivasyonun destekleyici bir çerçevede işlenmesini sağlar. Öğrenci, yaptığı okuma faaliyetlerinin sonucunda çevresinden somut ödüllerle birlikte soyut ödüller de alır. Genellikle aileler tarafından yapılan ödüllendirmeler maddi ödüllendirmeler iken öğretmen tarafından yapılan ödüllendirmeler ise övgü ve takdir gibi duygusal ödüllendirmelerdir (Bahadır, 2023, s. 933). Yaptığı çalışmada Guthrie (2011) ise öğrencinin okuma motivasyonunu artıran etkenler arasında eğitim çevresindeki dışsal motivasyon kaynaklarını "öğretmen desteği" ile açıklamaktadır. Okuma faaliyetinin sonunda öğretmenleri tarafından övülen, takdir edilen veya davranışını yüceltici çeşitli dönütler alan çocuğun okuma motivasyonu yükselir. Bu bağlamda öğretmen desteği, öğrencinin içsel motivasyonunu da tetikleyerek sürdürülebilir bir okuma isteği oluşturabilir.

Sonuç olarak, okuma motivasyonu içsel hem ve dışsal etkenlerin karşılıklı etkileşimiyle şekil alan dinamik bir süreçtir. Bu doğrultuda Wigfield ve Guthrie (1997) birçok öğrencinin hem içsel hem de dışsal motivasyon unsurlarından etkilenecek okumaya yönelik motivasyon sağladığını ifade etmiştir.

1.5. İlgili Araştırmalar

1.5.1. Prozodik Okumayla İlgili Araştırmalar

İlgili literatür incelendiğinde ilkökul öğrencilerinin (Özhan, 2019; Sulak ve Sönmez, 2019) ve ortaokul öğrencilerinin (Babayiğit, 2019) prozodik okuma becerilerinin yeterli düzeyde olduğunu tespit eden çalışmalar bulunmaktadır. Keskin vd. (2013) yaptıkları çalışmada öğrencilerin prozodik okuma düzeylerinin yeterli düzeyde olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Öte yandan gerçekleştirilen farklı çalışmalarda da ortaokul öğrencilerinin akıcı okuma becerilerinin yeterli düzeyde iyi olmadığı saptanmıştır (Armut ve Türkyılmaz, 2018; Vaughn ve Fletcher, 2012).

Yaptıkları çalışmada Ateş (2016) ve Melanlıoğlu ve Bıyık (2022) ortaokul öğrencilerinin prozodik okuma becerilerinin kız öğrenciler lehine anlamlı derecede

yüksek olduğunu saptamıştır. Öte yandan Sulak ve Sönmez (2019) ise öğrencilerin prozodik okuma becerilerinin cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşmıştır.

İlgili çalışmalar incelendiğinde Ateş (2016) ortaokul öğrencilerinin prozodik okuma becerilerinin sınıf düzeyine göre anlamlı şekilde farklılık gösterdiğini tespit etmiştir. Çalışmada; 6, 7 ve 8. sınıfların prozodik okuma becerilerinin 5. sınıflardan daha yüksek düzeyde olduğu saptanmıştır.

1.5.2. Okuma Tutumuyla İlgili Araştırmalar

Okuma tutumu ile ilgili yapılan farklı çalışmalarda Özdemir ve Şerbetçi (2018) ve Kuşdemir (2019) ilkökul öğrencilerinin okumaya yönelik tutumlarının olumlu olduğunu tespit etmiştir. Ayrıca ortaokul öğrencilerinin okuma tutumlarının olumlu olduğunu saptayan araştırmalarda bulunmaktadır (Balcı vd., 2012; Başaran ve Ateş, 2009; Can vd., 2016 ; Durualp vd., 2013; İşeri, 2010; Karahan ve Taşdan, 2016; Sallabaş, 2008).

Öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarının cinsiyet açısından ele alındığı çalışmalar incelendiğinde birçok araştırmada kız öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarının erkek öğrencilerden anlamlı şekilde daha yüksek olduğu tespit edilmiştir (Aytaç ve Kaygısız, 2019; Balcı, 2009; Başaran ve Ateş, 2009; Biçer ve Durukan, 2014; Bütün Ayhan, vd., 2014; Can, vd., 2016; Darıcan, 2014; Gür Erdoğan ve Demir, 2016; İşeri, 2010; Kuşdemir, 2019; Özdemir ve Şerbetçi, 2018; Yıldız ve Kaman, 2016). Öte yandan literatürde, öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarının cinsiyete göre farklılaşmadığı saptayan çalışmalar da yer almaktadır (Çeçen ve Deniz, 2015; Şahin-Taşkın ve Esen-Aygün, 2017; Yıldız ve Keskin, 2016).

Biçer ve Durukan (2014) ve Gönen vd., (2004) ortaokul 5. sınıf öğrencilerinin ortaokulun diğer kademelerinde okuyan öğrencilere göre daha olumlu bir okuma tutumuna sahip olduğunu tespit etmiştir. Yaptıkları çalışmada Epçaçan (2012) ve İşeri (2010) 8. sınıf öğrencilerinin okuma tutumlarının, ortaokulun diğer sınıflarına göre daha düşük düzeyde olduğunu saptamıştır. Bu sonuçlara paralel olarak Can vd. (2016) ortaokul öğrencileriyle ve Baş (2012) ise lise öğrencileriyle yaptığı çalışmada sınıf düzeyi arttıkça okumaya tutumun azaldığını tespit etmiştir.

Yaptıkları çalışmada Melanlıoğlu ve Bıyık (2022) ve Türkyılmaz (2018) ise ortaokul öğrencilerinin okuma tutumu ile prozodi becerileri arasında anlamlı bir ilişki olmadığını tespit etmiştir.

1.5.3. Okuma Motivasyonu İlgili Araştırmalar

Öğrencilerin okuma motivasyonu düzeyleri ile ilgili yapılan çalışmalarda çoğunlukla öğrencilerin okuma motivasyon düzeylerinin yüksek olduğu saptanmıştır (Kızgın ve Baştuğ, 2020; Kurnaz ve Yıldız, 2015; Ürün Karahan, 2015; Ürün Karahan ve Taşdan, 2016; Yılmaz ve Çalışkan, 2017). Öte yandan yaptığı çalışmada Katrancı (2015) ise ilköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonlarının orta düzeyde olduğunu tespit etmiştir.

Öğrencilerin okuma motivasyonlarına ilişkin yapılan çalışmalar incelendiğinde birçok araştırmada kız öğrencilerin okuma motivasyonunun, erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir (Bahadır, 2023; Katrancı, 2015; Kızgın ve Baştuğ, 2020; Kurnaz ve Yıldız 2015; Majid ve Tan 2007; Okur, 2017; Sıcak ve Başören , 2015). Benzer şekilde Goodwin vd. (2012) ilköğretim öğrencilerinin okuma motivasyonlarını inceledikleri çalışmada, kız öğrencilerinin içsel motivasyonunun erkek öğrencilerinden daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Ayrıca kız öğrencilerin hem içsel hem de dışsal okuma motivasyonlarının erkek öğrencilerden yüksek olduğunu tespit eden çalışmalar da bulunmaktadır (Bozkurt ve Memiş, 2013; Yılmaz ve Çalışkan, 2017). Öte yandan alan yazında yer alan farklı çalışmalarda ise öğrencilerin okuma motivasyonları üzerinde cinsiyetin anlamlı bir değişken olmadığı saptanmıştır (Güven vd., 2020; Yıldız, 2010; Yıldız, 2013a).

Öğrencilerin okuma motivasyonlarına ilişkin literatür incelendiğinde Kurnaz ve Yıldız (2015) ortaokul öğrencileri ile yaptıkları çalışmada sınıf düzeyi arttıkça okuma motivasyonlarının azaldığını ortaya koymuştur. Benzer şekilde Yıldız (2013a) çalışmasında, öğrencilerin sınıf düzeyi arttıkça okumaya yönelik içsel ve dışsal motivasyonlarının azaldığı tespit edilmiştir. Yaptıkları araştırmada Güven vd. (2020) ise 8. sınıf öğrencilerinin okuma metinlerine yönelik motivasyonlarının 7.sınıf öğrencilerine göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır.

İlgili literatür incelendiğinde öğrencilerin prozodik okuma becerisi ile okuma motivasyonu arasındaki ilişkiyi ele alan çalışmaların sınırlı olduğu görülmektedir.

Akyıldız (2024) araştırmasında ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin prozodik okuma becerileri ile dijital okuma motivasyonları arasında anlamlı bir ilişki olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Öte yandan prozodik okuma, akıcı okumanın temel bileşenlerinden biri olup akıcı okuma ile okuma motivasyonu arasındaki ilişkiyi inceleyen birçok çalışma bulunmaktadır (Akyıldız, 2024; Ceyhan, 2019; Çankal, 2018; Saraçlı Çelik ve Karasakaloğlu, 2021). Bu çalışmalara göz atıldığında Çankal (2018) ilkokul öğrencileri ile yaptığı çalışmada akıcı okuma stratejilerinin öğrencilerin okuma motivasyonlarını olumlu yönde geliştirdiğini tespit etmiştir. Benzer şekilde Saraçlı Çelik ve Karasakaloğlu (2021) ilkokul öğrencilerinin okuma motivasyonları ile doğru ve akıcı sessiz sözcük okuma düzeyleri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğunu saptamıştır. Yaptığı çalışmada Özarslan Kayıkcı (2024) da okuma motivasyonu yüksek düzeyde olan öğrencinin akıcı okuma becerisinin daha yüksek olacağını ifade etmiştir.

Okuma tutumu ile okuma motivasyonu arasındaki ilişkiyi ele alan çalışmalar incelendiğinde Tisa vd. (2021) lise öğrencileri ile yaptıkları çalışmada okuma tutumu ile okuma motivasyonu arasında anlamlı bir ilişki olmadığını tespit etmiştir. Farklı bir çalışmada Şahin (2019) ise ortaokul öğrencileri ile yaptığı çalışmada öğrencilerin okuma motivasyonları ile okuma yönelik tutumları arasında yüksek düzeyde ve olumlu yönde bir ilişki olduğunu tespit etmiştir. Ayrıca yaptığı çalışmada Makebo vd. (2021) da öğrencilerin okuma motivasyonları ile okuma yönelik tutumları arasında önemli derecede anlamlı ilişki olduğunu saptamıştır.

2. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın deseni, çalışma grubu, veri toplama araçları, uygulama süreci ve verilerin analizinden bahsedilmiştir.

2.1. Araştırma Deseni

Ortaokul öğrencilerinin prozodik okuma düzeylerinin okuma tutumu ve motivasyonuna etkisinin incelendiği bu çalışmada “araştırmacının nitel ve nicel araştırma tekniklerini tek bir çalışmada birleştirmesi” (Johnson ve Christensen, 2004) anlamına gelen karma yaklaşım kullanılmıştır. Karma yaklaşımın tercih edilmesinde bu yaklaşımın, bir yöntemin zayıf yanlarının farklı bir yöntemin güçlü tarafları kullanılarak tamamlanmasına ve araştırmacının gözünden kaçabilecek çeşitli görüş ve anlayışların ortaya çıkmasına imkân tanınması etkili olmuştur (Creswell-Plano Clark, 2015; Johnson Onwuegbuzie, 2004).

Bu araştırma, karma yöntem desenlerinden “iç içe (gömülü) desen” (the embedded desing) kullanılarak desenlenmiştir. İç içe geçmiş karma desen, temel alınan bir araştırma yaklaşımının (nitel ya da nicel) içerisinde, bu yaklaşımı destekleyen tamamlayıcı ikincil bir veri türünün kullanılmasını ifade eder (Creswell ve Plano Clark, 2015). İç içe (gömülü) desende, nitel ya da nicel yöntemlerden biri çalışmada ağırlıklı olarak kullanılırken, diğeri daha sınırlı ölçüde kullanılmaktadır. Daha az kullanılan yöntem ise, baskın olan yöntemin bulgularını desteklemek, açıklamak ya da genelleyebilmek için çalışmaya dâhil edilir (Karagöz, 2021). Creswell ve Plano Clark’a (2015) göre, iç içe desenin en yaygın kullanım şekli, nitel verilerin ikincil kaynak olarak deneysel bir desene bütünleştirilmesiyle ortaya çıkan uygulamadır. Bu bağlamda, destekleyici nitel bölüm, deneysel araştırma içerisine gömülerek araştırmanın etkililiğini artırmak ve daha derinlemesine bilgi sağlamak amacıyla kullanılmaktadır (Creswell, 2012).

Bu açıklamalar doğrultusunda, yürütülen araştırma tek grup ön test-son test deneysel desene göre yapılandırılmıştır. Bu bağlamda araştırmanın temelini nicel yaklaşım oluşturmakta, nitel veriler ise bu yaklaşıma gömülü, çalışmayı destekleyici, tamamlayıcı bir rol üstlenmektedir. Creswell ve Plano Clark’a (2007) göre, deneysel gömülü desen olarak da bilinen bu yaklaşımda, nitel verilerin uygulamadan önce ya

da sonra toplandığı iki aşamalı bir yapıda ya da uygulama süreci boyunca elde edildiği tek aşamalı bir model şeklinde düzenlenebilir. Deneysel gömülü desende nitel verilerin uygulama sürecinde toplanmasının amaçları, bu yaklaşımın katılımcılar üzerindeki etkilerin anlaşılması ve uygulamaların sonuçlarını etkileyebilecek temel unsurların ortaya çıkarılması olarak belirtilmiştir (Creswell, Shope, Plano Clark ve Green, 2006, s. 4).

Bu araştırmada birincil yaklaşım nicel, ikincil yaklaşım ise nitel yöntemdir. Nicel aşama için şu hipotezler oluşturulmuştur:

1. Öğrencilerin prozodik okuma ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark vardır.
2. Öğrencilerin okuma tutum ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark vardır.
3. Öğrencilerin okuma motivasyonu ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark vardır.
4. Öğrencilerin ön test ve son test prozodik okuma ile okuma tutumu ve motivasyonu arasında anlamlı bir ilişki vardır.
5. Öğrencilerin ön test ve son test okuma tutumu ile okuma motivasyonu arasında anlamlı bir ilişki vardır.
6. Öğrencilerin cinsiyeti ön test ve son test prozodik okuma bakımından manidar bir fark oluşturur.
7. Öğrencilerin cinsiyeti ön test ve son test okuma tutumu bakımından manidar bir fark oluşturur.
8. Öğrencilerin cinsiyeti ön test ve son test okuma motivasyonu bakımından manidar bir fark oluşturur.

Nicel veriler; öğrencilerin okuma tutumu, okuma motivasyonu ve prozodik okuma becerilerindeki değişimleri belirlemek amacıyla toplanmıştır. Nitel veriler ise uygulama sürecinde tutulan araştırmacı günlükleri ile prozodik okuma ölçeklerine ilişkin uzman değerlendirmelerinden oluşmaktadır. Bu nitel veriler, nicel bulguların nedenlerini, süreçteki değişimleri ve uygulamanın etkililiğini derinlemesine açıklamak amacıyla kullanılmıştır.

Sonuç olarak bu araştırma; ön test ve son test uygulamalarıyla elde edilen nicel verilerin esas, günlükler ve uzman değerlendirmelerinden oluşan nitel verilerin ise

destekleyici olduğu, nitel verilerin nicel yapıya gömülü biçimde kullanıldığı bir iç içe (gömülü) karma desen özelliğı taşımaktadır.

2.2. Çalışma Grubu

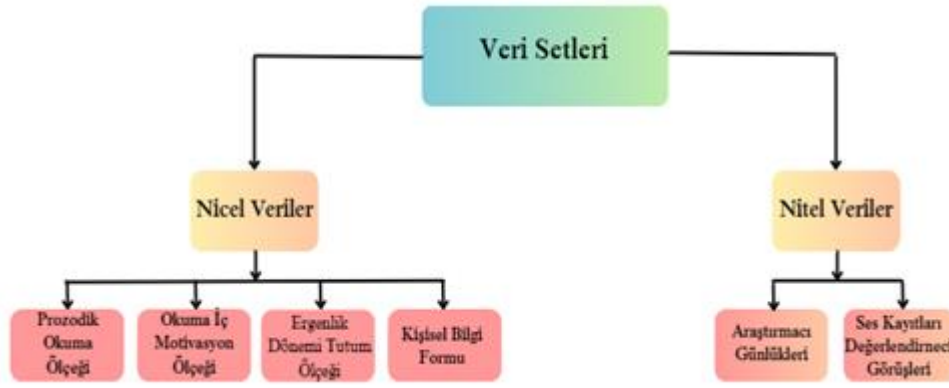
Araştırmanın çalışma grubunu 2023 – 2024 Eğitim Öğretim Yılı’nın ikinci yarıyılında Rize ilindeki bir ortaokulda 8. sınıfta öğrenim görmekte olan 24 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışma grubunun seçiminde olasılığa dayalı olmayan uygun örnekleme tekniğı kullanılmıştır. Uygun örnekleme tekniğı, araştırmacının ihtiyacı olan büyüklükteki bir gruba erişene kadar en erişilebilir olan cevaplayıcılardan başlamak üzere örneklemini belirlemeyi amaçlamaktadır (Büyüköztürk, 2013). Bu teknik, araştırmacılara ulaşım ve maliyet konusunda kolaylık sağlamasının yanı sıra (Çepni, 2021) çalışma grubunun araştırmacı tarafından erişilebilirliğinin kolay olması (Fraenkel ve Wallen, 2003) nedeniyle tercih edilmiştir. Çalışma grubunun 8. sınıf öğrencileri olarak belirlenmesinde bu sınıf seviyesindeki öğrencilerin prozodik unsurların öğrenimi konusunda hazır bulunuşluk düzeyi göz önünde bulundurulmuştur. Çalışma grubuna ait demografik bilgiler Tablo 1’de gösterilmektedir.

Tablo 1. Çalışma grubunun demografik bilgileri

Cinsiyet	f	%
Kız	10	41,66
Erkek	14	58,34

2.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmanın nicel verilerinin elde edilmesinde Prozodik Okuma Ölçeğı (Keskin vd., 2013), Ergenlik Dönemi Okuma Tutum Ölçeğı (Keskin ve Baştuğ, 2013), Okuma İç Motivasyonu Ölçeğı (Kurnaz, 2019), ses kayıtları, kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Nitel verilerin toplanmasında araştırmacı günlükleri ve ses kayıtlarına ilişkin değerlendirmeci görüşleri kullanılmıştır. Bu veri toplama araçları Şekil 1’de sunulmuştur.



Şekil 1. Veri toplama araçları

2.3.1. Prozodik Okuma Ölçeği

Prozodik okuma ölçeği Keskin vd. (2013) tarafından “Sesli Okuma ve Konuşma Prozodisi: İlişkisel Bir Çalışma” isimli araştırmalarında ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin prozodik okuma becerilerini belirlemek amacıyla geliştirilmiştir.

Prozodik okuma ölçeği için önce akıcı okuma ve akıcı okumanın alt bileşeni olan prozodiyle doğrudan ya da dolaylı ilişkili olduğu düşünülen vurgu, tonlama, hız, okuma ritmi, noktalama işaretleri, anlam ünitesi, okuma ritmi, ses özelliği, duygu ve otomatik kelime tanıma unsurları içeren yirmi dört maddelik bir taslak ölçek hazırlanmıştır. Taslak ölçekle ilgili uzman görüşü alındıktan sonra doğruluk ve hızla ilgili maddelerin ağırlıkta olduğu dokuz madde ölçekten çıkartılarak on beş maddelik bir ölçek oluşturulmuştur. Ölçekten alınabilecek en fazla puan 60 olup bu puanın yarısını (Zutell ve Rasinski, 1991) alan öğrencilerin prozodik okuma becerilerinin yeterli görüldüğü belirtilmektedir.

Yapı geçerliliğini sağlamak amacıyla yapılan analizlerde, KMO değeri 0.97 olarak hesaplanmış ve Bartlett’s testi ($p = 0.00$, $p < 0.01$) yapılmıştır. Varimax döndürme tekniği kullanılarak gerçekleştirilen faktör analizinde, ölçeğin tüm maddelerinin tek bir faktör etrafında yoğunlaştığı belirlenmiştir. Bu faktör, ölçeğin toplam varyansının %79’unu açıklamaktadır. Ölçeğin iç tutarlılığını değerlendirmek için hesaplanan Cronbach’s Alpha değeri ise 0.981 olarak bulunmuş ve bu sonuç, değer 0.70’in üzerinde olması nedeniyle yüksek bir güvenilirlik gösterdiği kabul edilmiştir (Erkuş, 2006).

2.3.2. Ergenlik Dönemi Okuma Tutum Ölçeği

Bu ölçek ile ergenlik dönemindeki öğrencilerin okuma tutumlarını belirlemek amaçlanmıştır. Ölçek, Conradi vd. (2014) tarafından geliştirilen Ergenlik Dönemi Okuma Tutumu Ölçeği'nin Türkçeye uyarlanması (Keskin ve Baştuğ, 2013) tarafından gerçekleştirilmiştir.

Yapılan Açıklayıcı Faktör Analizi ile Doğrulamalı Faktör Analizlerinin sonucuna göre ölçekten 3 madde çıkartılmış ve ölçeğe 15 maddeden oluşan son hâli verilmiştir. Ölçeğin: Akademik Dijital, Serbest Dijital, Akademik Kâğıt ve Serbest Kâğıt olmak üzere 4 alt boyutu bulunmakta olup 6'lı likert şeklinde düzenlenmiştir. Derecelendirme düzeyleri şu şekildedir: 6 (çok iyi), 5 (iyi), 4 (normal), 3 (Kararsızım), 2 (Kötü), 1 (Çok kötü). Ölçeğin tamamı için Cronbach alfa güvenirlik katsayısı .69 olduğu tespit edilirken Akademik Dijital alt boyutu için bu katsayı .62, Serbest Dijital alt boyutu için bu katsayı .80, Akademik Kâğıt alt boyutu için .60 ve Serbest Kâğıt alt boyutu için ise .69 olarak bulunmuştur. Elde edilen bu sonuçlar ışığında ölçeğin güvenilir ve geçerli olduğu sonucuna varılmış olup Türkiye'de kullanılması bakımından uygun olduğu tespit edilmiştir.

2.3.3. Okuma İç Motivasyonu Ölçeği

Çalışmanın motivasyon boyutunda ise Kurnaz'ın (2019) geliştirdiği "Okuma İç Motivasyonu Ölçeği"nden yararlanılmıştır. Bu ölçek ile ortaokul öğrencilerinin okuma iç motivasyonları belirlenmiştir.

Ölçek geliştirme aşamasında, literatür taraması yapılarak madde havuzu oluşturulmuş ve ardından ölçeğin yapı geçerliliği açıklayıcı ve doğrulamalı faktör analizleriyle değerlendirilmiştir. Açıklayıcı faktör analizi sonuçları, ölçeğin 18 maddeden ve merak, ilgi ile azim olmak üzere üç faktörden meydana geldiğini ortaya koymuştur. Bu maddelerden 7'si merak, 5'i ilgi, 6'sı azim boyutuyla ilgili olup dörtlü likert şeklinde düzenlenmiş olup ölçeğin değerlendirme düzeyleri şu şekildedir: 1 (kesinlikle katılmıyorum), 2 (katılmıyorum), 3 (katılıyorum), 4 (kesinlikle katılıyorum). Ölçeğin üç faktörlü yapısının toplam varyansının ise %48.44'ünü açıkladığı görülmüştür. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 72 iken en düşük puan ise 18 olarak hesaplanmıştır. Ölçekten alınan puanların artması öğrencilerin okuma iç motivasyonlarının arttığını, azalması ise okuma iç motivasyonlarının azaldığını

göstermektedir. AFA sonucunda elde edilen verilerin doğrulanıp doğrulanmadığı DFA ile test edilmiştir olup elde edilen veriler, ölçeğin yapı geçerliğini sağladığını ortaya koymuştur (SRMR=0.04, GFI=0.95, $\chi^2/df=1.78$ ve RMSEA= 0.04). Ölçeğin güvenirlik çalışmaları için Spearman Brown ve Cronbach Alfa katsayıları kullanılmıştır. Elde edilen değerler ölçeğin güvenirliğinin yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir. Ölçeği oluşturan maddelerinin ayırt edicilik düzeyleri için düzeltilmiş madde toplam korelasyonu ve %27’lik alt-üst grup kıyaslamalarına yer verilmiştir. Elde edilen sonuçlar, ölçeğin güvenirliğinin ve iç tutarlılığının yüksek olmakla birlikte maddelerin ayırt edicilik gücünün iyi düzede olduğunu göstermektedir. Araştırmada elde edilen sonuçlara bakıldığında ölçme aracının, Okuma İç Motivasyonu Ölçeği’nin eğitim alanında yapılan çalışmalarda kullanılabilecek geçerlilik ve güvenirlikte olduğu saptanmıştır.

2.3.4. Kişisel Bilgi Formu

Kişisel bilgi formu, çalışmaya katılan öğrenciler hakkında bilgi almak için hazırlanmış olup bu form aracılığıyla öğrencilere ilişkin cinsiyet değişkeni hakkında bilgi elde edilmiştir.

2.3.5. Araştırmacı Günlükleri

Etkinliklerin uygulamaya konulmaya başlandığı süreçte saha çalışmalarında uygulayıcının sürece ilişkin tuttuğu günlüklerden oluşturulmuştur.

2.3.6. Ses Kayıtları Değerlendirmeci Görüşleri

Hem prozodik okuma uygulamaları öncesinde hem de prozodik okuma uygulamaları sonrasında “Kaşığı” metninin bir bölümünün öğrencilere okutulduktan sonra alınan ses kayıtlarının üç Türkçe öğretmeni tarafından prozodik okuma becerilerine yönelik yaptığı yazılı değerlendirmelerdir.

2.4. Uygulama Süreci

Araştırmaya başlamadan önce Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü aracılığıyla Rize İl Millî Eğitim Müdürlüğünden uygulama için izin alınmıştır. Çalışma grupları oluşturulurken olasılığa dayalı olmayan uygun örnekleme

tekniki kullanılmıştır. Araştırma sürecinde araştırmacının Türkçe dersine girdiği 8. sınıfta 2023 – 2024 Eğitim Öğretim Yılı II. döneminde, 29 Nisan – 31 Mayıs 2024 tarihleri arasında yürütülmüştür. Ön test ve son testlerde öğrencilerin vereceği cevapları etkileyecek telkinde bulunulmamıştır.

Araştırmaya başlamadan önce okul yönetimi ile görüşülmüştür. Okul yönetiminden temin edilen haftalık ders programına göre pazartesi günü 6. ders saati, cuma günü ise 3 ve 4. ders saati uygulama için kararlaştırılmıştır. Uygulama süreci bu planlama doğrultusunda, haftada 2 gün 3 ders saati olmak üzere 5 hafta boyunca devam etmiştir. Uygulamadaki etkinlikler planlanırken alanında uzman iki Türkçe öğretmeni ve bir öğretim görevlisinin görüşü alınarak hazırlanan etkinliklerde gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Çalışma kapsamında gerçekleştirilen etkinliklerin uygulama sürecine ilişkin bilgiler Tablo 2’de gösterilmektedir.

Tablo 2. Etkinliklerin uygulama süreci

Etkinlik Planlama Süreci	
Hafta	Konu
1. Hafta (29 Nisan – 3 Mayıs)	Vurgu
2. Hafta (6 Mayıs – 10 Mayıs)	Vurgu
3. Hafta (13 Mayıs – 17 Mayıs)	Tonlama
4. Hafta (20 Mayıs – 24 Mayıs)	Durak
5. Hafta (27 Mayıs – 31 Mayıs)	Odak

Araştırmanın ilk aşamasında çalışma grubundaki öğrencilere Ergenlik Dönemi Okuma Tutum Ölçeği ve Okuma İç Motivasyonu Ölçeği uygulanmıştır. Ardından “Kaşığı” metninin ilk sayfası öğrencilere bireysel olarak okutulmak üzere verilmiş, öğrencilerden metni ev ortamında sesli okumaları ve bu okumaları ses kaydı alarak araştırmacıya iletmeleri istenmiş; bu kayıtlar üzerinden ön test süreci tamamlanmıştır. Daha sonra hazırlanan prozodik okuma etkinlikleri, haftada üç ders saati olmak üzere beş hafta boyunca çalışma grubuna uygulanmıştır.

Uygulamanın ardından, son test kapsamında etkinliklerin bitimini takip eden hafta öğrencilere Ergenlik Dönemi Okuma Tutum Ölçeği ve Okuma İç Motivasyonu Ölçeği yeniden uygulanmıştır. Devamında, etkinlikler süresince kazanılan beceriler doğrultusunda “Kaşığı” metni öğrenciler tarafından ev ortamında yeniden sesli olarak

okunmuş; alınan ses kayıtları aracılığıyla son test süreci tamamlanmıştır. Bununla birlikte uygulayıcı tarafından etkinlik süreci boyunca gerek sınıf içinde gerekse sınıf dışında öğrenciler beş hafta boyunca gözlemlenmiş, sürece ilişkin tutulan notlar doğrultusunda araştırmacı günlükleri oluşturulmuştur.

2.4.1. Vurgu Etkinlikleri

İlk hafta vurgu etkinlikleri yapılmıştır. Araştırmacı etkinlik doğrultusunda vurgunun tanımı, önemi ve belirlenmesi üzerinde durmuş, ekte vurgu etkinlikleri yapılmıştır. Etkinlikler yapılırken düz anlatım yerine sezdirme yoluyla kazanımların kavranması tercih edilmiştir. Türk Dil Kurumu (TDK) Sesli Sözlük ve alanında uzman Türkçe öğretmenin sesletimiyle kayda alınan ses kayıtlarından oluşan sesli materyallerin araştırmacı tarafından öğrencilere dinletilerek öğrencinin vurgulu heceyi fark etmesi sağlanmıştır. Ardından öğrencilerin de vurgulu heceye göre kelimeleri sesletimleri sağlanarak uygulamaya dönük etkinlikler yaptırılmıştır.

İkinci hafta kelime düzeyinde vurgu ve kelime grubunda vurgu konusu ile etkinliklere devam edilmiş. Ses materyallerinin araştırmacı tarafından öğrencilere dinletilerek öğrencinin vurgulu heceyi fark etmesi sağlanmıştır. Ardından öğrencilerin de vurgulu heceye göre kelimeleri sesletimleri sağlanarak uygulamaya dönük etkinlikler yaptırılmıştır. Bu etkinlikler yoluyla öğrencinin vurgu ve telâffuzun önemini kavraması sağlanmıştır. Etkinliklerin ardından gelecek ders için öğrenciler ele alınan konuyla ilgili ödevlendirilip uygulamaya dönük etkinlikler yapmaları sağlanmıştır.

2.4.2. Ton/Tonlama Etkinlikleri

Etkinliğin üçüncü haftası önceki haftaya ait konuyla ilgili etkinliklerin yapılmasıyla başlanmış ardından ton ve tonlama/ezgi konularını içeren etkinliklerin yapılmasıyla devam etmiştir. İlk olarak vurgu ve ton arasındaki ilişkiye değinilmiş, ardından radyo tiyatrosu etkinliğiyle ton/tonlamanın önemi sezdirilmeye çalışılmış. Ardından çalışma kağıdındaki diğer örnekleri içeren ses materyalleri öğrenciye önce dinletilerek sonra sesletimi yaptırılarak ton/tonlamanın önemi, anlam üzerindeki etkisi üzerinde mütalaa edilmiştir. Bu etkinliklerin ardından öğrenciye farklı temalarda şiir

dinlemeleri, radyo tiyatrosu dinlemeleri vb. etkinlikler verilerek gelecek derse kadar işlenen konunun pekiştirilmesi amaçlanmıştır.

2.4.3. Durak Etkinlikleri

Etkinliğin dördüncü haftası önceki haftanın konu tekrarı yapıldı. Daha sonra öğrencinin durak kavramını tanımlayabilmesi, doğru yer ve zamanda durak yapmanın önemini kavrayabilmesi sağlayacak etkinliklere geçildi. Etkinlik sırasında ilk aşamada alanında uzman öğretmenin daha önce kayda alınan sesletimi öğrenciye dinletilerek öğrencilerin durak yerini doğru belirlemeleri istendi. Öğrenci cevapları dinlendi. Daha sonra örneklerde doğru durak yerlerinin neresi olduğu belirtilerek araştırmacı tarafından sesletimi sağlandı. Ardından öğrencilerin de doğru durak yerine göre sesletimleri sağlanarak doğru yer ve zamanda durak yapmanın önemi ve anlam üzerindeki etkisi üzerinde mütalaa edildi. Çalışma kâğıdındaki etkinlikler bittikten sonra gelecek derse kadar konuyla ilgili öğrenciler ödevlendirilerek öğrenilenlerin pekiştirilmesi sağlandı.

2.4.4. Odak Etkinlikleri

Önceki haftanın konu tekrarı yapıldıktan sonra odak konusuyla ilgili etkinliklere geçildi. Öğrencinin odaklamayı tanımlayıp odaklama türlerini belirleyebilmesi için daha önce kayda alınmış, alanında uzman Türkçe öğretmene ait ilgili ses materyalleri kullanılarak etkinlikler tamamlandı. Ardından şiir ve tiyatro türündeki birer metin üzerinde beş hafta boyunca ele alınan prozodik unsurlar dikkate alınarak çalışma yapıldı. Önce şiir öğrencilere tek tek okutuldu, ardından da tiyatro metni gruplar hâlinde canlandırıldı.

2.5. Verilerin Analizi

Nitel ve nicel veriler, karma yöntem araştırmalarında birbirinden bağımsız analiz edilmekte ancak elde edilen sonuçlar birlikte değerlendirilerek yorumlanır ve tek bir çalışma biçiminde sunulmaktadır (Tashakkori ve Teddlie, 2010).

2.5.1. Nicel Verilerin Analizi

Bu çalışmada elde edilen nicel verilerin analizinde IBM SPSS Statistics 26 paket programı kullanılmıştır. Araştırma kapsamında uygulanan ön test ve son test ölçümleri ile demografik değişkenler doğrultusunda çeşitli istatistiksel analiz tekniklerine başvurulmuştur. İlk olarak betimsel istatistikler (aritmetik ortalama, standart sapma, çarpıklık, basıklık, minimum ve maksimum değerler) hesaplanarak ölçeklerin dağılım özellikleri değerlendirilmiştir. Ölçeklerin iç tutarlılığı ise Cronbach's Alpha katsayıları ile belirlenmiştir. Normal dağılım varsayımı sağlandığı için ön test ve son test puanları arasındaki farkları incelemek amacıyla bağımlı örneklem t-testi (paired samples t-test) uygulanmıştır. Cinsiyete göre gruplar arası karşılaştırmalar ise bağımsız örneklem t-testi (independent samples t-test) ile yapılmıştır. Ölçekler arasındaki ilişkileri belirlemek için Pearson korelasyon analizi uygulanmıştır. Son olarak prozodik okuma becerisinin okuma motivasyonu ve okuma tutumu değişkenlerini ne ölçüde yordadığını belirlemek amacıyla basit doğrusal regresyon analizi gerçekleştirilmiştir. Analizler sonucunda elde edilen bulgular, $p < 0,05$ anlamlılık düzeyi temel alınarak yorumlanmıştır.

2.5.2. Nitel Verilerin Analizi

Bu çalışmadaki nitel veri setlerini, Prozodik Okuma Ölçeği'nin uygulanmasının ardından her bir öğrenci için üç Türkçe öğretmeni tarafından yazılmış değerlendirme metinleri ile saha çalışmaları sırasında prozodik okuma, okuma tutumu ve motivasyonuna yönelik tutulan gözlem notlarını içeren günlükler oluşturmaktadır.

2.5.2.1. Ses Kayıtlarına İlişkin Değerlendirmeci Görüşlerinin Analizi

Çalışma grubunun prozodik okuma becerilerini değerlendirmek amacıyla, etkinliklerin uygulanmasından önce ve sonra olmak üzere öğrencilere Ömer Seyfettin'in "Kaşığı" hikâyesinin bir bölümü sesli olarak okutulmuştur. Yapılan bu okumalar kayıt altına alınmıştır. Daha sonra bu ses kayıtları tek tek üç Türkçe öğretmeni tarafından "Prozodik Okuma Ölçeği" ile puanlanmış, ardından öğretmenler okuma kayıtlarıyla ilgili görüşlerini de ayrıca yazılı olarak belirtmişlerdir. Yapılan bu değerlendirmeler, prozodik okuma becerilerini geliştirmeye yönelik uygulamalardan önce ve sonra olmak üzere iki kez gerçekleştirilmiştir.

Bu yazılı değerlendirmelere yönelik veriler, betimsel analiz yöntemiyle incelenmiştir. Betimsel analizde, toplanan veriler önceden belirlenen tema ve kodlar çerçevesinde düzenlenmekte ve yorumlanmaktadır (Yıldırım ve şimşek, 2021). Bu doğrultuda, araştırmacı tarafından önceden oluşturulan tema ve kodlar temel alınarak veriler analiz edilmiştir. Betimsel analiz, nitel verilerin anlamlı bir biçimde yapılandırılmasına ve açık bir şekilde sunulmasına imkân tanıyan bir yöntemdir. Bu analiz türü, araştırmacının verileri belirli temalar çerçevesinde düzenlemesini kolaylaştırırken okuyucunun da doğrudan katılımcı ifadeleri üzerinden değerlendirme yapabilmesine olanak sağlar (Creswell, 2012). Araştırmacı ve uzman tarafından yapılan tema ve kodlamalar karşılaştırılarak aralarındaki benzerlikler ve farklılıklar belirlenmiş ve ortak kodlar oluşturulmuştur.

Türkçe ğretmenlerinin “Prozodik Okuma leği”ni kullanarak yaptıkları nitel değerlendirmeler “Prozodik Okuma” teması altında “Okuma Tarzı”, “Vurgu ve Tonlama”, “Duraklama”, “Odaklama” ve “Ses Kalitesi” olmak üzere beş kategoride ele alınmıştır. Okuma tarzı kategorisinde oluşturulan kodlara bakıldığında “Duygulu – Kulağa Hoş Gelen Okuma” ve “Duygusuz – Robotik Okuma”; vurgu ve tonlama kategorisinde “Doğru Vurgu ve Tonlama” ve “Yanlış Vurgu ve Tonlama”; duraklama kategorisinde “Uygun Duraklama ve Geçiş”, “Uygun Olmayan Duraklama ve Geçiş”, “Noktalama İşaretlerine Uygun Okuma” ve “Noktalama İşaretlerine Uygun Olmayan Okuma”; odaklama kategorisinde “Odaklama” ve ses kalitesi kategorisinde “Sesin Açık ve Net Olması” kodları oluşturulmuştur.

Bu süreçte analizlerin güvenirliğini artırmak amacıyla uzman görüşlerine başvurulmuş, kodlar üzerinde uzlaş sağlanmıştır. Oluşturulan kodlara ilişkin katılımcı görüşlerini yansıtma amacıyla hem n değerlendirme hem de son değerlendirmeye yönelik örnek ğrenci ifadelerine ve sıklık bilgilerine yer verilmiştir.

2.5.2.2. Araştırmacı Günlüklerinin Analizi

Araştırmada, prozodik okuma becerilerini geliştirmeye yönelik uygulama süreci boyunca araştırmacı tarafından tutulan araştırmacı günlükleri, öğrencilerin gelişim sürecini hem bilişsel hem de duyuşsal yönleriyle ortaya koymak amacıyla incelenmiştir. Günlükler, sürecin başlangıcından sonuna kadar araştırmacının gözlemlerini; sınıf içi ve sınıf dışındaki ğrenci tepkilerini, etkinliklerin işleyişi ile

sınıf içi etkileşimini düzenli biçimde yansıtmaktadır. Bu yönüyle araştırmacı günlükleri, öğrenci tutum ve davranışlarına ilişkin zengin nitel veriler sunmuştur.

Araştırmacı günlüklerinden elde edilen veriler içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir. İçerik analizi, araştırmacının topladığı nitel verileri ayrıntılı biçimde inceleyerek benzerlik ve farklılıkları belirlediği, bu doğrultuda verileri kodlara ayırıp daha kapsamlı temalar hâline getirdiği bir çözümleme sürecidir. Bu yaklaşımda amaç, ham veriyi düzenleyip yapılandırarak açıklayıcı ve yorumlanabilir bir hâle getirmektir. Süreç, verilerin anlamlı parçalara bölünmesiyle başlar; ardından kodlama, kodların ortak özelliklerine göre sınıflandırılması ve sonunda temaların oluşturulmasıyla devam eder (Yıldırım ve Şimşek, 2021; Büyüköztürk vd., 2020). Araştırmada bu doğrultuda, içerik analizinden yararlanılarak günlükler çözümlenmiştir. İçerik analizi bu süreçte, veriler arasında ilişki kurmayı, tekrar eden örüntüleri belirlemeyi ve katılımcı ifadelerinde gizli kalan anlamları açığa çıkarmayı mümkün kılarak araştırmanın bulgularının daha derinlikli biçimde yorumlanmasına katkı sağlamıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2021).

Analiz sürecinde öncelikle günlüklerde sık tekrar eden kavram, ifade ve davranış örüntüleri belirlenmiş; bu ifadeler temalar ve kategoriler altında toplanmıştır. Analizin güvenilirliğini artırmak amacıyla bir alan uzmanının görüşüne başvurulmuş, oluşturulan kodlar üzerinde uzlaşa sağlanmıştır. Günlüklerde yer alan ifadeler incelendiğinde, öğrencilerin okuma sürecinde yaşadıkları değişimlerin hem bilişsel hem de duyuşsal yönleriyle gelişim gösterdiği saptanmıştır.

Araştırmacı günlüklerinden elde edilen nitel veriler, içerik analizi sonucunda dört ana tema altında yapılandırılmıştır. Bu doğrultuda “Duyuşsal Gelişim ve Tutum”, “Bilişsel Gelişim”, “Sosyal Etkileşim ve Öğrenme Ortamı” ve “Dışsal Etkenler” temaları oluşturulmuştur.

Duyuşsal Gelişim ve Tutum teması altında “Okumaya Karşı İlgi ve Tutum” kategorisi oluşturulmuş; bu kategoride “Süreç içinde ilginin artması”, “Öz güven eksikliği/kaygı”, “Başlangıçta isteksizlik”, “Duygusal katılımın artması” ve “Aile desteği” kodlarına yer verilmiştir.

Bilişsel Gelişim teması kapsamında “Prozodik Farkındalık” kategorisi altında “Tonlama ve anlam ilişkisini fark etme”, “Öz farkındalık”, “Vurgu farkındalığı”,

“Dinleme ve gözlemle öğrenme”, “Dilde bilinç artışı” ve “Duygusal kazanım” kodları oluşturulmuştur.

Sosyal Etkileşim ve Öğrenme Ortamı teması altında ise “Sınıf İçi Etkileşim” kategorisi belirlenmiş; bu kategori kapsamında “Öğretmenin yönlendirici rolü”, “Katılım artışı”, “Arkadaş tepkisi”, “Arkadaş desteği” ve “Öğretmen desteğiyle güven ortamı” kodları tanımlanmıştır.

Son olarak Dışsal Etkenler teması altında ise “Sınav ve Çevresel Faktörler” kategorisi yer almakta olup bu kategoride “LGS baskısı”, “Ev ortamı” ve “Ödül ve not beklentisi” kodları oluşturulmuştur.



3. BULGULAR

Bu bölümde araştırma sürecinde öğrencilerden elde edilen bulgular iki ana başlıkta ele alınmıştır. İlk başlıkta araştırmanın nicel boyutuna ilişkin bulgulara, ikinci başlık altında ise nitel boyutuna ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Bu bulgular, çalışma kapsamında oluşturulan alt problemler göz önünde bulundurularak başlıklar altında toplanmış ve tablolastırılarak analiz edilmiştir.

3.1. Nicel Araştırma ile ilgili Bulgular

Öğrencilerin, prozodik okuma etkinliklerinin uygulanması öncesinde ve sonrasında Prozodik Okuma Ölçeği, Okuma İç Motivasyonu Ölçeği ve Ergenlik Dönemi Okuma Tutumu Ölçeği'nden aldıkları ön test ve son test puanlarına ilişkin bilgiler, çarpıklık ve basıklık katsayıları ile Cronbach's Alpha değerleri Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Ön test ve son testte kullanılan ölçeklere ilişkin betimsel istatistikler ve güvenirlik katsayıları

Ölçekler	Madde Sayısı	Ort	SS	Çarpıklık	SE	Basıklık	SE	Min	Max	Cronbach's Alpha
Ön Test Prozodik Okuma Düzeyi	15	1,56	0,77	0,36	0,47	-0,90	0,91	0,49	3,00	0,98
Son Test Prozodik Okuma Düzeyi	15	3,01	0,56	0,00	0,47	-1,14	0,91	2,04	3,93	0,98
Ön Test Okuma Motivasyonu	18	1,82	0,48	0,66	0,47	-0,59	0,91	1,17	2,78	0,91
Son Test Okuma Motivasyonu	18	2,69	0,36	0,26	0,47	-0,66	0,91	2,11	3,44	0,71
Ön Test Okuma Tutumu	15	2,86	0,69	1,129	0,47	0,46	0,91	2,07	4,53	0,81
Son Test Okuma Tutumu	15	4,34	0,47	-0,839	0,47	0,85	0,91	3,07	5,07	0,50

Tablo 3'te, katılımcıların ön test ve son test uygulamaları sonucunda Prozodik Okuma Ölçeği, Okuma İç Motivasyonu Ölçeği ve Ergenlik Dönemi Okuma Tutumu Ölçeği'nden elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Prozodik okuma düzeyinde, ön testte

1,56 olan ortalama puan son testte 3,01'e yükselmiş ve bu durum ilgili beceride anlamlı bir gelişmeye işaret etmiştir. Ölçeğin Cronbach's Alpha değerleri hem ön test (0,98) hem de son test (0,98) için oldukça yüksektir ve bu da ölçeğin iç tutarlığının güçlü olduğunu göstermektedir. Okuma motivasyonunda ise ön test ortalaması 1,82 iken son test ortalaması 2,69 olarak belirlenmiş; bu anlamlı farklılık katılımcıların okuma motivasyonlarında olumlu bir gelişme olduğunu göstermiştir. Bu ölçeğin güvenilirliği ön testte yüksek (0,91) düzeydeyken, son testte kabul edilebilir düzeyde (0,71) kalmıştır. Okuma tutumu ölçeğinde ise ön test ortalaması 2,86 iken son testte bu değer 4,34 olarak tespit edilmiştir; bu fark, katılımcıların okuma tutumlarında anlamlı bir gelişim olduğunu göstermektedir. Ölçeğin güvenirlik katsayısı olan Cronbach's Alpha değeri ön testte 0,81 iken, son testte 0,50 olarak hesaplanmıştır. Ayrıca, tüm ölçeklere ait çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) değerlerinin -2 ile +2 aralığında yer aldığı görülmektedir. Bu durum, verilerin normal dağıldığını ve parametrik testlerin uygulanabilir olduğunu göstermektedir (George ve Mallery, 2010).

Tablo 4. Ön test ve son testte kullanılan ölçeklere ilişkin betimsel istatistikler ve güvenirlik katsayıları

Ölçekler	Ön test	Son test	t	p
Prozodik Okuma	1,56±0,77	3,01±0,56	12,73	0,00*
Okuma Motivasyonu	1,82±0,48	2,69±0,36	-7,52	0,00*
Okuma Tutumu	2,86±0,69	4,34±0,47	-8,66	0,00*

*:p<0,05

Tablo 4'e göre, öğrencilerin ön test ve son test puanları arasında tüm ölçeklerde istatistiksel olarak anlamlı farklar bulunmuştur ($p < 0.05$). Prozodik Okuma Ölçeği'nde, ön test ortalaması 1,56 ($\pm 0,77$) iken son test ortalaması 3,01 ($\pm 0,56$) olarak tespit edilmiş ve bu fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($t = -12,73$; $p = 0,00$). Bu sonuç, "Öğrencilerin prozodik okuma düzeylerinde ön test ve son test puanları arasında manidar fark vardır." şeklindeki birinci hipotezin kabul edildiğini göstermektedir. Ergenlik Dönemi Okuma Tutumu Ölçeği'ne bakıldığında, ön test ortalaması 2,86 ($\pm 0,69$) iken son testte bu ortalamanın 4,34'e ($\pm 0,47$) yükseldiği görülmüş ve aradaki fark da anlamlı bulunmuştur ($t = -8,66$; $p = 0,00$). Bu sonuca göre, "Öğrencilerin okuma tutumu düzeylerinde ön test ve son test puanları arasında

manidar fark vardır.” biçiminde ifade edilen ikinci hipotezin kabul edildiğini ortaya koymaktadır. Benzer şekilde, Okuma İç Motivasyonu Ölçeği’nde ön test ortalaması 1,82 ($\pm 0,48$) olup son testte bu değer 2,69’a ($\pm 0,36$) yükselmiş; elde edilen fark anlamlı bulunmuştur ($t = -7,52$; $p = 0,00$). Bu bulgu, “Öğrencilerin okuma motivasyonu düzeylerinde ön test ve son test puanları arasında manidar fark vardır.” yönündeki üçüncü hipotez kabul edilmiştir.

Tablo 5. Ölçek puanları arasındaki ilişkilere yönelik Pearson korelasyon analizi sonuçları

Ölçekler			Ön Test Prozodik Okuma	Ön Test Okuma Motivasyonu	Ön Test Okuma Tutumu	Son Test Prozodik Okuma	Son Test Okuma Motivasyonu
Ön Test Okuma Motivasyonu	r	r	0,57				
	p	p	0,00*				
Ön Test Okuma Tutumu	r	r	0,47	0,61			
	p	p	0,01*	0,00*			
Son Test Prozodik Okuma	r	r	0,68	0,36	0,56		
	p	p	0,00*	0,08	0,00*		
Son Test Okuma Motivasyonu	r	r	0,02	0,09	-0,12	-0,24	
	p	p	0,89	0,65	0,57	0,24	
Son Test Okuma Tutumu	r	r	0,17	0,23	-0,02	0,06	0,44
	p	p	0,42	0,27	0,90	0,76	0,02*

*: $p < 0,05$; r: Korelasyon Analizi

Tablo 5 incelendiğinde ön test prozodik okuma ile ön test okuma tutumu arasında da istatistiksel olarak anlamlı ve pozitif yönlü bir ilişki saptanmıştır ($r = 0,47$; $p = 0,01$). Benzer şekilde, ön test prozodik okuma düzeyi ile ön test okuma motivasyonu arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir ($r = 0,57$; $p = 0,00$). Bu bulgular doğrultusunda, “Öğrencilerin ön test prozodik okuma düzeyleri ile okuma tutumu ve okuma motivasyonu düzeyleri arasında manidar bir ilişki vardır.” şeklindeki dördüncü hipotez kabul edilmiştir. Buna karşılık, *son test prozodik okuma düzeyi ile son test okuma tutumu arasında da istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki belirlenmemiştir* ($r = -0,06$; $p = 0,76$). Benzer şekilde *son test prozodik okuma düzeyi ile son test okuma motivasyonu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki gözlenmemiştir* ($p > 0,05$). Bu bulgular doğrultusunda, “Öğrencilerin son test prozodik okuma düzeyleri ile okuma tutumu ve okuma motivasyonu düzeyleri arasında manidar

bir ilişki vardır.” şeklindeki beşinci hipotez reddedilmiştir. Diğer yandan ön test okuma motivasyonu düzeyleri ile ön test okuma tutumu düzeyleri arasında oldukça güçlü ve pozitif bir ilişki bulunmuştur ($r = 0,61$; $p = 0,00$). Benzer şekilde son test okuma motivasyonu düzeyleri ile son test okuma tutumu düzeyleri arasında da istatistiksel olarak güçlü ve pozitif bir ilişki bulunmuştur ($r = 0,44$; $p = 0,02$). Bu veri, “Öğrencilerin ön test ve son test okuma tutumu düzeyleri ile okuma motivasyonu düzeyleri arasında manidar bir ilişki vardır.” yönündeki altıncı hipotezin de kabul edildiğini göstermektedir.

Tablo 6. Ölçek puanlarının cinsiyete göre karşılaştırılmasına ilişkin bağımsız örneklem t-testi sonuçları

Ölçekler	Gruplar	Kız	Erkek	t	p
Prozodik Okuma Düzeyi	Ön test	1,72±0,77	1,46±0,78	-0,79	0,43
	Son test	3,20±0,45	2,90±0,61	-1,26	0,22
Okuma Motivasyonu	Ön test	1,86±0,49	1,79±0,48	0,31	0,75
	Son test	2,66±0,41	2,71±0,34	-0,34	0,73
Okuma Tutumu	Ön test	2,73±0,43	2,93±0,81	-0,66	0,51
	Son test	4,51±0,24	4,24±0,55	1,36	0,18

Tablo 6’deki bulgular incelendiğinde bağımsız örneklem t-testi sonuçlarına göre, cinsiyet değişkenine bağlı olarak öğrencilerin ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p > 0,05$). Prozodik okuma becerisi açısından incelendiğinde, kız öğrencilerin son test ortalaması 3,20 ($\pm 0,45$), erkek öğrencilerin ortalaması ise 2,90 ($\pm 0,61$) olarak ölçülmüştür. Her ne kadar kız öğrencilerin lehine bir fark gözlenirse de bu fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t = -1,26$; $p = 0,22$). Bu sonuç doğrultusunda, “Öğrencilerin cinsiyeti ön test ve son test prozodik okuma becerileri bakımından manidar bir fark oluşturur.” biçimindeki yedinci hipotez reddedilmiştir. Okuma tutumu açısından değerlendirildiğinde, kız öğrencilerin son test ortalaması 4,51 ($\pm 0,24$), erkek öğrencilerin ortalaması ise 4,24 ($\pm 0,55$) düzeyindedir. Fark kız öğrenciler lehine olmasına rağmen, istatistiksel olarak anlamlı düzeye ulaşmamıştır ($t = 1,36$; $p = 0,18$). Bu nedenle, “Öğrencilerin cinsiyeti ön test ve son test okuma tutumu bakımından manidar bir fark oluşturur.” biçimindeki sekizinci hipotez de reddedilmiştir. Benzer şekilde, okuma motivasyonu son test ortalamaları kız öğrencilerde 2,66 ($\pm 0,41$), erkek

öğrencilerde ise 2,71 ($\pm 0,34$) olarak belirlenmiştir. Ancak bu fark da istatistiksel açıdan anlamlı değildir ($p = 0,73$). Dolayısıyla “Öğrencilerin cinsiyeti ön test ve son test okuma motivasyonu bakımından manidar bir fark oluşturur.” şeklindeki dokuzuncu hipotez reddedilmiştir.

Tablo 7. Ön test verilerine göre prozodik okuma becerisinin okuma iç motivasyonunu yordamasına ilişkin regresyon analizi sonuçları

Ölçekler	B	SE	t	p	F	R ²
Okuma Motivasyonu	0,58	0,28	3,41	0,00*	11,67	0,34

*: $p < 0,05$

Tablo 7’ye göre, yapılan basit doğrusal regresyon analizleri sonucunda, prozodik okuma becerisinin okuma iç motivasyonunu yordamada anlamlı yordayıcı olduğu bulunmuştur. Yapılan analiz sonucunda regresyon katsayısı $B = 0,58$ olup bu katsayı istatistiksel olarak anlamlıdır ($t = 3,41$; $p = 0,00$). Modelin açıklayıcılık düzeyi %34,7’dir ($R^2 = 0,34$) ve model genel olarak anlamlı bulunmuştur ($F = 11,67$; $p < 0,05$).

Tablo 8. Ön test verilerine göre prozodik okuma becerisinin ergenlik dönemi okuma tutumunu yordamasına ilişkin regresyon analizi sonuçları

Ölçekler	B	SE	t	p	F	R ²
Okuma Tutumu	0,38	0,29	2,24	0,03*	5,03	0,43

*: $p < 0,05$

Tablo 8 incelendiğinde benzer şekilde prozodik okuma becerisinin ergenlik dönemi okuma tutumunu yordamada anlamlı yordayıcı olduğu bulunmuştur. Tablo 8’de görülen analiz sonucunda regresyon katsayısı $B = 0,38$ olup bu katsayı istatistiksel olarak anlamlıdır ($t = 2,24$; $p = 0,03$). Modelin açıklayıcılık düzeyi %43,1’dir ($R^2 = 0,43$) ve model genel olarak anlamlı bulunmuştur ($F = 5,03$; $p < 0,05$).

Bu sonuçlar, prozodik okuma becerisinin hem okuma motivasyonunu hem de okuma tutumunu anlamlı biçimde yordayabildiğini göstermektedir ancak okuma tutumunu yordama gücünün motivasyona göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 9. Son test verilerine göre prozodik okuma becerisinin okuma iç motivasyonunu yordamasına ilişkin regresyon analizi sonuçları

Ölçekler	B	SE	t	p	F	R ²
Okuma Motivasyonu	-0,21	0,14	-1,50	0,14*	2,26	0,09

*:p<0,05

Tablo 9 incelendiğinde son test prozodik okuma becerisinin okuma iç motivasyonu üzerinde anlamlı bir yordayıcı etkisi bulunmadığı anlaşılmaktadır. Prozodik okuma becerisinin regresyon katsayısı $B = -0,23$ olup bu değer istatistiksel olarak anlamlı değildir ($t = -1,50$; $p = 0,14$). Modelin açıklayıcılığı oldukça düşüktür ($R^2 = 0,09$) ve genel model anlamlı değildir ($F = 2,26$; $p > 0,05$). *Regresyon katsayısının yönü negatif. Yani birisi artarken diğeri azalıyor.*

Tablo 10. Son test verilerine göre prozodik okuma becerisinin ergenlik dönemi okuma tutumunu yordamasına ilişkin regresyon analizi sonuçları

Ölçekler	B	SE	t	p	F	R ²
Okuma Tutumu	0,34	0,02	0,19	0,84*	0,03	0,00

*:p<0,05

Benzer şekilde, prozodik okuma becerisi değişkeni için de regresyon katsayısı $B = 0,34$ 'tür ve bu değer anlamlılık göstermemektedir ($t = 0,19$; $p = 0,84$). Bu modelin de açıklayıcılığı yok denecek kadar azdır ($R^2 = 0,00$) ve istatistiksel olarak anlamlı değildir ($F = 0,03$; $p > 0,05$).

Sonuç olarak okuma iç motivasyonu ve ergenlik dönemi okuma tutumuna ilişkin varyansın anlamlı bir kısmı prozodik okuma becerisi tarafından açıklanamamaktadır; bu durum, süreç sonunda ortaya çıkan okuma tutumu ve motivasyonundaki gelişimin başka değişkenlerle daha güçlü ilişkilere sahip olabileceğini düşündürmektedir.

Bu bulgular değerlendirildiğinde prozodik okuma düzeyinin süreç başında öğrencilerin okuma tutum ve motivasyonu ile anlamlı biçimde ilişkili olduğu; ancak süreç sonunda bu ilişkinin zayıfladığı ve başka değişkenlerin etkisinin ön plana çıkabileceği anlaşılmaktadır.

3.2. Nitel Araştırma ile ilgili Bulgular

Bu başlık altında “Prozodik Okuma Ölçeği” kullanılarak öğrencilerin prozodik okuma becerilerinin üç Türkçe öğretmeni tarafından değerlendirmelerinin betimsel analizine ve araştırmacı günlüklerinin içerik analizine yer verilmiştir.

3.2.1. Ses Kayıtlarına İlişkin Değerlendirmeci Görüşlerine Yönelik Bulgular

Türkçe öğretmenlerinin ses kayıtlarına ilişkin değerlendirmelerinden elde edilen bulgular, prozodik okuma becerilerinin farklı boyutları açısından incelenmiştir. Ön test ve son test sürecindeki nitel değerlendirmeler tema, kategori ve kodlara göre düzenlenmiş; frekanslarıyla birlikte Tablo 11’de sunulmuştur.

Tablo 11. Ses kayıtlarına ilişkin değerlendirmeci görüşleri

Tema	Kategori	Kod	Ön Test(f)	Son Test(f)	Örnek değerlendirici ifadesi
Prozodik Okuma	Okuma Tarzı	Duygulu – Kulağa hoş gelen okuma	7	53	Dinleyicinin kulağına hoş gelen akıcı bir okuma yapmıştır. (D ₁ ,Ö ₂₄) Duygusal durumlar hissedilmekte, okuma kulağa hoş gelmektedir. (D ₂ ,Ö ₈)
		Duygusuz – Robotik okuma	45	11	Duygusuz, robotik bir okuma yapmıştır. (D ₃ ,Ö ₁₅) Metindeki duygusal durumlar tam olarak hissedilmiyor (D ₃ ,Ö ₉)
	Vurgu ve Tonlama	Doğru vurgu ve tonlama	8	54	Vurgu ve tonlamalar ise metnin genelinde hissedilmiştir. (D ₁ ,Ö ₂₃) Vurgu ve tonlama neredeyse metnin tamamında doğru yer ve zamanda yapılmıştır. (D ₁ ,Ö ₁₆)
		Yanlış vurgu ve tonlama	44	10	Ayrıca vurgu ve tonlamalar da yetersizdir. (D ₂ ,Ö ₁₁) Vurgu ve tonlamalar metnin genelinde hissedilmez. (D ₂ ,Ö ₄)
	Duraklama	Uygun duraklama ve geçiş	3	30	Duraklamalara, duraklamalar arası geçişlere dikkat edilmiş. (D ₃ ,Ö ₁₇) Duraklamalarda ve duraklar arası geçişte başarılıdır. (D ₃ ,Ö ₇)
		Uygun olmayan duraklama ve geçiş	25	3	Ayrıca duraklamalar hiç uygun değildir. Çok hızlı geçişler vardır. (D ₂ ,Ö ₁) Duraklamalar arası geçişlerde uzun süre beklemektedir. (D ₂ ,Ö ₆)
		Noktalama işaretlerine uygun okuma	2	11	Noktalama işaretlerine dikkat ederek okuma yapılmıştır. (D ₂ ,Ö ₁₇) Noktalama işaretlerinin hakkını vererek okudu. (D ₁ ,Ö ₅)
		Noktalama işaretlerine uygun olmayan okuma	4	2	Noktalama işaretlerine dikkat ederek okumamıştır. (D ₁ ,Ö ₂) Okurken noktalama işaretlerine dikkat edilmemiştir. (D ₂ ,Ö ₂₁)
	Ses Kalitesi	Sesin açık ve net olması	5	15	Sesi net ve açık, okuması pürüzsüze yakındır. (D ₃ ,Ö ₇) Sesi açık, net ve pürüzsüzdür. (D ₃ ,Ö ₁₈)

Türkçe öğretmenlerinin, öğrencilerin prozodik okuma becerilerini değerlendirmeye yönelik betimsel analiz sonuçlarına ilişkin “Prozodik Okuma” temasında “Okuma tarzı” kategorisi altında yer alan “Duygusuz – robotik okuma” kodu, sıklık değeri (45) en yüksek kod olmuştur. “Duygulu – kulağa hoş gelen okuma” kodunun frekans değeri ise 7’de kalmıştır.

Prozodik okuma becerilerini geliştirmeye dönük gerçekleştirilen uygulamalar sonrasında katılımcılardan tekrar alınan okuma kayıtları hakkındaki değerlendirmelerin analiz sonucunda ise “Prozodik Okuma” temasında “Okuma tarzı” kategorisi altında yer alan “Duygulu – kulağa hoş gelen okuma” kodu, frekans değeri (53) en yüksek kod olmuştur. “Duygusuz – robotik okuma” kodunun frekans değeri ise 11’e düşmüştür. Bu durum, ön test sonrası prozodik okuma becerilerini geliştirmeye yönelik yapılan uygulamaların öğrencilerin metnin duygusal yönünü ortaya koymasına, metnin anlaşılmasına ve anlamlandırılmasına olumlu yönde katkı sağlamıştır.

Prozodik okuma becerilerini geliştirme uygulamaları öncesinde alınan okuma kayıtlarına dair üç Türkçe öğretmenin nitel değerlendirmelerinin analiz sonucunda “Prozodik Okuma” temasında “Vurgu ve tonlama” kategorisi altında yer alan “Yanlış vurgu ve tonlama” kodu, frekans değeri (44) en yüksek kod olmuştur. “Doğru vurgu ve tonlama” kodunun frekans değeri ise 8’de kalmıştır.

Prozodik okuma becerilerini geliştirmeye dönük gerçekleştirilen uygulamalar sonrasında katılımcılardan tekrar alınan okuma kayıtları hakkındaki değerlendirmelerin analiz sonucunda ise “Prozodik Okuma” temasında “Vurgu ve tonlama” kategorisi altında yer alan “Doğru ve tonlama” kodu, frekans değeri (54) en yüksek kod olmuştur. “Yanlış vurgu ve tonlama” kodunun frekans değeri ise 10’a düşmüştür. Bu değişim, ön test sonrası prozodik okuma becerilerini geliştirmeye yönelik yapılan uygulamaların öğrencilerin vurgu ve tonlama becerilerini geliştirdiğini ortaya koymaktadır.

Prozodik okuma becerilerini geliştirme uygulamaları öncesinde alınan okuma kayıtlarına dair üç Türkçe öğretmenin nitel değerlendirmelerinin analiz sonucunda “Prozodik Okuma” temasında “Duraklama” kategorisi altında yer alan “Uygun olmayan duraklama ve geçiş” kodu, frekans değeri (25) en yüksek kod olmuştur. “Uygun duraklama ve geçiş” kodunun frekans değeri ise 3’te kalmıştır.

Prozodik okuma becerilerini geliştirmeye d6n6k gerçekleştirilen uygulamalar sonrasında katılımcılardan tekrar alınan okuma kayıtları hakkındaki değerlendirmelerin analiz sonucunda ise “Prozodik Okuma” temasında “Duraklama” kategorisi altında yer alan “Uygun duraklama ve geçiş” kodu, frekans değeri (30) en y6ksek kod olmuştur. “Uygun olmayan duraklama ve geçiş” kodunun frekans değeri ise 3’e d6řm6řt6r. Bu değişim, 6n test sonrası prozodik okuma becerilerini geliştirmeye y6nelik yapılan uygulamaların 6ęrencilerin metni okurken metnin duygusunu doğru biçimde yansıtmaya katkı sağladığı, akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerini geliştirmiştir.

Prozodik okuma becerilerini geliştirme uygulamaları 6ncesinde ve sonrasında alınan okuma kayıtlarına dair 6 T6rke 6ęretmeninin nitel değerlendirmelerinin analiz sonucunda “Prozodik Okuma” temasında “Odaklama” kategorisi altında yer alan “Odaklama” koduna ait bir ifadeye rastlanmadığı g6r6lmektedir. Ortaya çıkan bu durumdan hareketle “Odaklama” bileşeninin prozodik okuma becerilerinin temel bileşenleri olan vurgu, ton, tonlama, duraklama becerileri içinde değerlendirildiği d6ř6n6lebilir. 6nk6 odak, prozodik okuma becerilerinin temel bileşenleri olan vurgu, tonlama ve duraklama bileşenleri ile doğrudan ilişkilidir.

Prozodik okuma becerilerini geliştirme uygulamaları 6ncesinde alınan okuma kayıtlarına dair 6 T6rke 6ęretmeninin nitel değerlendirmelerinin analiz sonucunda “Prozodik Okuma” temasında “Ses kalitesi” kategorisi altında yer alan “Sesin açık ve net olması” kodu, frekans değeri 5 iken gerçekleştirilen uygulamalar sonrasında katılımcılardan tekrar alınan okuma kayıtları hakkındaki değerlendirmelerin analiz sonucunda ise bu koda ait frekans değeri 15’e y6kselmiştir.

Yapılan uygulamaların, 6ęrencilerin sesini açık ve net kullanmasını geliştirerek metnin akıcılığına, anlamının daha iyi iletilmesine, duygusal y6n6n6n ortaya konmasına katkı sağlamıştır.

3.2.2. Araştırmacı G6nl6klerine İlişkin Bulgular

Araştırmacı g6nl6klerinden elde edilen bulgular uygulama s6recinde 6ęrencilerin bilişsel, duyuşsal ve sosyal gelişimlerini ortaya koymak amacıyla incelenmiştir. G6nl6klerde yer alan g6zlem ve ifadeler doğrultusunda elde edilen nitel veriler; içerik analizi sonucunda belirlenen tema, kategori ve kodlar doğrultusunda

düzenlenerek frekanslarıyla birlikte sunulmuştur. Bu bulgulara ilişkin bilgiler aşağıda Tablo 12’de sunulmuştur.

Tablo 12. Araştırmacı günlüklerine ilişkin içerik analizi sonuçları

Tema	Kategori	Kod	f	Örnek Cümle (Araştırmacı Günlükleri)
Duyuşsal Gelişim ve Tutum	Okumaya Karşı İlgi ve Tutum	Süreç içinde ilginin artması	9	Hasan, kendisi için zor olsa da düzenli kitap okumak için adım attığını belirtti. İşe benim ödünç verdiğim <i>Çaylak ile Filozof-1</i> kitabıyla başladığını söyledi. Artık sadece Türkçe dersi için değil diğer derslerde de okumak için parmak kaldırdığını ekledi. (4. Hafta)
		Öz güven eksikliği / kaygı	8	“Eylül, utandığını, yanlış yaparsa arkadaşlarının güleceğini söyledi.” (1. Hafta)
		Başlangıçta isteksizlik	7	“Sınıfta ses yoktu, öğrenciler okumaya karşı biraz mesafeliler.” (1. Hafta)
		Duygusal katılımın artması	6	“Hasan, ikinci şiiri okurken tüylerinin diken diken olduğunu söyledi.” (3. Hafta)
		Aile desteği	3	“Eda, önerdiğim seslendirmeleri annesiyle birlikte dinlediğini söyledi.” (3. Hafta)
Bilişsel Gelişim	Prozodik Farkındalık	Tonlama ve anlam ilişkisini fark etme	6	“Öğrenciler ses tonlarını değiştirerek kelimenin anlamını nasıl dönüştürebileceklerini fark ettiler.” (3. Hafta)
		Öz farkındalık	6	“Esila, artık sizin neyi vurgulamak istediğinizi daha iyi anlıyorum.” (4. Hafta)
		Vurgu farkındalığı	5	“Artık öğrenciler vurgulu heceyi bulmaya çalışıyorlardı.” (2. Hafta)
		Dinleme ve gözlemle öğrenme	5	“Fen Bilimleri öğretmeninin vurgu ve tonlamaya çok dikkat ettiğini söyledi.” (3. Hafta)
		Dilde bilinç artışı	4	“Serkan, cümleyi kurarken odaklama yaptığını ama farkında olmadığını söyledi.” (4. Hafta)
		Duygusal kazanım	4	“Öğrenciler artık ‘Nasıl hissettiriyorum?’ sorusuna yöneldiler.” (5. Hafta)
Sosyal Etkileşim ve Öğrenme Ortamı	Sınıf İçi Etkileşim	Öğretmen yönlendirici rolü	8	“Öğrencilerin dikkatini yeniden kazanmak için farklı duyulara hitap eden uyarılar gerekiyordu.” (2. Hafta)
		Katılım artışı	7	“Normalde okumak istemeyen öğrenciler dahi söz hakkı istiyordu.” (4. Hafta)
		Arkadaş tepkisi	6	“Bazı öğrenciler, arkadaşlarının güleceğini düşünerek okumak istemedi.” (1. Hafta)
		Arkadaş desteği	5	“Harita üzerinde birbirlerine şehir ismi gösterip vurgulu heceyi bulmaya çalışıyorlardı.” (2. Hafta)
		Öğretmen desteğiyle güven ortamı	4	“Eylül’e ‘Sesin titremesi bile şiirin duygusunu taşıyor.’ dedim.” (3. Hafta)
Dışsal Etkenler	Sınav ve Çevresel Faktörler	LGS baskısı	9	“Esra, etkinlikleri LGS önünde bir engel olarak gördüğünü ifade etti.” (2. Hafta)
		Ev ortamı	5	“Masal, çay toplamaya gittiği için etkinliklerine fazla zaman ayıramadığını söyledi.” (3. Hafta)
		Ödül ve not beklentisi	3	“Ahmet, okuyan öğrenciye not vermediğim için okumak istemedi.” (1. Hafta)

Araştırmacı günlüklerinin “Duyuşsal Gelişim ve Tutum” kategorisine bakıldığında; sürecin başında öğrencilerin okumaya karşı “isteksiz” (f=7) oldukları, sınıfta sessiz ve mesafeli bir tutum sergiledikleri görülmüştür. Ancak uygulama süreci ilerledikçe öğrencilerin okuma etkinliklerine olan “ilgilerinin arttığı” (f=9) ve artık

okumak için derslerde parmak kaldırdıkları belirlenmiştir. Ayrıca öğrencilerde “öz güven eksikliği ve kaygı” (f=8) problemi dikkat çekerken özellikle sürecin ilk haftalarında bazı öğrencilerin yanlış yapma korkusu nedeniyle çekimser davradığı görülmüştür. “Duygusal katılımın artması” (f=6) ile birlikte ilerleyen haftalarda öğrencilerin şiir veya metin okurken duygusal tepki verdikleri gözlenmiştir. Ayrıca bazı öğrencilerin “aile desteği” (f=3) ile sürece uyum sağladıktan sonra bazı etkinlikleri aile üyeleriyle birlikte gerçekleştirdikleri görülmektedir.

“Bilişsel Gelişim” kategorisi ele alındığında öğrencilerin zamanla “Prozodik Farkındalık” kazandıkları görülmektedir. “Vurgu farkındalığı” (f=5) oluşturmaya başladıkları ve vurgulu heceleri bulmaya çalıştıkları ifade edilmiştir. Bu farkındalığı izleyen haftalarda “Tonlama ve anlam ilişkisini fark etme” (f=6) durumu sıkça görülmüş, öğrencilerin ses tonunu değiştirerek anlamı dönüştürdükleri belirtilmiştir. “Dilde bilinç artışı” (f=4) kodu altında öğrencilerin cümle kurarken odaklama yaptıklarını fark ettikleri yer almıştır. Ayrıca öğrencilerin “dinleme ve gözlemle” öğrenme (f=5) yoluyla farkındalık kazandıkları, öğretmenlerin vurgu ve tonlamaya verdiği önemi gözlemledikleri görülmektedir.

Araştırmacı günlüklerinin “Sosyal Etkileşim ve Öğrenme Ortamı” kategorisinde öğrencilerin okumaya yönelik sınıf içi “katılım artışı” (f=7) olduğu ve özellikle sürecin ilerleyen aşamalarında normalde okumak istemeyen öğrencilerin söz hakkı istediği belirtilmiştir. “Arkadaş desteği” (f=5) ortamının oluştuğu, öğrencilerin birlikte çalışarak kelimelerde vurgulu heceleri bulmaya çalıştıkları görülmüştür. Buna karşılık “arkadaş tepkisi” (f=6) nedeniyle öğrencilerin başlangıçta çekingen davranış sergilediği, alay edilme endişesiyle de okumaktan kaçındıkları ifade edilmiştir. “Öğretmenin yönlendirici rolü” (f=8) ve dikkat çekmek için farklı duyulara hitap eden uyarılar kullandığı; “öğretmen desteğiyle güven” (f=4) ortamının oluştuğu ve öğrencilerin bu süreçte destekleyici geri bildirimler aldığı tespit edilmiştir.

Eldeki bulgular “Dışsal Etkenler” kategorisinde, öğrencilerin “LGS baskısı” (f=9) nedeniyle özellikle sürecin başlarında etkinlikleri sınav hazırlığına engel olarak gördüklerini göstermektedir. “Ev ortamında” (f=5) aldıkları yöreye özgü sorumlulukların ise süreç boyunca değişmeden devam eden bir dışsal etken olarak öğrencilerin etkinliklere zaman ayırmalarını güçleştirdiği görülmektedir. Öte yandan

“Ödül ve Not Beklentisi” (f=3) de sürecin başında bazı öğrencilerde düşük katılımın nedeni olarak ortaya çıkmıştır.

Bu bulgulardan hareketle sürece dair genel izlenime bakıldığında öğrencilerin özellikle bilişsel düzeyde prozodik farkındalıklarının süreç içerisinde belirgin biçimde arttığı, öğrencilerin öğretmenin vurgulamak istediği anlamı zamanla daha iyi kavramaya başladıkları görülmüştür. Duyuşsal kazanımların ise bilişsel gelişime göre daha geç ortaya çıktığı ve süreçte duyuşsal farkındalık gelişimiyle öğrencilerin metnin duygusunu ortaya koymaya çalıştıkları görülmüştür. Süreç sonunda öğrencilerin prozodik okuma becerilerini kazanarak okumaya karşı motivasyon sağladıkları ve olumlu tutum geliştirdikleri ortaya çıkarılmıştır.



4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

4.1. Sonuç ve Tartışma

Bu araştırmada, prozodik okuma eğitiminin öğrencilerinin prozodik okuma becerileri üzerindeki etkisini incelemek ve bu becerilerin okuma tutumu ile okuma motivasyonu arasındaki ilişkisini belirlemek amaçlanmıştır. Çalışmanın amacına yönelik olarak beş haftalık bir etkinlik planı hazırlanmış ve ortaokul 8. sınıf öğrencilerine uygulanmış. Yapılan uygulama sonucunda öğrencilerin vurgu, ton, tonlama, durak ve odak başta olmak üzere prozodik okuma becerileri ile bu becerilerin öğrencilerin okuma tutumu ve okuma motivasyonu ile ilişkilerinde bir gelişme olup olmadığı incelenmiştir. Bu bağlamda, araştırmanın bulgularına dayalı olarak elde edilen sonuçlar ve bu sonuçların literatür çerçevesinde tartışılması, aşağıda ilgili başlıklar altında sunulmuştur.

4.1.1. Öğrencilerin Prozodik Okuma Beceri Düzeyleri

Ortaokul öğrencilerinin prozodik okuma düzeylerine ilişkin sonuçlar ele alındığında yapılan etkinlikler sonrası öğrencilerin prozodik okuma becerilerinin son test lehine anlamlı bir şekilde farklılaştığı tespit edilmiştir. Bu durum yapılan etkinliklerin, öğrencilerin prozodik okuma ile ilgili becerilerinin gelişiminde etkili olduğuna işaret etmektedir.

Konuya ilişkin yapılan çalışmalar incelendiğinde Çerçi'nin (2013) vurgu, tonlama ve telaffuzun dinleme eğitimi yoluyla öğretime yönelik ortaokul öğrencileriyle gerçekleştirdiği deneysel çalışmada, öğrencilerin prozodik okuma düzeylerinde son test lehine anlamlı bir fark saptanmıştır. Ortaokul öğrencileriyle yapılan bir diğer çalışmada Mert Duran (2021), dijital öykü destekli prozodi eğitiminin ardından öğrencilerin kelime ve cümle vurgusu, ton ile duygu algılama ve yansıtma becerilerine ilişkin test puanlarında dikkate değer bir artış olduğunu ortaya koymuştur. Üniversite öğrencileriyle gerçekleştirilen çalışmada Aycan (2012), ses eğitimi yöntemlerinin Türkçe konuşma eğitiminde doğru nefes kullanımını desteklediğini ve vurgu kusurlarını önemli ölçüde azalttığını belirlemiştir. Çetin (2013) ise bilgisayar destekli prozodi eğitiminin öğrencilerin vurgu, ton, duyguyu algılama ve yansıtma başarı düzeylerini olumlu ve anlamlı biçimde etkilediğini saptamıştır. Benzer şekilde

Demirtaş (2022), prozodi öğretiminin okuma güçlüğü bulunan bir ilkokul öğrencisinin prozodik okuma becerisinde belirgin bir artış sağladığını belirlemiştir. Ayrıca Akyol ve Ketenoglu Kayabaşı (2018), tekrarlı okuma ve eşli okuma yöntemiyle desteklenen bireyselleştirilmiş okuma programının, okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin okuma becerileri ve okuduğunu anlama düzeylerini geliştirdiğini ortaya koymuştur. Çelebi'nin (2017) yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde uygulanan görsel geri bildirim temelli prozodi eğitimiyle ilgili çalışmasında, katılımcıların ön testte gözlenen prozodik hatalarının son testte önemli ölçüde azaldığı ve bunun öğrencilerin okuma becerilerinde anlamlı bir gelişim sağladığı belirlenmiştir. Yabancı dil bağlamında yapılan bir diğer çalışmada Hardison (2004), bilgisayar destekli prozodi öğretiminin öğrencilerin vurgu, tonlama ve duygusal ifade becerilerinde anlamlı gelişmeler sağladığını ortaya koymuştur. Lekwilai (2021) ise "Okuyucunun Tiyatrosu" adı verilen sözlü akıcılık öğretim yönteminin üniversite öğrencilerinin prozodik özelliklere ilişkin algılarını artırdığını tespit etmiştir.

Öte yandan çalışma kapsamında elde edilen sonuç özellikle ortaokul öğrencilerinin, yani ergenliğe geçiş dönemindeki bireylerin, okuma becerilerinin hâlâ esnek ve geliştirilebilir olduğunu kanıtlamaktadır. Bu yaş grubundaki öğrencilerin, okuduğunu anlama, duyguları ve tonlamaları fark etme gibi daha üst düzey dil becerileri için zemin hazırlayan prozodik okuma unsurlarına karşı duyarlılık geliştirmeye devam ettiği söylenebilir. Öyle ki Tanju (2010) gerçekleştirdiği araştırmada ortaokul döneminde aktif okuma becerisinin kazanıldığını ve yeni bilgilerin edinildiğini ifade etmiştir.

Çalışma kapsamında uygulanan etkinlikler, prozodik okumanın unsurlarını somut hâle getirerek ve öğrencilerin dikkatini bu becerilere çekerek doğrudan bir öğrenme deneyimi sunmuştur. Öte yandan yapılan uygulamalı etkinlikler sayesinde öğrenciler, bir metni sadece doğru okumanın ötesinde onu anlamlı ve duygulu okumanın önemini kavraması, bu sonucun ortaya çıkmasında etkili olmuş olabilir. Nitekim araştırmacı günlükleri, öğrencilerin süreç ilerledikçe prozodik farkındalıklarının da belirgin biçimde geliştiğini göstermektedir. Sürecin başında öğrenciler metinleri daha çok yüzeysel ve sözcük düzeyinde okurken zamanla sesin anlam üzerindeki etkisini fark etmeye ve duygusal tonlamayı bilinçli biçimde kullanmaya başlamışlardır.

Özellikle öğrencilerin farklı metin türleri üzerinde tekrar eden dinleme-okuma uygulamalarıyla vurgunun, tonlamanın ve duraklamanın metnin duygusal anlamını

nasıl etkilediğini deneyimledikleri gözlenmiştir. Bu durum, prozodik okuma etkinliklerinin öğrencilerin anlam kurma ve düşünme becerilerini geliştirmeye yardımcı olduğunu göstermektedir. İlgili literatür incelendiğinde Wolters vd. (2020) de prozodinin okuma anlama becerisiyle doğrudan ilişkili olduğunu ve prozodik unsurlardaki gelişimin metin anlamlandırmayı kolaylaştırdığını belirtmiştir. Benzer biçimde Macy (2019) tekrarlanan okuma uygulamalarının öğrencilerin hem prozodik performanslarını hem de anlama düzeylerini geliştirdiğini; bu gelişimin ise özellikle sürecin duyuşsal bileşenleriyle iç içe geçtiğini ortaya koymuştur. Öte yandan literatürde prozodik okumanın okuduğunu anlamaya etkisinin kısmi veya anlamsız olduğunu bulan çalışmalar da mevcuttur. Çetinkaya vd. (2016) prozodik okumanın akıcı okuma ile okuduğunu anlama arasında bir aracı değişken olup olmadığını incelemiştir ve prozodik okumanın doğrudan, güçlü bir aracı değişken olmadığını sonucuna varmıştır. Aytaç (2017) da ilkökul öğrencileriyle yaptığı çalışmada prozodi ile okuduğunu anlama arasındaki anlamlı ilişkinin zayıf olduğunu saptamıştır.

Prozodik okuma becerileri ölçeğine yönelik Türkçe öğretmenlerinin nitel değerlendirme bulgularına göre prozodik okuma becerilerini geliştirmeye yönelik yapılan uygulamaların; öğrencilerin metnin duygusal yönünü ortaya koymasına, metnin anlaşılmasına ve anlamlandırılmasına olumlu yönde katkı sağladığı tespit edilmiştir. Nitekim Nygaard ve Queen (2008), yaptıkları çalışmada, duygusal ses tonunun, metnin hâkim duygusunu doğru şekilde yansıtmaya açısından önemli bir etkiye sahip olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca yapılan uygulamaların öğrencilerin okuma, metnin anlamını ve duygusal yönünü ortaya koyma becerilerini geliştirdiği söylenebilir. Yaptıkları çalışmada Abdullayeva (2023) tonlamanın öğrencilerin okuma becerisini ve prozodisini; Jebbloui ve Hammoumi (2022) ise okuma becerisinin yanı sıra anlama becerisini de geliştirdiğini tespit etmiştir. Ayrıca yapılan uygulamaların öğrencilerin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerini katkı sağladığı tespit edilmiştir. Nitekim Álvarez-Cañizo vd. (2015); Arcand vd. (2014) yaptıkları çalışmalarda uygun duraklamanın öğrencilerin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerine olumlu katkıda bulunduğunu ifade etmişlerdir. Yapılan uygulamaların, öğrencilerin sesini açık ve net kullanmasını geliştirerek metnin akıcılığına, anlamının daha iyi iletilmesine, duygusal yönünün ortaya konmasına katkı sağlamıştır. Ayrıca yapılan uygulamaların; metnin akıcılığına, anlamının daha iyi iletilmesine, duygusal

yönünün ortaya konmasına katkı sağlamıştır. Fujiwara vd. (2004) yaptıkları çalışmada konuşmadaki açıklığın, konuşmanın akıcılığını ve ritmini iyileştirdiğini tespit etmiştir.

4.1.2. Öğrencilerin Okuma Tutumu Düzeyleri

Ortaokul öğrencilerinin okuma tutumu düzeylerine ilişkin elde edilen sonuçlar dikkate alındığında yapılan etkinliklerin ardından öğrencilerin okuma tutumu düzeylerinde son test lehine anlamlı bir gelişme olduğu belirlenmiştir. Son test lehine öğrencilerin okuma tutumlarının artması, okuma sürecinin sadece bilişsel bir etkinlik değil aynı zamanda duyuşsal bir yönü olduğunu göstermektedir. Monoton biçimde gerçekleştirilen okumalar, öğrenciler için sıkıcı olabilirken vurgu, tonlama ve duraklamalara dayalı prozodik okumalar metne canlılık ve anlam katmaktadır. Bu durum ise öğrencilerin okuma sürecinden zevk almasına ve okumaya yönelik olumlu bir bakış açısı geliştirmesine katkı sağlamaktadır. Ayrıca prozodik okuma etkinliklerinde öğrencilerin metni anlamlandırarak seslendirmesi öz güvenlerini artırmış olabilir. Nitekim literatürde de öz güveni artan bireylerin okumaya yönelik tutumlarının olumlu yönde değiştiği vurgulanmaktadır (Baştuğ ve Keskin, 2013; Yıldız, 2013).

Literatür incelendiğinde ise prozodik okuma etkinliklerinin öğrencilerin okuma tutumu düzeylerine ilişkin etkisini araştıran herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu durum mevcut araştırmanın alan yazını açısından karşılaştırılmasını güçleştiren nedenlerden biri olmuştur. Ancak prozodik okuma akıcı okumanın temel bir birleşeni olarak değerlendirildiğinden, akıcı okuma etkinliklerinin öğrencilerin okuma tutumlarını olumlu yönde geliştirdiğini ortaya koyan araştırmalar (Kanık Uysal, 2020; Roundy ve Roundy, 2009) bu çalışmanın bulgularını dolaylı olarak desteklemektedir. Nitekim Özgür (2025) yaptığı çalışmada akıcı okuma stratejileriyle desteklenen süreçsel anlama modelinin son test lehine öğrencilerin okuma tutumlarını arttırdığını tespit etmiştir. Öte yandan Vadasy ve Sanders (2009) ise ilkökul öğrencileriyle yaptıkları çalışmada, tekrarlı okuma etkinliklerinin öğrencilerin okuma tutumlarını geliştirdiği sonucuna ulaşmışlardır. Her ne kadar birçok araştırmada akıcı okuma etkinliklerinin öğrencinin tutumunu geliştirdiği sonucuna ulaşılsa da bu konuda farklı sonuçlara ulaşan çalışmalar da literatürde mevcuttur. Kasper-Scheriff (2012) ilkökul öğrencileriyle gerçekleştirdiği araştırmada,

tekrarlı okuma çalışmaları yapan öğrenciler ile yapmayan öğrenciler arasında okuma tutumu açısından anlamlı bir fark oluşmadığını tespit etmiştir.

Çalışmaya ilişkin araştırmacı günlükleri incelendiğinde ise elde edilen nitel bulguların nicel verileri desteklediği anlaşılmaktadır. Araştırmacı günlükleri incelendiğinde uygulamanın ilk haftalarında öğrencilerin okuma sürecine yönelik çekingen davranışlar sergiledikleri, sesli okumaktan kaçındıkları ve hata yapma korkusu taşıdıkları gözlenmiştir. Bu durum, öğrencilerin başlangıçta yeterli öz güvene sahip olmadıklarını ve özellikle akran değerlendirmesinden çekindiklerini göstermektedir. Başlangıçtaki bu tutum, öz yeterlik algısının düşük olmasından ve geçmiş öğrenme deneyimlerinden kaynaklanmış olabilir. Süreç ilerledikçe öğrencilerin okuma etkinliklerine yönelik tutumlarının olumlu biçimde geliştiği, hata yapma kaygılarının azaldığı ve öz güvenlerinin belirgin biçimde arttığı tespit edilmiştir. Bu bulgu, öğrencilerin duyuşsal açıdan gelişim gösterdiklerini ve prozodik etkinliklerin bu gelişimde dolaylı bir rol oynadığını düşündürmektedir. Süreçteki bu değişim, öğrencilerin destekleyici bir sınıf atmosferi içinde hata yapmanın öğrenmenin doğal bir parçası olduğunu deneyimlemeleriyle açıklanabilir. Özellikle öğretmen ve akran geri bildirimlerinin olumlu ve teşvik edici bir tonda verilmesi, öğrencilerin kendilerini ifade etme konusundaki öz güvenlerini pekiştirmiş olabilir. Literatürde de benzer biçimde, Nurhayati ve Apoko (2024) yaptıkları araştırmada öğretmen ve akran geri bildirimlerinin, özellikle destekleyici ve teşvik edici tonlamanın, öğrencilerin motivasyonunu ve öğrenmeye katılım düzeyini olumlu etkilediğini tespit etmiştir.

4.1.3. Öğrencilerin Okuma Motivasyonu Düzeyleri

Yapılan etkinlikler sonrasında elde edilen bulgular, ortaokul öğrencilerinin okuma motivasyonunda son test sonuçları lehine anlamlı bir farklılık yaşandığını göstermektedir. Bu sonuç prozodik okuma etkinliklerinin, öğrencilerin okuma motivasyonlarını geliştirdiğine işaret etmektedir. Bu durum okuma sürecinin duyuşsal bir yönünün olduğunu da göstermektedir. Ayrıca yapılan etkinlikler yoluyla öğrenciler bir metni okurken yalnızca sözcükleri çözümlmek yerine metnin anlamını, duygusunu ve tonunu seslendirdiklerinde okuma sürecini daha keyifli ve anlamlı bulmaktadır. Bu durum; öğrencilerin metni anlama, yorumlama ve duygularını yansıtırma becerilerini geliştirmenin yanı sıra metinden duygusal ve zihinsel olarak

etkilenmelerini sağlayarak okuma sürecinden aldıkları haz ve doyumunu artırmış ve okuma motivasyonlarını güçlendirmiş olabilir.

Literatür incelendiğinde, prozodik okuma etkinliklerinin doğrudan öğrencilerin okuma motivasyonlarına etkisini ele alan çalışmalar oldukça kısıtlıdır. Araştırmasında Cruz vd. (2024) prozodik okuma çalışmalarının öğrencilerin içsel motivasyonlarını artırabileceğini ancak bu etkinin genellikle dolaylı biçimde yani öğrencilerin kendilerini ifade etme ve anlama sürecinde yaşadıkları duygusal deneyimler yoluyla ortaya çıktığını belirtmiştir. Bu durum, elde edilen bulguların önceki araştırmalarla karşılaştırılmasını sınırlamakta ve mevcut çalışmanın özgünlüğünü artırmaktadır. Bununla birlikte prozodik okumanın akıcı okumanın temel bileşeni olarak kabul edilmesi, konuyla ilişkili dolaylı çıkarımlar yapılmasına olanak sağlamaktadır. Nitekim akıcı okumaya yönelik yapılan çalışmaların, öğrencilerin okuma motivasyonlarını olumlu yönde etkilediğini gösteren bulgulara ulaşılmıştır (Aşıkcan, 2019; Marshall, 2017). Bu bağlamda söz konusu araştırmalar, mevcut çalışmanın sonuçlarını dolaylı biçimde destekler niteliktedir. Yürüttüğü araştırmada Megihan (2020) da akıcı okuma odaklı öğretimin (FORI) ilkökul öğrencilerinin okuma motivasyonu üzerindeki etkisini incelemiş ve bu yöntemin okuma motivasyonunu arttırmada etkili olduğunu saptamıştır. Ceyhan (2019) etkileşimli sesli okuma (ESO) derslerinin öğrencilerin okuma motivasyonlarını geliştirdiğini ve son test lehine pozitif yönde anlamlı bir farklılık meydana getirdiğini ortaya koymuştur. Aktaş ve Çankal (2019) ise ilkökul öğrencileriyle yaptıkları araştırmada, akıcı okuma etkinliklerinin öğrencilerin okuma motivasyonlarını geliştirdiği ve son test lehine anlamlı bir artış sağladığını belirlemişlerdir. Benzer şekilde Keehn vd. (2008) sekizinci sınıf öğrencileri ile yürüttükleri çalışmada okuma tiyatrosu etkinliklerinin öğrencilerin okuma motivasyonlarını geliştirdiği sonucuna ulaşmıştır. Öte yandan Erdoğan vd. (2018) ilkökul öğrencileriyle yürüttükleri çalışmada yaratıcı drama yöntemi ile öğrencilerin okuma motivasyonu düzeyleri arasında son test lehine pozitif ilişki olduğunu ortaya koymaktadır.

Öte yandan uygulama süreci boyunca öğrencilerin motivasyon düzeylerinin artmasında öğretmen geri bildirimlerinin belirleyici bir rol oynamış olabileceği düşünülebilir. Nitekim araştırmacı günlükleri, süreç içerisinde öğretmen geri bildirimlerinin öğrencilerin duygusal rahatlama, öz güven kazanma ve sınıf içi

katılımlarında belirleyici bir rol oynadığını ortaya koymaktadır. Sürecin ilerlemesiyle birlikte öğrencilerin öğretmenlerinin geri bildirimlerini bir değerlendirme unsuru olarak değil, gelişim fırsatı olarak görmeye başladıkları ve bu sayede okuma etkinliklerine katılımı kolaylaştırdığı gözlenmiştir. Bu durum, öğrencilerin duyuşsal açıdan desteklendikleri öğrenme ortamlarında hata yapma korkularının azaldığını ve öğretmenle kurdukları güven ilişkisinin öğrenme motivasyonlarını güçlendirdiğini düşündürmektedir. Özellikle öğretmen geri bildirimlerinin yapıcı, teşvik edici ve kişisel farkındalığı artırıcı nitelikte olması, öğrencilerin sürece daha içten katılım göstermelerini sağlamış olabilir. Literatür bu gözlemi destekler niteliktedir: Monteiro vd. (2021), öğretmenlerin etkili geri bildirimlerinin öğrencilerin motivasyonu ile birlikte derse katılımını artırdığını, aynı zamanda olumlu sınıf iklimi oluşturarak güven duygusunu pekiştirdiğini ortaya koymuştur. Benzer biçimde Holzer ve Daumiller (2025), sınıf ortamında güvenin öğretmen-öğrenci ilişkilerinde katılım ve içsel motivasyonu doğrudan etkilediğini ifade etmiştir. Bu tür içsel motivasyon dönüşümlerin özellikle tekrar eden ve destekleyici öğretim süreçlerinde gözlemlendiği belirtilmektedir (Ceyhan ve Yıldız, 2021). Öğrencinin duygusal güven geliştirmesi, öğretmenle kurulan ilişki ve geri bildirim döngüsü sayesinde, okuma sürecine daha yüksek bir aidiyet hissiyle katılmasını sağlamaktadır.

İlkokul öğrencileriyle yaptıkları çalışmada Martinez vd. (1999) prozodik okuma sürecinin öğrencilerin okumayı yalnızca mekanik bir beceri olarak değil, aynı zamanda iletişimsel ve estetik bir deneyim olarak algılamalarına katkı sağladığını; bunun da okuma motivasyonlarını olumlu yönde etkilediğini ortaya koymuştur. Bunun yanı sıra prozodik okuma sürecinde öğrencilerin metni vurgu, tonlama, durak ve odak gibi prozodik unsurlara dikkat ederek seslendirmesi öğrencinin kendisini başarılı hissetmesine, dolayısıyla motivasyonunun yükselmesine katkı sağlamış olabilir. Araştırmalar da prozodik okumanın, öğrencilerin başarı duygusunu pekiştirerek motivasyonlarını desteklediğini göstermektedir (Kuhn ve Stahl, 2003; Rasinski, 2012).

4.1.4. Öğrencilerin Ön Test Prozodik Okuma Düzeyleri ile Okuma Tutumu ve Motivasyonu Düzeyleri

Yapılan araştırmanın ön test bulgularına göre, öğrencilerin prozodik okuma düzeyleri ile hem okuma tutumu ($r = 0,47$; $p = 0,01$) hem de okuma motivasyonu ($r =$

0,57; $p = 0,00$) arasında istatistiksel olarak anlamlı ve pozitif yönlü ilişkiler bulunmuştur. Buna karşın uygulanan etkinlikler sonrasında elde edilen son test bulgularına göre öğrencilerin son test prozodik okuma düzeyleri ile okuma tutumu ($r = 0,06$; $p = 0,76$) ve okuma motivasyonu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki gözlenmemiştir.

Bu bulgu, prozodik okuma becerilerindeki gelişimin, okuma tutumu ve motivasyonu gibi duyuşsal değişkenlere her zaman doğrudan ve eş zamanlı biçimde yansımadağını ve bu değişkenlerin çok boyutlu faktörlerle ilişkili olduğunu düşündürmektedir. Nitekim Guthrie ve Wigfield (2000) ve Schiefele vd. (2012) yaptıkları çalışmada öğrencilerin okuma tutumu ve motivasyonu gibi değişkenlerin; onların ev ortamı, öğretmen desteğı, ilgi alanları ve öz yeterlik algılarından etkilendiğini ortaya koymuştur.

Bu konuya ilişkin farklı çalışmalarda ise ebeveynlerin eğitim durumunun öğrencilerin okuma tutumunda farklılık oluşturduğı tespit edilmiştir (Baki, 2017; Işıkoğlu Erdoğan ve Şimşek, 2022; Özdemir ve Şerbetçi, 2018). Ortaokul öğrencileriyle yürüttüğü araştırmada Durualp vd. (2013) ise evinde kitaplık bulunan ve ailesinin kendilerine sık sık kitap aldığı çocukların okuma tutumlarının yüksek olduğunu saptamıştır. Öte yandan öğrencilerin okudukları kitap sayısı ile okuma tutumları arasında orta düzeyde pozitif ilişki saptayan çalışmalar da mevcuttur (Akkaya ve Özdemir, 2013; Özdemir ve Şerbetçi, 2018).

Araştırmacı günlüklerinden elde edilen bulgular da bu durumu destekler niteliktedir. Sürecin son haftalarında öğrencilerin prozodik okuma becerilerinde belirgin bir gelişim gözlenmesine karşın, bu gelişimin duyuşsal yansımalarının daha sınırlı kaldığı dikkat çekmektedir. Öğrenciler ses tonlarını, vurgularını ve duraklamalarını daha bilinçli biçimde kullanmaya başlasalar da bu ilerlemenin her zaman duyuşsal dönüşüme eşlik etmediğı görülmüştür. Günlüklerde bazı öğrencilerin süreci bir performans görevi olarak algılamaya devam ettikleri, özellikle grup içi değerlendirmelerde kendilerini başkalarıyla kıyaslama eğiliminde oldukları anlaşılmaktadır. Bu durum, duyuşsal gelişimin bilişsel gelişime kıyasla daha yavaş ilerlediğini ve öğrenme ortamında güven duygusunun sürdürülebilirliğinin motivasyon üzerinde belirleyici bir etken olduğunu düşündürmektedir. Literatürde sınıf içi öğrenme ortamının öğrenci motivasyonu üzerinde etkili olduğu, özellikle

öğretmen-öğrenci ilişkisi ve sınıf arkadaşlarıyla aidiyet hissinin motivasyonu artırdığı farklı araştırmalarda saptanmıştır (Bağrıyanık ve Ömerustaoğlu, 2018; Kember vd., 2010) . Nitekim araştırmacı günlüklerinde de öğretmen desteği ve sınıf içi geri bildirimlerin olumlu verildiği durumlarda öğrencilerin katılım düzeylerinin arttığı, okumaya yönelik istekliliklerinin gözle görülür biçimde yükseldiği kaydedilmiştir.

Bu sonuçlar, okuma becerilerinin geliştirilmesinde çok yönlü müdahalelere ihtiyaç duyulduğunu ortaya koymaktadır. Öğrencilerin teknik okuma becerilerinin geliştirilmesine yönelik etkinliklerin yanı sıra öğrencinin duyuşsal özelliklerine yönelik etkinliklerin de süreçte yer alması gerektiği söylenebilir. Bu bağlamda Akyol ve Çoban Sural (2021) çalışmalarında, öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmeye yönelik etkinliklerin yanı sıra okuma motivasyonlarını artırmayı hedefleyen ilginç metinler kullanmış ve son test sonuçlarında öğrencilerin motivasyonlarında anlamlı bir farklılık meydana getirdiğini gözlemlemiştir.

4.1.5. Öğrencilerin Ön Test ve Son Test Okuma Tutumu Düzeyleri ile Motivasyon Düzeyleri

Ortaokul öğrencilerinin okuma tutumu ile okuma motivasyonu düzeylerine ilişkin ön test ve son test sonuçları birlikte ele alındığında, iki değişken arasında pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki bulunduğu görülmektedir (ön test, $r = 0,61$ ve $p = 0,00$; son test $r = 0,44$ ve $p = 0,02$). Bu bulgu, öğrencilerin okuma tutumları ile motivasyonları arasındaki güçlü bağa işaret etmektedir.

Elde edilen pozitif ve anlamlı ilişki, öğrencilerin okuma sürecine karşı geliştirdikleri olumlu tutumların, onların okuma etkinliklerine katılımını ve başarılarını artırarak okuma motivasyonlarını güçlendirdiği söylenebilir. Nitekim Sur ve Ünal (2024) ilkökul öğrencileriyle yürüttükleri çalışmada okuma tutumunun, okuma motivasyonu ve başarı arasındaki ilişkide aracılık rolü üstlendiğini saptamıştır. Benzer biçimde, okumaya yönelik olumlu tutum geliştiren öğrencilerin, okuma motivasyonlarının anlamlı düzeyde arttığı farklı çalışmalarda ortaya koyulmuştur (Baker ve Wigfield, 2011; Şahin, 2019).

Araştırmacı günlüklerinden elde edilen bulgular da bu ilişkiyi destekler niteliktedir. Süreç ilerledikçe öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarında belirgin bir yumuşama ve içsel katılım artışı gözlenmiştir. Başlangıçta sadece öğretmen

yönlendirmesiyle okuma etkinliklerine katılan bazı öğrencilerin, sürecin ortalarına doğru metin seçimi konusunda daha istekli davrandıkları ve kendi okumalarını paylaşma konusunda gönüllü hâle geldikleri dikkat çekmiştir. Bu durum, öğrencilerin okuma sürecine dair algılarında zorunlu görev anlayışından kendini ifade etme ve paylaşım anlayışına doğru bir dönüşüm yaşandığını göstermektedir. Günlüklerde, özellikle sınıf içinde olumlu geri bildirim alan öğrencilerin okumaya yönelik ilgilerinin arttığı, bu ilginin de okuma motivasyonlarını beslediği görülmektedir. Buna karşın, okuma sürecinde zorluk yaşayan veya kendini yeterince başarılı hissetmeyen öğrencilerde, geçici motivasyon dalgalanmaları yaşandığı ancak grup desteği ve öğretmen yönlendirmeleriyle bu durumun büyük ölçüde dengelendiği anlaşılmaktadır. Tüm bu gözlemler, okuma tutumu ile motivasyonun sınıf içi etkileşim, öğretmen geri bildirimi ve başarı algısıyla doğrudan ilişki içinde olduğunu ortaya koymaktadır.

Bulgular aynı zamanda, öğrencilerin okuma tutumları ile okuma motivasyonlarının zaman içerisinde birbirini desteklemeye devam ettiğini göstermektedir. Ön testteki yüksek ilişki düzeyinin ($r = 0,610$) son testte de anlamlı şekilde devam etmesi ($r = 0,446$), okuma sürecine yönelik olumlu tutumların öğrencilerin içsel motivasyonlarını sürdürmede etkili olduğuna işaret etmektedir. Nitekim Şahin (2019) de ortaokul öğrencileriyle yaptığı çalışmada, öğrencilerin okuma tutumlarının ve motivasyonlarının süreç içerisinde birbirini destekleyen bir şekilde geliştiğini tespit etmiştir. Çevik vd. (2023) ise ortaokul öğrencileriyle yaptıkları çalışmada okuma iç motivasyonu ile okuma tutum ve alışkanlıkları arasında pozitif yöndeki güçlü ilişkinin varlığını ortaya koymuştur.

Diğer yandan okumaya yönelik olumlu motivasyonun, öğrencilerin okuma sürecinden zevk almasını sağlayarak onların okumaya karşı olumlu tutum geliştirmesine katkı sağladığı söylenebilir. Nitekim Rettig ve Schiefele (2023) araştırmasında içsel okuma motivasyonunun öğrencilerin okuma başarısına ve olumlu okuma eğilimleri geliştirmelerine katkıda bulunduğunu saptamıştır. İlgili literatür incelendiğinde, ortaokul öğrencileriyle yürüttükleri çalışmada Ürün Karahan ve Taşdan (2016) da okuma tutumu ve motivasyonu arasında pozitif yönde orta düzeyde ilişki tespit ederken ilkokul öğrencileriyle yürüttüğü çalışmada Coşkun (2024) ise pozitif yönde yüksek düzeyde ilişki tespit etmiştir.

4.1.6. Öğrencilerin Cinsiyeti Bakımından Ön Test ve Son Test Prozodik Okuma Beceri Düzeyleri

Araştırmanın ön test ve son test bulguları ele alındığında ortaokul öğrencilerinin cinsiyet değişkenine göre ön test ve son test prozodik okuma puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ($p>.05$). Kız öğrencilerin son test ortalaması ($\bar{X}=3,20$; $SS=0,45$), erkek öğrencilerin ortalamasından ($\bar{X}=2,90$; $SS=0,61$) yüksek olmasına rağmen bu farkın anlamlı olmadığı tespit edilmiştir ($t=-1,26$; $p=0,22$). Bu sonuç doğrultusunda cinsiyetin ortaokul öğrencilerinin prozodik okuma becerileri üzerinde belirleyici bir faktör olmadığı söylenebilir. Nitekim Keskin vd. (2013) yaptıkları araştırma sonucunda öğrencilerin prozodik okuma becerilerinde cinsiyete göre anlamlı bir farklılık olmadığını saptamıştır. Araştırmanın bu sonucu dikkate alındığında öğrencilerin prozodik okuma becerisinin gelişiminde cinsiyetten ziyade uygulanan etkinliklerin niteliği, öğrencilerin okuma sıklığı ve okuma alışkanlıkları gibi değişkenler daha etkili olmuş olabilir. Bu bağlamda Olson (2023) yaptığı çalışmada tekrarlı okuma uygulamalarının öğrencilerin okuma sıklığını artırarak prozodik okuma becerilerinin gelişimine katkı sağladığını saptamıştır. Benzer şekilde Fields (2022) tarafından yürütülen çalışmada prozodik okuma eğitiminin öğrencilerin prozodik okuma becerilerinin gelişiminde uygulanan etkinliklerin niteliğinin ve sıklığının etkili olduğunu ortaya koymuştur.

Araştırmacı günlüklerinden elde edilen gözlemler de bu nicel bulguyu desteklemektedir. Süreç boyunca öğrencilerin prozodik gelişiminde belirleyici olanın cinsiyet değil, bireysel ilgi, katılım ve öz güven düzeyi olduğu gözlenmiştir. Ayrıca bu gözlemler; öğrencilerin ses kullanımı, vurgu ve tonlama becerilerindeki ilerlemenin bireysel çaba ve öğrenme motivasyonu ile ilişkili olduğunu, cinsiyet faktörünün bu gelişimi anlamlı biçimde etkilemediğini ortaya koymaktadır. Nitekim yapılan araştırmalarda öğrencilerin prozodik okuma becerilerinde cinsiyet açısından farklılık bulunmadığı (Baştuğ, 2012; Kaya, 2016) buna karşın öğrenci ilgisi, katılımı ve öz güveninin performansı etkilediği (Rasinski vd., 2009) saptanmıştır.

Literatür incelendiğinde bu araştırma bulgularıyla benzer sonuçlar ortaya koyan çalışmalar bulunmaktadır. İlkokul düzeyinde yürütülen araştırmalarda, öğrencilerin prozodik okuma becerileri ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir (Baştuğ, 2012; Kaya, 2016; Keskin, 2012). Bununla birlikte

mevcut araştırmadan farklı sonuçlara ulaşan çalışmalar da mevcuttur. Ateş'in (2016) ortaokul öğrencileriyle gerçekleştirdiği çalışmada, kız öğrencilerin prozodik okuma becerilerinin erkek öğrencilere göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

4.1.7. Öğrencilerin Cinsiyeti Bakımından Ön Test ve Son Test Okuma Tutumu Düzeyleri

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre öğrencilerin okuma tutumu puanları cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($p>.05$). Kız öğrencilerin son test ortalamaları erkek öğrencilerden yüksek olmasına rağmen bu farklılık istatistiksel olarak anlamlı düzeye ulaşmamıştır. Ortaya çıkan bu sonuç göz önüne alındığında okuma tutumunun değişiminde cinsiyetten çok öğrencilerin okuma deneyimleri, aile desteği, okuma sıklığı ve ortamı gibi faktörler etkili olmuş olabilir. Nitekim Başaran (2013) çalışmasında, okuma tutumunun cinsiyet değişkeninden ziyade öğrencilerin okuma alışkanlıkları, aile desteği ve öğretim ortamıyla daha güçlü ilişkilere sahip olduğunu ortaya koymuştur. Benzer şekilde, Ürün-Karahan (2015) da ortaokul öğrencileriyle yürüttüğü çalışmasında, okuma tutumunda cinsiyete göre anlamlı fark bulunmadığını ancak okuma sıklığının ve okuma ortamının tutum üzerinde belirleyici bir rol oynadığını saptamıştır.

Araştırmacı günlüklerinde de benzer bir eğilim gözlenmiştir. Sürecin başında hem kız hem erkek öğrencilerin sesli okuma etkinliklerine karşı çekingen oldukları ancak sınıf ortamındaki destekleyici iklimin ve öğretmen geri bildirimlerinin etkisiyle zamanla daha öz güvenli ve istekli bir katılım gösterdikleri gözlenmiştir. Özellikle öğrencilerin bireysel ilerlemelerinin vurgulandığı durumlarda, cinsiyet farkı gözetmeksizin öğrencilerin okumaya karşı daha olumlu bir tutum geliştirdikleri görülmüştür. Bu bulgu, okuma tutumunun duyuşsal olarak desteklenen ortamlarda cinsiyetten bağımsız biçimde gelişebildiği, farkın bireysel ilgi ve öz yeterlik düzeyinden kaynaklandığı düşünülebilir.

Literatür incelendiğinde ise Logan ve Johnston (2009) ilkökul öğrencileriyle yaptıkları çalışmada kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha yüksek okuma tutumu sergilediğini belirlemiştir. Benzer şekilde ortaokul düzeyinde yürütülen bazı çalışmalarda da kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha olumlu okuma tutumuna

sahip oldukları tespit edilmiştir (Bağcı, 2010; Balcı, 2009; Balcı vd., 2012; Başaran ve Ateş, 2009; Nootens, 2019; Sallabaş, 2008; Yıldız ve Kızıltaş, 2018). Yaptıkları çalışmada Deregözü ve Üstün (2021) ise erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre daha olumlu okuma tutumuna sahip olduğunu saptamıştır.

4.1.8. Öğrencilerin Cinsiyeti Bakımından Ön Test ve Son Test Okuma Motivasyonu Düzeyleri

Kız öğrencilerin ön test ortalama okuma motivasyonu puanları erkek öğrencilere göre daha yüksekken, bu durum son test ortalamalarında erkek öğrencilerin ortalamaları kız öğrencilerden az bir farkla daha yüksek bulunmuştur. Ancak her iki ölçüm için de cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmamıştır ($p > .05$). Benzer şekilde Fridkin ve Acele (2025) ilkökul öğrencilerinin okuma motivasyonunda cinsiyet açısından anlamlı bir fark olmadığını saptamıştır. Yaptıkları çalışmada Ataş ve Akın (2021) da ortaokul öğrencileri arasında cinsiyete göre anlamlı bir farklılık olmadığını belirlemiştir. Bu bulgu, okuma motivasyonunun yalnızca cinsiyet değişkeniyle açıklanamayacağını; motivasyon düzeyini belirleyen başka unsurların daha belirleyici olabileceğini göstermektedir.

Okuma motivasyonunun; cinsiyetten çok bireyin içsel güdülenme düzeyi, bireysel ilgisi ve öz yeterlik algısı gibi faktörlerle ilişkili olabileceği düşünülebilir. Nitekim yapılan çalışmalarda, okuma motivasyonunun cinsiyetten çok öğrencinin bireysel ilgisi ve metinle kurduğu anlam bağlantısıyla ilişkili olduğu saptanmıştır (Topping ve Ferguson, 2005; Balcı, 2009). Benzer biçimde Gambrell vd. (1996) de öğrencilerin içsel okuma motivasyonlarının, cinsiyetten bağımsız olarak kişisel ilgi ve okuma deneyimleriyle şekillendiğini ortaya koymuştur.

Öte yandan öğrenme materyalleri, yönergeler ve değerlendirme ölçütlerinin eşit biçimde sunulması kız ve erkek öğrencilerin benzer öğrenme deneyimleri yaşamalarına imkân sağlamıştır. Çalışma süresince tüm öğrencilerin aynı öğrenme ortamında ve benzer etkinliklerle karşılaşmaları, öğrencilerin okuma motivasyonunda cinsiyetin etkisini sınırlamış olabilir. Nitekim Başaran ve Ateş (2009) de eşit öğrenme koşulları altında öğrencilerin okuma motivasyonu puanlarının cinsiyete göre farklılaşmadığını tespit etmiştir. Aynı şekilde Yıldız ve Kızıltaş (2018) da ortak okuma

etkinliklerine katılan ortaokul öğrencilerinde cinsiyetin anlamlı bir farklılık oluşturmadığını rapor etmiştir.

Benzer şekilde araştırmacı günlükleri de bu bulguları destekler niteliktedir. Günlüklerde hem kız hem erkek öğrencilerin süreç boyunca benzer biçimde motivasyon değişimleri yaşadığı ancak öğretmen geri bildirimlerinin ve başarı hissinin bu farkı dengelediği gözlenmiştir. Özellikle öğrencilerin sesli okuma performanslarının sınıf ortamında takdir edilmesi, her iki cinsin de sürece daha istekli katılım göstermelerini sağlamıştır. Ayrıca uygulama sürecinde yapılan grup çalışmaları ve etkileşimli okumalar, cinsiyet farklılıklarını geri planda bırakarak işbirlikçi bir öğrenme atmosferi oluşturmuştur. Bu durum, öğrencilerin rekabetten çok birlikte öğrenme duygusuna odaklanmalarını sağlamış, motivasyonu cinsiyetten bağımsız bir biçimde artırmıştır. Dolayısıyla bu gözlemler okuma motivasyonunda meydana gelen anlamlı farklılığın cinsiyetten ziyade geri bildirim, aidiyet duygusu ve öğrenme ortamındaki güvenle yakından ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır.

İlgili literatür incelendiğinde ilkökul ve ortaokul öğrencileriyle yapılan çalışmalarda ise kız öğrencilerin okuma motivasyonunun erkek öğrencilerden daha yüksek düzeyde olduğunu tespit edilmiştir (Adıyaman ve Türkyılmaz 2023; Baki 2018; Tekşan, 2019; Bozkurt ve Memiş, 2013; Kurnaz ve Pürsün, 2022; Baba-Öztürk ve Aydoğmuş, 2021; Kurnaz ve Yıldız, 2015; Oruç vd., 2024; Kızgın ve Baştuğ, 2020).

4.1.9. Prozodik Okuma Etkinliklerinin Okuma Tutumu ve Motivasyonuna Etkisi

Nicel analiz sonuçlarına göre sürecin sonunda her ne kadar öğrencilerin okuma motivasyonu ve tutumları artmış olsa da prozodik okuma becerisinin bu değişkenler üzerindeki etkisinin istatistiksel olarak anlamlı olmadığı, regresyon analiziyle saptanmıştır. Öte yandan araştırmacı günlükleri ele alındığında ise uygulama boyunca öğrencilerin okuma sürecine yönelik farkındalıklarının, içsel motivasyonlarının ve öz güvenlerinin belirgin biçimde geliştiği tespit edilmiştir. Ortaya çıkan bu sonuç, süreç sonunda öğrencilerin okuma tutum ve motivasyonlarındaki değişimlerin yalnızca prozodik okuma becerisiyle açıklanamayacağını, başka değişkenlerin de bu ilişki üzerinde etkili olabileceğini düşündürmektedir. Ayrıca etkinliklerin daha çok bilişsel

becerileri geliştirmeye yönelik olması duyuşsal alan üzerinde sınırlı bir etki oluşturmuş olabilir. Nitekim araştırmacı günlüklerinde; öğrencilerin süreç boyunca vurgu, tonlama ve duraklama gibi prozodik unsurlarda belirgin ilerleme gösterdikleri ve metin anlamını destekleme konusunda farkındalık kazandıkları buna karşın okuma sürecine yönelik içsel motivasyon ve  zg ven düzeylerindeki gelişimin ise daha yavaş ve kademeli bir biçimde gerçekleştiğı görülmektedir. Bu sonuçlar ele alındığında öğrencilerin prozodik becerilerdeki gelişimlerinin öncelikle bilişsel düzeyde gerçekleştiğı, duyuşsal dönüşümün ise zaman içinde ve dolaylı olarak ortaya  ıkabileceğı söylenbilir. Yaptığı  alışmada Walgermo vd. (2018) de öğrencilerin motivasyon ve öz güven düzeylerindeki artışın, prozodik gelişime göre daha kademeli gerçekleştiğini tespit etmiştir.

4.2.  neriler

Bu araştırmanın sonuçları doğrultusunda, prozodik okuma becerilerinin öğrencilerin okuma tutum ve motivasyonları üzerindeki etkisini artırmaya ve bu alanda yapılacak çalışmalara fikir sunmaya yönelik çeşitli öneriler geliştirilmiştir.

1. Bu araştırmada okuma tutumu ve motivasyonu ile prozodik okuma becerileri arasındaki ilişki incelenmiştir. Gelecekteki araştırmalarda öz yeterlik, okuma kaygısı gibi değişkenler de sürece dâhil edilebilir.

2. Prozodi eğitiminin etkisi, daha geniş örnekleme, deney ve kontrol grubu kullanılarak gerçek 3. Bu  alışma ortaokul düzeyinde y r t lm ştir. Gelecekteki çalışmalarda ilkokul ve lise düzeyinde benzer araştırmalar yapılarak sonuçların genellenebilirliğı sınanabilir.

4. Araştırmacı günlükleri, öğrencilerin duyuşsal gelişimlerini gözlemlemede etkili bir veri toplama aracıdır. Yapılacak çalışmalarda araştırmacı günlüklerine ek olarak görüşme,  ğrenci öz değerlendirmeleri ve gözlem formu gibi veri toplama araçlarından da yararlanılması araştırmanın derinlemesine incelenmesine katkı sağlayabilecektir.

5. Prozodiye yönelik araştırmaların,  ğretim programlarıyla ilişkilendirilmiş biçimde, eğitim  ğretim süreci içerisinde izleme çalışmaları şeklinde yürütülmesi bu becerilerin kalıcılığı hakkında önemli veriler sağlayacaktır.

6. Prozodik okuma etkinlikleri Türkçe ders programlarında yalnızca akıcı okuma becerisiyle sınırlı görülmemeli; öğrencilerin duygusal ifade, öz güven ve içsel motivasyon gelişimlerini destekleyen bir öğrenme alanı olarak ele alınmalıdır.

7. Çalışma kapsamında hazırlanan prozodik okuma etkinlikleri içerisinde sesli hikayeler, şiirler, radyo tiyatroları ve dramatik canlandırma çalışmalarından yararlanılmıştır. Bu doğrultuda öğretmenler de öğrencilerin prozodik okumalarını geliştirmek adına bu etkinliklerden faydalanabilir.

8. Prozodik etkinliklerin uygulanması aşamasında öğretmen ve akranların çekingen öğrencilere yönelik yapıcı geri bildirim vermeleri onların süreç içerisinde etkinliklere katılımını artırmıştır. Bu bağlamda geri bildirimlerin, değerlendirmeden ziyade gelişimleri için bir fırsatı olarak algılanmasını sağlayacak sınıf kültürü oluşturulmalıdır.

9. Duygusal yoğunluğu yüksek hikâyeler, diyaloglar veya şiir türündeki metinlerin bu süreçte etkili olduğu görülmüştür. Öğrencilerin okuma motivasyonlarını güçlendirmek adına etkinliklerde öğrencilerin ilgisi dikkate alınarak hazırlanmış olan duygusal metinler kullanılabilir.

10. Okullarda prozodik okuma uygulamaları yalnızca sınıf içi ders etkinlikleriyle sınırlı tutulmamalı; okuma kulüpleri, şiir dinletileri, sesli kitap projeleri gibi okul temelli etkinliklerle öğrencilerin prozodik okuma becerileri süreç içerisinde desteklenmelidir.

11. Millî Eğitim Bakanlığının öğretim programlarında, prozodi kavramı akıcı okuma becerilerinin alt boyutu olarak açıkça tanımlanabilir ve değerlendirme ölçütlerine dâhil edilebilir.

12. Prozodik okuma becerilerinin farkındalığına ve gelişimine dönük olarak eğitimin en alt kademesinden itibaren Türkçe ders kitaplarındaki akıcı okuma etkinliklerinin sayısı ve niteliği artırılmalıdır.

13. Hizmet içi eğitim programlarında öğretmenlere; prozodik okuma ölçme araçlarının kullanımı, öğrencilerde prozodi becerilerini geliştirmeye yönelik stratejiler konularında uygulamalı eğitimler verilmelidir.leştirilebilir.

KAYNAKÇA

- Abdullayeva, M. M. (2023). The role of intonation in developing expressive reading skills and prosody in elementary grades. <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2023.93.01>
- Adıyaman, B. ve Türkyılmaz, M. (2023). Ortaokul öğrencilerinin okuma motivasyonlarının çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(3), 971-987. <https://doi.org/10.31592/aeusbed.1230595>
- Akan, E. (2021). *Çözümleme ve ses temelli ilk okuma ve yazma öğretim yöntemlerinin prozodik okuma becerileri açısından incelenmesi* (Yayın No. 675403) [Yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Akbayır, S. (2011). *Nasıl konuşabilirim?* (1. baskı). Pegem Akademi.
- Akkaya, N. ve Özdemir, S. (2013). Ortaöğretim öğrencilerinin okumaya yönelik tutumlarının incelenmesi (İzmir-Buca örneği). *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 2(1), 75-96.
- Aksaçoğlu, A. G. ve Yılmaz, B. (2007). Öğrencilerin televizyon izlemeleri ve bilgisayar kullanmalarının okuma alışkanlıkları üzerine etkisi. *Türk Kütüphaneciliği*, 21(1), 3-28.
- Aktaş, E., ve Çankal, A. O. (2019). Akıcı okuma stratejilerinin 4. sınıf Türkçe derslerinde okuduğunu anlama becerisine ve okuma motivasyonuna etkisi. *Journal of World of Turks*, 11(1), 85-114.
- Akyıldız, İ. ve Topçuoğlu Ünal, F. (2021). Sesli okuma becerisinin geliştirilmesinde prozodik farkındalığın önemi. *Millî Eğitim Dergisi*, 50, 717-728. <https://doi.org/10.29228/SOBIDER.48728>
- Akyıldız, N. (2024). *Dördüncü sınıf öğrencilerinin ekrandan akıcı okuma düzeyleri ile dijital okuma motivasyonları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayın No. 893475) [Yüksek lisans tezi, Ordu Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Akyol, H. (2015). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi* (15. Baskı). Pegem.
- Akyol, H. (2023). *Türkçe öğretim yöntemleri* (12. baskı). Pegem Akademi.
- Akyol, H. ve Kodan, H. (2016). Okuma güçlüğü olan bir öğrencinin okuma güçlüğüünün giderilmesine yönelik bir uygulama: Akıcı okuma stratejilerinin kullanımı. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(2), 7-21.
- Akyol, H., & Çoban-Sural, Ü. (2021). Developing reading, reading comprehension and motivation: An action research study. *Education and Science*, 46(205), 69-92. <https://doi.org/10.15390/EB.2020.8977>

- Akyol, M. (2020). *Okuma sürecinde prozodik ve anlam üniteleri ile okuma etkinliklerinin akıcı okuma ve anlama becerilerine etkisi* (Yayın No. 643741) [Doktora tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Akyol, M. ve 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., & Ketenoğlu Kayabaşı, Z. E. (2018). *Okuma güçlüğü yaşayan bir öğrencinin okuma becerilerinin geliştirilmesi: Bir eylem araştırması. Eğitim ve Bilim*, 43 (193), 143-158. <https://doi.org/10.15390/EB.2018.7240>
- Alaszewski, A. (2006). *Using diaries for social research* (1st ed.). Sage.
- Alexander, J.E., & Cobb, J. (1992). Assessing attitudes in middle and secondary schools and community colleges. *Journal of Reading*, (26), 146–149.
- Alkan, Y. ve Durukoğlu, S. (2023). Kitap okuma motivasyonu ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Çocuk Edebiyat ve Dil Eğitimi Dergisi*, 6(2), 146-171. <https://doi.org/10.47935/ceded.1375410>
- Álvarez-Cañizo, M., Suárez-Coalla, P., & Cuetos, F. (2015). The role of reading fluency in children's text comprehension. *Frontiers in Psychology*, 6, 1810. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.01810>
- Álvarez-Cañizo, M., Martínez-García, C., Cuetos, F., & Suárez-Coalla, P. (2020). Development of reading prosody in school-age Spanish children: a longitudinal study. *Journal of Research in Reading*, 43(1), 1-18. <https://doi.org/10.1111/1467-9817.12286>.
- Arcand, M.S., Dion, E., Lemire-Théberge, L., Guay, M.H., Barrette, A., Gagnon, V., & Fuchs, D. (2014). Segmenting texts into meaningful word groups: Beginning readers' prosody and comprehension. *Scientific Studies of Reading*, 18(3), 208–223. <https://doi.org/10.1080/10888438.2013.864658>
- Arel, H. S. (1997). *Prozodi dersleri* (1. baskı). Pan Yayınları
- Arık, İ. A. (1996). *Motivasyon ve heyecana giriş* (1. Baskı). Çantay Kitabevi.
- Armut, M. ve Türkyılmaz, M. (2017). Ortaokul öğrencilerinin akıcı okuma becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(3), 348-375.
- Aşıkcı, M. (2019). *Üçüncü sınıf öğrencilerinin akıcı okuma becerilerinin geliştirilmesine yönelik bir eylem araştırması* (Yayın No. 548502) [Doktora tezi, Necmeddin Erbakan Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Ataş, F. ve Akın, E. (2021). Ortaokul öğrencilerinin okuma motivasyonları ile Türkçe dersi akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 495-507. <https://doi.org/10.53506/egitim.996344>

- 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. <https://doi.org/10.12298/ijlet.1652>
- Ateş, S. ve Yıldız, M. (2011). Okumayı farklı yöntemlerle öğrenen ilköğretim üçüncü sınıf öğrencilerinin sesli okuma akıcılıklarının karşılaştırılması. *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi (KEFAD)*, 4(2), 172-182.
- Aycan, K. (2012). *Ses eğitimi yöntemlerinin Türkçe konuşma eğitimindeki vurgu kusurlarının düzeltilmesine etkisi* (Yayın No. 311025) [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Aytaç, A. (2017). Prozodi ile okuduğunu anlama arasındaki ilişki. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 5 (2) , 102-113 . <https://doi.org/10.16916/aded.286282>
- Aytaç, A. (2024). Üstün yetenekli ilkokul öğrencilerinin prozodik okuma becerilerinin geliştirilmesi: Eylem araştırması. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, (150), 237-248. <http://dx.doi.org/10.29228/ASOS.75185>
- Aytaç, A. ve Kaygısız, N. (2019). Lise öğrencilerinin okumaya ilişkin tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 8(4), 2240-2255. <https://doi.org/10.7884/teke.4545>
- Aytaç, G. (2005). Okuma eğitimi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi* 3(4) , 461-470.
- Baba-Öztürk, M., & Aydoğmuş, M. (2021). Relational assessment of metacognitive reading strategies and reading motivation. *International Journal of Progressive Education*, 17(1), 357-375. <https://doi.org/10.29329/ijpe.2021.329.23>
- Babayiğit, Ö. (2019). Ortaokul altıncı sınıf öğrencilerinin sesli okuma hızları ile sesli okuma prozodileri arasındaki ilişki. *CBÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(3), 173-185. <https://doi.org/10.18026/cbayarsos.515621>
- Bağcı, H. (2010). İlköğretim II. Kademe öğrencilerinin okumaya yönelik tutumlarının değerlendirilmesi. *Education Sciences*, 5(4), 2018-2033.
- Bağrıyanık, E. ve Ömerustaoğlu, A. (2018). İlkokul öğrencilerinin motivasyon düzeylerini etkileyen faktörler. *Biruni Sağlık ve Eğitim Bilimleri Dergisi*, (2), 1-11.
- Bahadır, H. İ. (2023). Okuma motivasyonu ile ilgili araştırmalara yönelik bir içerik analizi. *Korkut Ata Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, (11), 931-952. <https://doi.org/10.51531/korkutataturkiyat.1311634>
- Baker, L., & Wigfield, A. (2011). Dimensions of children's motivation for reading and their relations to reading activity and reading achievement. *Reading Research Quarterly*, 34(4), 452-477. <https://doi.org/10.1598/RRQ.34.4.4>

- Baki, Y. (2017). Ortaokul öğrencilerinin okumaya ilişkin kaygı ve tutumlarının okuma alışkanlığı üzerindeki etkisi: Bir yapısal eşitlik modellemesi. *Eğitim ve Bilim*, 42 (191), 371-395. <https://doi.org/10.15390/EB.2017.7223>
- Baki, Y. (2018). 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin okuma tutumlarının Türkçe dersine ilişkin tutum üzerindeki etkisinde cinsiyetin rolü: Bir yapısal eşitlik modellemesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6(1), 238-259.
- Balcı, A. (2009). *İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlık ve ilgileri üzerine bir araştırma* (Yayın No. 228411) [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Balcı, A. (2013). *Okuma ve anlama eğitimi* (1. baskı). Pegem Akademi
- Balcı, A., Uyar, Y. ve Büyükkız, K. K. (2012). İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıkları, kütüphane kullanma sıklıkları ve okumaya yönelik tutumlarının incelenmesi. *Turkish Studies*, 7(4), 965-985.
- Baltacı, A. (2019). Nitel araştırmalarda veri analizi: Temel ilkeler ve teknikler. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 1–14. <https://doi.org/10.31592/aeusbed.598299>
- Başaran, M. (2013). Okuduğunu anlamamanın bir göstergesi olarak akıcı okuma. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13 (4), 2277-2290. <https://doi.org/10.12738/estp.2013.4.1922>
- Başaran, M. ve Ateş, S. (2009). İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin okumaya ilişkin tutumlarının incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(1), 73-92.
- Baştuğ, M. (2012). *İlköğretim I. kademe öğrencilerinin akıcı okuma becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* (Yayın No. 311007) [Doktora tezi, razi Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Baştuğ, M. (2021). *Akıcı okumayı geliştirme* (6. baskı). Pegem Akademi
- Baştuğ, M. ve Akyol, H. (2013). Akıcı okuma becerilerinin okuduğunu anlama üzerindeki etkisi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 6(4), 562–577.
- Baştuğ, M. ve Demirtaş-Şenel, G. (2020). *Her ses/harf için özel uygulamalı ilk okuma ve yazma uygulamalı el kitabı* (6. baskı). Pegem.
- Baştuğ, M. ve Keskin, H.K. (2013). Ergenlik dönemi okuma tutum ölçeğinin Türkçeye uyarlanması. *Turkish Studies*, 8(4), 295-311.
- Baştuğ, M., Akyol, H. (2012). Akıcı okuma becerilerinin okuduğunu anlamayı yordama düzeyi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 5(4), 394-411

- Becker, M., McElvany, N., & Kortenbruck, M. (2010). Intrinsic and extrinsic reading motivation as predictors of reading literacy: A longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 102(4), 773-785. <https://doi.org/10.1037/a0020084>
- Biçer, N. ve Durukan, E. (2014). Ortaokul öğrencilerinin okumaya yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *TÜBAR (Türk Kültürü ve Hacı Bektaş Veli Araştırma Dergisi)*, 70, 187-202.
- Black, A., & Young, J. (2005). Attitudes to reading: An investigation across the primary years. In J. Young (Ed.), *Pleasure, passion, provocation: Proceedings of the AATE/ALEA National Conference* (pp. 1-20). Gold Coast, Australia: AATE/ALEA Professional Organisations.
- Bolat, Ö. (2017). *Beni ödülle cezalandırma: Çocuk eğitimi anlayışını değiştiren kitap* (93. baskı). Doğan Kitap.
- Boz, İ. ve Ulusoy, M. (2020). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuma tutumu ile okuduğunu anlama düzeyi ve rutin olmayan problem çözme başarısı arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Anadolu Kültürel Araştırmalar Dergisi*, 4(1), 13-24. <https://doi.org/10.15659/ankad.v4i1.72>
- Bozgün, K. ve Kösterelioğlu, M.A. (2022). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okumaya güdülenmelerinin incelenmesi. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 55(2), 447-484. <https://doi.org/10.30964/auebfd.1018658>
- Bozkurt, M. ve Memiş, A. (2013). Beşinci sınıf öğrencilerinin üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalığı ve okuma motivasyonları ile okuma düzeyleri arasındaki ilişki. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(3), 147-160.
- Börekçi, M. (2005). Türkçede vurgu-tonlama-ölçü-anlam ilişkisi. *Atatürk Üniversitesi Kâzım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12, 187-206.
- Breen, M., Van Dyke, J., Krivokapić, J., & Landi, N. (2024). Prosodic features in production reflect reading comprehension skill in high school students. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 50(10), 1662-1682. <https://doi.org/10.1037/xlm0001355>
- Burger, J. M. (2006). *Kişilik (İ. D. Erguvan Sarıoğlu, Çev.)* (1. Baskı). Kaknüs Yayıncılık.
- Bütün-Ayhan., Şimşek, Ş., & Biçer, A. M. (2014). An analysis of children's attitudes towards reading habits. *European Journal of Research on Education, Special Issue: Contemporary Studies in Education*, 2(2), 13-18.
- Büyüköztürk, Ş. (2013). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (4. Baskı). Pegem Akademi.

- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2020). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (27. baskı). Pegem Akademi.
- Calet, N., Pérez-Morenilla, M. C., & De los Santos-Roig, M. (2019). Overcoming reading comprehension difficulties through a prosodic reading intervention: A single-case study. *Child Language Teaching and Therapy*, 35(1), 75-88. <https://doi.org/10.1177/0265659019826252>
- Can, A., Deniz, E. ve Çeçen, M. A. (2016). Ortaokul öğrencilerinin okuma tutumları. *Electronic Turkish Studies*, 11(3), 645–660. <https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.9311>
- Ceyhan, E., & Yıldız, M. (2021). The role of social support and modeling in reducing error anxiety and increasing participation in reading activities. *Educational Research and Reviews*, 16(4), 123–135. <https://doi.org/10.5897/ERR2021.4567>
- Ceyhan, S. (2019). *Etkileşimli sesli okumanın öğrencilerin okuduğunu anlama, okuma motivasyonu ve akıcı okumalarına etkisi* (Yayın No. 604419) [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Ceyhan, S., & Yıldız, M. (2021). The effect of interactive reading aloud on student reading comprehension, reading motivation, and reading fluency. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 13(4), 1258–1270. <https://doi.org/10.26822/iejee.2021.201>
- Cihan, H. (2021). İlkokul 4. Sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonları ve yazma becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *The Journal of International Education Science*, 26(8), 100-119. <https://doi.org/10.29228/INESJOURNAL.49082>
- Conradi, K., Jang, B. G., & McKenna, M. C. (2014). Motivation terminology in reading research: A conceptual review. *Educational Psychology Review*, 26, 127-164. <https://doi.org/10.1007/s10648-013-9245-z>
- Coşkun T. (2024). *İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuma tutumları, okuma kaygıları ve okuma motivasyonlarının incelenmesi* (Afyonkarahisar örnekleme) (Yayın No. 900209) [Yüksek lisans tezi, Kocatepe Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Coşkun, M. V. (2009). Ana Dili Eğitiminde parçalarüstü birimlerin önemi ve teknoloji destekli olarak kavratılması. *Bilig / Türk Dünyası Sosyal Bilimler Dergisi*, 48, 41–52.
- Coşkun, S. (2011). *Bilişsel farkındalık stratejilerine dayalı okuma eğitimi etkinliklerinin, okuduğunu anlama becerilerini geliştirmeye etkisi* (Yayın No. 304285) [Yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

- Creswell, J. W. (2012). *Eğitim araştırmaları: Nicel ve nitel araştırmanın planlanması, yürütülmesi ve değerlendirilmesi* (H. Ekşi, Çev., Ed.). EDAM Yayınları.
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2007). *Designing and conducting mixed methods research* (1st ed.). Sage Publications.
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2015). *Karma yöntem araştırmaları, tasarımı ve yürütülmesi* (Y. Dede & S. B. Demir, Çev., 1. baskı). Anı Yayıncılık.
- Creswell, J. W., Plano Clark, V. L., Gutmann, M. L., & Hanson, W. E. (2003). Advanced mixed methods research designs. In A. Tashakkori & C. Teddlie (Eds.), *Handbook of mixed methods in social and behavioral research* (pp. 209–240). Sage
- Creswell, J. W., Shope, R., Plano Clark, V. L., & Green, D. O. (2006). How interpretive qualitative research extends mixed methods research. *Research in the Schools*, 13(1), 1–11.
- Cruz, M., Rodríguez, A., & Pérez, L. (2024). The impact of self-efficacy on reading behaviors in middle school students. *Journal of Educational Psychology*, 116(3), 456–470. <https://doi.org/10.1037/edu0000456>
- Cypert, R., & Petro, M. (2019). Prosody instruction intervention as a means to improved reading comprehension. *Applied Cognitive Psychology*, 33(6), 1305–1311. <https://doi.org/10.1002/acp.3593>
- Çankal, A. O. (2018). *Akıcı okuma stratejilerinin okuduğunu anlama becerisine ve okuma motivasyonuna etkisi* (Yayın No. 517359) [Yüksek lisans tezi, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Çeçen, M. A. ve Deniz, E. (2015). Lise öğrencilerinin okumaya yönelik tutumları (Diyarbakır ili örneği). *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(30), 193–212.
- Çelebi, S. (2017). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde görsel geri bildirim etkinlikleriyle gerçekleştirilen bütün öğretiminin sesli okuma becerisine etkisi* (Yayın No. 475979) [Doktora tezi, Atatürk Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Çelebi, S. ve Kibar Furtun, M. H. (2014). Yabancılar Türkçe öğretiminde eşadlı sözcüklerin doğru sesletiminde parçalarüstü birimlerin görünür hâle getirilmesi. *Turkish Studies*, 9(9), 367–380. <https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.7277>
- Çepni, S. (2021). *Araştırma ve proje çalışmalarına giriş* (9. baskı). Yazarın Kendi Yayını
- Çerçi, A. (2013). *Konuşma eğitiminin telaffuz, vurgu ve tonlama konularının dinleme destekli öğretimi* (Yayın No. 347492) [Doktora tezi, Necmeddin Erbakan Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

- Çetin, D. (2013). *Bilgisayar destekli prozodi eğitiminin vurgu, ton ve duyguyu algılama ve yansıtma becerilerine etkisi* (Yayın No. 328901) [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Çetinkaya, F. Ç., Ateş, S. ve Yıldırım, K. (2016). Prozodik okumanın aracılık etkisi: Lise düzeyinde okuduğunu anlama ve akıcı okuma arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Turkish Studies*, 11(3), 809–820. <https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.9339>
- Çevik, A., Ayana, H. ve Ayana, M. (2023). Ortaokul öğrencilerinin okuma iç motivasyonları, akademik başarıları, okuma tutum ve alışkanlıklarının arasındaki ilişkinin incelenmesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (32), 117-130. <https://doi.org/10.29000/rumelide.1252825>
- Darıcan, A. M. (2014) *İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıklarının incelenmesi* (Yayın No. 359943) [Yüksek lisans tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Demircan, Ö. (2001). *Türkçenin ses dizimi* (2. baskı). Der Yayınları.
- Demirel, Ö. (2003). *Türkçe öğretimi* (5. baskı). Pegem Akademi.
- Demirtaş, E. (2022). *Prozodi öğretiminin okuma güçlüğü olan bir ilköğretim üçüncü sınıf öğrencisinin okuma akıcılığı ve okuduğunu anlama becerileri üzerindeki etkisi* (Yayın No. 715447) [Yüksek lisans tezi, Bartın Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Deregözü, A., & Üstün, B. (2021). Foreign language teacher students' attitudes toward reading: Implications for language teachers. *Education. Journal of Language and Linguistic Studies*, 17(2), 816-827. <https://doi.org/10.52462/jlls.57>
- Dikmen, N. ve Kartal, H. (2021). Çocukların okuma becerileri, motivasyonu ve tutumlarının şiirsel anlatıma dayalı eserlerle geliştirilmesi. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 9(1), 45-66. <https://doi.org/10.35233/oyea.890859>
- Dilbazi, G. H. (2019). *Ortaokul öğrencilerinin okumaya yönelik tutumlarının ve okur öz-algılarının çeşitli değişkenlere göre değerlendirilmesi* (Yayın No. 563046) [Yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Dowhower, S. L. (1991). Speaking of prosody: Fluency's unattended bedfellow. *Theory Into Practice*, 30(3), 165-175.
- Dursunoğlu, H. (2006). Türkiye Türkçesinde vurgu. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(1), 267–276.
- Durualp, E., Çiçekoğlu, P. ve Durualp, E. (2013). Sekizinci sınıf öğrencilerinin kitap okumaya yönelik tutumlarının internet ve kitap okuma alışkanlıkları açısından incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 2(1), 115-132.

- Dündar, H. ve Akyol, H. (2014). Okuma ve anlama problemlerinin tespiti ve giderilmesine ilişkin örnek olay çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 39(171), 361-372.
- Epçaçan, C. (2012). Ortaokul öğrencilerinin eleştirel okuma becerileri ile okumaya ilişkin tutumları arasındaki ilişki. *Electronic Turkish Studies*, 7(4), 1711-1726. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.4127>
- Erdoğan, Ö. (2013). *İlk okuma yazma öğretimi sürecinde anlama becerileri: İlk okuma-yazma programı ve öğretimi* (S. Çelenk, Ed.). Eğiten Kitap.
- Erdoğan, T., Erdoğan Ö. ve Uzuner, F. G. (2018). Yaratıcı drama yönteminin ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonu ve tutumlarına etkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6(2), 297-313. <https://doi.org/10.16916/aded.387462>
- Ergenç, İ. (2002). *Spoken language and dictionary of Turkish articulation* (1. Baskı). Multilingual.
- Erkuş, Adnan. (2006). *Sınıf öğretmenleri için ölçme ve değerlendirme: Kavramlar ve uygulamalar* (1. baskı). Ekinoks Yayınları.
- Eryılmaz, İ. S. (2024). *İlkokul ikinci sınıf öğrencilerinin dijital uygulamalar aracılığıyla akıcı okuma becerilerinin geliştirilmesi* (Yayın No. 879745) [Yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Fernandes, S., Querido L., & Verhaeghe A. (2018). What is the relationship between reading prosody and reading comprehension in European Portuguese Evidence from grades 2 to 5. *Journal of Research in Reading*, 41(1), 102-129. <https://doi.org/10.1111/1467-9817.12248>
- Fields, J. L. (2022). *The impact of prosodic reading instruction on adolescents' silent reading comprehension* (Publication Number ED646405) [Unpublished master's thesis, University of Arkansas]. Education Resources Information Center.
- Fraenkel, J. R., & Wallen, N. E. (2003). *How to design and evaluate research in education* (5th ed.). McGraw-Hill.
- Fridkin, L., & Acele, J. (2025). The effects of manipulating choice on children's enjoyment and performance in a reading task. *Current Psychology*, 44(8), 6786-6797. <https://doi.org/10.1007/s12144-025-07685-3>
- Fujiwara, N., Hiroshige, M., Araki, K., & Tochinnai, K. (2004) A study of clarity control of synthesized speech with prosodic features and phonemic features. *ISCAArchive*, 2004, 541-544. <https://doi.org/10.21437/SpeechProsody.2004-125>
- Gambrell L., Palmer B. M., Codling R. M., & Mazzoni S. A. (1996). Assessing motivation to read. *The Reading Teacher*, 49(7), 518-533.

- Gambrell, L., & Marniak, B. (1997). Incentives and intrinsic motivation to read. In J. T. Guthrie & A. Wigfield (Eds.), *Reading engagement: Motivating readers through integrated instruction* (pp. 205–217). International Reading Association.
- George, D., & Mallery, P. (2010). *SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference* (17th ed.). Pearson.
- Godde, E., Bosse, M. L., & Bailly, G. (2020). A review of reading prosody acquisition and development. *Read Writ*, (33), 399–426. <https://doi.org/10.1007/s11145-019-09968-1>
- Goodwin, H., Henderson, N., McGeown, S., & Wright, P. (2012). Gender differences in reading motivation: Does sex or gender identity provide a better account? *Journal of Research in Reading*, 35(3), 328–336. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9817.2010.01481.x>
- Göğüş, B. (1998). *Anlatım terimleri sözlüğü* (1. Baskı). Ankara.
- Gök, S. (2019). *Başlangıç düzeyi okuyucularının okuma motivasyonu üzerine aile okuma inançlarının etkisi* (Yayın No. 534764) [Yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Gönen, M., Çelebi Öncü, E. ve Işıtan, S. (2004). İlköğretim 5., 6. ve 7. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıklarının incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 32(164), 7–34.
- Greku, O. (2009). *Rusça cümlelerde tonlama* (Yayın No. 250248) [Doktora tezi, Ankara Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Gross, J., Amanda L. M., Bartek, B., Bredell, K. H., & Winegard B. (2014). Evidence for prosody in silent reading. *Reading Research Quarterly*, 49(2), 189–208. <https://doi.org/10.1002/rrq.67>
- Guthrie, J. T. (2011). *Motivation, engagement, and educational contexts for reading*. In M. L. Kamil, P. D. Pearson, E. B. Moje, & P. P. Afflerbach (Eds.), *Handbook of reading research* (Vol. 4, pp. 107–122). Routledge.
- Guthrie, J. T., & Coddington, C. (2009). Reading motivation. In K. Wentzel & A. Wigfield (Eds.), *Handbook of motivation at school* (pp. 503–525). Routledge.
- Guthrie, J. T., & Wigfield, A. (2000). *Engagement and motivation in reading*. In M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson, & R. Barr (Eds.), *Handbook of reading research* (Vol. 3, pp. 403–422). Lawrence Erlbaum Associates Publishers..
- Guthrie, J. T., & Wigfield, A. (2017). Literacy engagement and motivation: Rationale, research, teaching, and assessment. In D. Lapp & D. Fisher (Eds.), *Handbook of research on teaching the English language arts* (pp. 57–84). Routledge.

- Guthrie, J. T., Klauda, S. L., & Morrison, D. A. (2012). Motivation, achievement, and classroom contexts for informational book reading. In J. T. Guthrie, A. Wigfield, & S. L. Klauda (Eds.), *Adolescents' engagement in academic literacy* (pp. 1–51). University of Maryland, College Park.
- Gül, V. (2008). *Boş zaman etkinliklerinin okuduğunu anlama ve okumaya yönelik tutumlar üzerindeki etkililiği* (Yayın No. 215771) [Yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Günay, D. (2013). *Metin bilgisi* (4. basım). Papatya.
- Güneş, F. (2007). *Ses temelli cümle yöntemi ve zihinsel yapılandırma* (1. Baskı). Nobel Yayınevi.
- Güneş, F. (2007). *Türkçe öğretimi ve zihinsel yapılandırma* (1. Baskı). Nobel Yayınevi.
- Güneş, F. (2009). *Hızlı okuma ve anlamı yapılandırma* (1. Baskı). Nobel Yayın Dağıtım.
- Gür Erdoğan, D. ve Demir, Y. E. (2016). İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Okumaya Yönelik Tutumlarının Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32, 85–96.
- Gür Erdoğan, D. ve Demir, Y.E. (2016). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (32), 85-96.
- Gürzap, C. (2010). *Söz söyleme ve diksiyon* (28. basım). Remzi Kitabevi.
- Güven, A. Z., Özbilen U. ve Banaz E. (2020). Ortaokul 7. ve 8. Sınıf öğrencilerinin metinlere yönelik okuma motivasyonları. *International Journal of Language Academy Volume*, 8(3), 240/247. <http://dx.doi.org/10.29228/ijla.43206>
- Hardison, D. M. (2004). Generalization of computer-assisted prosody training: Quantitative and qualitative findings. *Language Learning & Technology*, 8(1), 34–52. <https://doi.org/10.64152/10125/25228>
- Harris, A. J., & Sipay, E. R. (1990). *How to increase reading ability* (8th ed.). Longman.
- Henk, W. A., & Melnick, S. A. (1995). The reader self-perception scale (RSPS): A new tool for measuring how children feel about themselves as readers. *The Reading Teacher*, 48(6), 470-477.
- Hidi, S. (2000). An interest researcher's perspective: The effects of extrinsic and intrinsic factors on motivation. In C. Sansone & J. M. Harackiewicz (Eds.), *Intrinsic and Extrinsic Motivation: The Search for Optimal Motivation and Performance* (pp. 309–339). Academic Press.

- Holzer, A., & Daumiller, M. (2025). Building trust in the classroom: Perspectives from students and teachers. *European Journal of Psychology of Education*, 40, 62. <https://doi.org/10.1007/s10212-025-00961-7>
- Hudson, R. F., Lane, H. B., & Pullen, P. C. (2005). Reading fluency assessment and instruction: What, why, and how? *The Reading Teacher*, 58(8), 702–714. <https://doi.org/10.1598/RT.58.8.1>
- Işıkoğlu-Erdoğan, N. ve Şimşek, Z. C. (2022). Ebeveyn-çocuk birlikte okuma alışkanlıkları, etkinlikleri ve sosyoekonomik faktörlerin dil gelişimine olan etkileri. *Milli Eğitim Dergisi*, 51(233), 177-189. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.774073>
- İleri, Z. (2011). *Ekrandan okumanın ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama ve okuma motivasyonu düzeylerine etkisi* (Yayın No. 328030) [Yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- İleri-Aydemir, Z. ve Öztürk, E. (2013). Metinlere yönelik okuma motivasyonu ölçeği: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *İlköğretim Online*, 12(1), 66-76.
- İşeri, K. (2010). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin okuma tutumlarının incelenmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi / International Journal of Human Sciences*, 7(2), 468–487.
- İşeri, K. (2010). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin okuma tutumlarının incelenmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 7(2), 468-487.
- Jebbloui, A., & Hammoumi, M. (2022). The impact of prosody training on reading comprehension and prosodic features in EFL learners. *Journal of Language Teaching and Research*, 13(2), 279–287. <https://doi.org/10.17507/jltr.1302.08>
- Johnson, A. P. (2005). *A short guide to action research* (2nd ed.). Pearson Education.
- Johnson, B., & Christensen, L. (2004). Educational research: Quantitative, qualitative, and mixed approaches (2nd ed.). Allyn & Bacon.
- Johnson, R. B., & Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed methods research: A research paradigm whose time has come. *Educational Researcher*, 33(7), 14–26
- Juslin, P. N., & Laukka, P. (2003). Communication of emotions in vocal expression and music performance: Different channels, same code? *Psychological Bulletin*, 129(5), 770–814. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.129.5.770>
- Kağıtçıbaşı, Ç. (2014). *Dünden bugüne insan ve insanlar: Sosyal psikolojiye giriş* (5. baskı). Evrim.
- Kalı, G. (2023). *Bilgisayar destekli prozodi eğitiminin Türkçeyi ikinci dil olarak edinen ortaokul öğrencilerinin parçalar ve parçalarıüstü birimleri kullanma becerileri ile konuşma kaygılarına etkisi* (Yayın No. 794874) [Doktora tezi, Muğla Sıtkı Kocaman Üniversite]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

- Kaman, Ş. ve Bulut, A. (2024). Öğretmen adaylarının dijital ve kâğıttan okumaya yönelik tutumlarının incelenmesi. *Korkut Ata Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, 15, 1012-1025. <https://doi.org/10.51531/korkutataturkiyat.1456170>
- Kanık Uysal, P. (2020). Akıcı okuma becerilerinin geliştirilmesinde okuma tiyatrosunun kullanılması: Bir eylem araştırması. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(2), 1202-1246.
- Kanmaz, A. (2012). *Okuduğunu anlama stratejisi kullanımının, okuduğunu anlama becerisi, bilişsel farkındalık, okumaya yönelik tutum ve kalıcılığa etkisi* (Yayın No. 312393) [Yüksek lisans tezi, Adnan Menderes Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Karabay, A. ve Kuşdemir-Kayıran, B. (2010). İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerileri ve okumaya ilişkin tutumları arasındaki ilişki. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(38), 110-117.
- Ürün Karahan, B. ve Taşdan, M. (2016). 5. ve 6. sınıf öğrencilerinin okumaya karşı tutum ve motivasyonlarının okuduğunu anlama becerileri ile ilişkisi. *International Journal of Turkish Literature, Culture, Education*, 5(2). <https://doi.org/10.7884/teke.596>
- Karagöz, Y. (2021). *Bilimsel araştırma yöntemleri ve yayın etiği* (3. Baskı). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Karasar, N. (2000). *Bilimsel araştırma yöntemi* (10. Baskı). Nobel Yayınevi.
- Karataş, Z. (2015). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. *Manevi Temelli Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 62-80.
- Karatay, H. (2009). Okuma stratejileri bilişsel farkındalık ölçeği. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(2), 58-79. <https://doi.org/10.11616/AbantSbe.242>
- Karatay, H. (2011). *Okuma eğitimi kuram ve uygulama* (1. Baskı). Berikan Yayınevi.
- Kasper-Scheriff, T. (2012). *The effects of repeated readings on third grade students' reading achievement and attitudes* (Publication No. 535) [Doctoral dissertation, Liberty University]. Liberty University DigitalCommons.
- Katrancı, M. (2015). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin yazma ve kitap okuma motivasyonlarının incelenmesi. *International Journal of Language Academy*, 3(1), 57-72.
- 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.

- Kaya, H. (2016). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin sesli okuma prozodileri ve okuduğunu anlama düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 5(3), 1441–1456.
- Keehn, S., Harmon, J. M., & Shoho, A. R. (2008). A study of readers theater in eighth grade: Issues of fluency, comprehension, and motivation. *Reading & Writing Quarterly*, 24(4), 335–362. <https://doi.org/10.1080/10573560802004290>
- Kember, D., Ho, A., & Hong, C. (2010). Characterising a teaching and learning environment capable of motivating student learning. *Learning Environments Research*, 13(1), 43–57. <https://doi.org/10.1007/s10984-009-9065-8>
- Keskin, H. K. (2012). *Akıcı okuma yöntemlerinin okuma becerileri üzerindeki etkisi* (Yayın No. 311006) [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Keskin, H., Baştuğ, M. ve Akyol, H. (2013). Sesli okuma ve konuşma prozodisi: İlişkisel bir çalışma. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2), 168–180.
- Kırmızı, F. ve Çağ, D. (2023). Okumaya yönelik tutum ölçeği (OYT): Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (58), 2520–2540. <https://doi.org/10.53444/deubefd.1282984>
- Kızgın, A. ve Baştuğ, M. (2020). Okuma motivasyonu ve okuduğunu anlama becerisinin akademik başarıyı yordama düzeyi. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 601–612. <https://doi.org/10.31464/jlere.767022>
- Kızıldaş, Y. (2018). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuma tutumları: Farklı okul düzeylerine dayalı bir değerlendirme. *Turkish Studies*, 13(27), 1767–1783. <https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.14352>
- Klauda, S. L., & Guthrie, J. T. (2008). *Relationships of three components of reading fluency to reading comprehension*. *Journal of Educational Psychology*, 100(2), 310–321. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.100.2.310>
- Kocaarslan, M. (2016). An exploratory study of the relationships between reading comprehension competence, reading attitude and the vividness of mental imagery among Turkish fourth-grade students. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 8(4), 675–686.
- Kuhn, M. R. (2005). A comparative study of small group fluency instruction. *Reading Psychology*, 26(2), 127–146. <https://doi.org/10.1080/02702710590930492>
- Kuhn, M. R., & Stahl, S. (2003). Fluency: A review of developmental and remedial practices. *The Journal of Educational Psychology*, (95), 3–21.
- 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>

- Kuhn, M. R., Schwanenflugel, P. J., & Meisinger, E. B. (2010). Aling theory and assessment of reading fluency: Automaticity, prosody and definitions of fluency. *Reading Research Quarterly*, (45), 230-251. <https://doi.org/10.1598/RRQ.45.2.4>
- Kurnaz, A., & Pürsün, T. (2022). An analysis of the reading öotivation of secondary school students in relation to various variables. *Research in Pedagogy*, 12(1), 29-44. <https://doi.org/10.5937/IstrPed2201029K>
- Kurnaz, H. (2019). Okuma iç motivasyonu ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1), <https://doi.org/10.29299/kefad.2018.20.01.008>
- Kurnaz, H. ve Yıldız, N. (2015). Ortaokul öğrencilerinin okuma motivasyonlarının çeşitli değişkenlere göre değerlendirilmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, (3), 53-70.
- Kuşdemir, Y. (2019). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumlarının incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1), 75-86. <https://doi.org/10.29299/kefad.2018.20.01.003>
- Lekwilai, P. (2021). "Read it like you mean it": Developing prosodic reading using reader's theater. *rEFLECTIONS*, 28(1), 1-18. <https://doi.org/10.61508/refl.v28i1.249044>
- Logan, S., & Johnston, R. (2009). Gender differences in reading ability and attitudes: Examining where these differences lie. *Journal of Research in Reading*, 32(2), 199-214. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9817.2008.01389.x>
- Macy, A. (2019). *The effect of repeated readings on oral fluency, prosody, and comprehension in a first-grade classroom* (Publication No. 242) [Master's project, Minnesota State University Moorhead]. Minnesota State University Moorhead RED Repository.
- Majid, S., & Tan, V. (2007). Understanding the reading habits of children in Singapore. *Educational Media & Library Sciences*, 45(2), 187-198.
- Makebo, T. H., Bachore, M. M., & Ayele, Z. A. (2021). Investigating the associations among EFL students' reading attitude, reading motivation, and comprehension. *Innovations*, 66, 612-630.
- Marshall, H. B. (2017). *The effectiveness of readers' theatre on fluency, comprehension, and motivation on primary students* [Doctoral dissertation, Middle Tennessee State University]. Middle Tennessee State University ScholarWorks.
- Martinez, M., Roser, N. L., & Strecker, S. (1999). "I never thought I could be a star": A readers theatre ticket to fluency. *The Reading Teacher*, 52(4), 326-334.

- Meece, J. L., & Miller, S. D. (1999). Changes in elementary school children achievement goals for reading and writing: Results of a longitudinal and an intervention study. *Scientific Studies of Reading*, 3, 207-230.
- Mehigan, G. (2020). Effects of fluency oriented instruction on motivation for reading of struggling readers. *Education Sciences*, 10(3), 56. <https://doi.org/10.3390/educsci10030056>
- Melanlıoğlu, D. ve Bıyık, Z. (2022). Kovid-19 sürecinde ortaokul öğrencilerinin akıcı okuma becerilerinin okuduğunu anlama, okuma tutum ve kaygıyla ilişkisi. *Karadeniz Araştırmaları*, 19(76), 1311-1330. <https://doi.org/10.56694/karadearas.1220659>
- Mert-Duran C. N. (2021). *Dijital öykü destekli prozodi eğitiminin sekizinci sınıf öğrencilerinin prozodik unsurları algılama ve yansıtma becerilerine etkisi* (Yayın No. 692934) [Doktora tezi, Atatürk Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- 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. <https://doi.org/10.1598/RRQ.43.4.2>
- Miyamoto, A., Pfoft, M., & Artelt, C. (2017). Reciprocal relations between intrinsic reading motivation and reading competence: A comparison between native and immigrant students in Germany. *Journal of Research in Reading*, 41(1), 176-196. https://doi.org/10.1111/1467_9817.12113
- Monteiro, V., Carvalho, C., & Santos, N. N. (2021). Creating a supportive classroom environment through effective feedback: Effects on students' school identification and behavioral engagement. *Frontiers in Education*, 6, 1-14. <https://doi.org/10.3389/feduc.2021.661736>
- National Reading Panel. (2000). *Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction* (NIH Publication No. 00-4769). National Institute of Child Health and Human Development.
- Nootens, P., Morin M. F., Alamargot D., Gonçalves C., Venet M., & Labrecque A. M. (2019). Differences in attitudes toward reading: A survey of pupils in grades 5 to 8. *Frontiers of Psychol*, (9), Article 2773. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.02773>
- Nurhayati, N., & Apoko, T. W. (2024). The role of feedback in motivating EFL students in vocational high school: A qualitative analysis of students' perceptions. *Journal of English Language and Education*, 9(4), 83-96. <https://doi.org/10.31004/jele.v9i4.498>

- Nygaard, L. C., & Queen, J. S. (2008). Communicating emotion: Linking affective prosody and word meaning. *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*, 34(4), 1017–1030. <https://doi.org/10.1037/0096-1523.34.4.1017>
- Ogurlu, Ü. (2014). Üstün zekalı ve yetenekli öğrencilerin okuma ilgisi, tutumu ve eleştirel okuma becerileri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 15(2), 29-41.
- Okur, B. (2017). *İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonu ve okur öz algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* (Yayın No. 469624) [Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Olson, S. N. (2023). *Repeated readings and their impact on reading fluency* [Master's thesis, Bethel University]. Spark Repository.
- Oruç, T., Aktaş, İ. ve Kurt, M. (2024). Okuma motivasyonu ve yaratıcı okuma algısının okuduğunu anlama üzerindeki yordayıcı etkisi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(2), 752-775. <https://doi.org/10.17679/inuefd.1436827>
- Ozturk, M. B., & Aydogmus, M. (2021). Relational Assessment of Metacognitive Reading Strategies and Reading Motivation. *International Journal of Progressive Education*, 17(1), 357-375. <https://doi.org/10.29329/ijpe.2021.329.23>
- Öncül, R. (2000). *Eğitim ve eğitim bilimleri sözlüğü* (1. baskı). Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Özarslan Kayıkçı, S. (2024). *Bir metni dijital veya basılı bir materyal üzerinden okumanın akıcı okumaya etkisinin incelenmesi* (Yayın No. 862688) [Yüksek lisans tezi, Ordu Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Özbay, M. (2005). Sesle ilgili kavramlar ve konuşma eğitimi. *Millî Eğitim Dergisi*, 33(168), 116–125.
- Özbay, M. (2006). *Anlama Teknikleri: I Okuma Eğitimi* (1. baskı). Öncü Kitap.
- Özbay, M. (2006). Okuma eğitiminde çevre faktörü. *Eurasian Journal of Educational Research*, (24), 161–170.
- Özbay, M., Bağcı H. ve Uyar, Y. (2008). Türkçe öğretmen adaylarının okuma alışkanlığına yönelik tutumlarının çeşitli değişkenlere göre değerlendirilmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(15), 117–136.
- Özdemir, S. ve Şerbetçi, H. N. (2018). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumları (Bartın örnekleme). *İlköğretim Online*, 17(4), 2110-2123. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2019.506973>

- Özgür, K. (2025). *Akıcı okuma stratejileriyle desteklenen süreçsel anlama modelinin ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuma akıcılığı, anlama, okuma motivasyonu ve tutum gelişimine etkisi* (Yayın No. 925014) [Doktora tezi, Uludağ Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Özhan, T. (2019). *İlkokul 3. sınıf öğrencilerinin akıcı okuma becerilerinin ve anlama düzeylerinin incelenmesi* (Yayın No. 585702) [Yüksek lisans tezi, On Dokuz Mayıs Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Pintrich, P. R. (2003). A motivational science perspective on the role of student motivation in learning and teaching contexts. *Journal of Educational Psychology*, 95(4), 667–686. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.4.667>
- Rahmawati, A., Rosmalina, I., & Anggraini, H. W. (2020). Prosodic reading and reading comprehension in university. *Journal of English Education, Literature, and Culture*, 5(1), 89-108. <http://dx.doi.org/10.30659/e.5.1>
- Rasinski, T. (2012). Why reading fluency should be hot. *The Reading Teacher*, 65(8), 516–522. <http://doi.org/10.1002/TRTR.01077>
- Rasinski, T. V. (2003). *The fluent reader: Oral reading strategies for building word recognition, fluency, and comprehension* (1. Baskı). Scholastic.
- Rasinski, T. V. (2004). *Assessing reading fluency* (1st ed.). Pacific Resources for Education and Learning.
- Rasinski, T. V. (2006). Reading fluency instruction: Moving beyond accuracy, automaticity, and prosody. *The Reading Teacher*, 59(7), 704–706. <https://doi.org/10.1598/RT.59.7.10>
- Rasinski, T. V., Homan, S., & Biggs, M. (2009). Teaching reading fluency to struggling readers: Method, materials, and evidence. *Reading & Writing Quarterly*, 25(2–3), 192–204. <https://doi.org/10.1080/10573560802683622>
- Rasinski, T. V., Reutzel, D. R., Chard, D., & Linan-Thompson, S. (2011). Reading fluency. In M. L. Kamil et al. (Eds.), *Handbook of reading research* (Vol. 4, pp. 286–319). Routledge.
- Ravid, D., & Mashraki, Y. E. (2007). Prosodic reading, reading comprehension and morphological skills in Hebrew-speaking fourth graders. *Journal of Research in Reading*, 30(2), 140-156. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9817.2007.00340.x>
- Rettig, A., & Schiefele, U. (2023). Relations between reading motivation and reading efficiency—Evidence from a longitudinal eye-tracking study. *Reading Research Quarterly*, 58(4), 685-709. <https://doi.org/10.1002/rrq.502>
- Roundy, A. R., & Roundy, P. T. (2009). The effect of repeated reading on student fluency: Does practice always make perfect? *International Journal of Human and Social Sciences*, 4(1), 54–59.

- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78.
- Salinger, T. (2003). Assessing reading fluency. In J. Samuels & A. Farstrup (Eds.), *What research has to say about reading instruction* (3rd ed., pp. 235–253). International Reading Association.
- Sallabaş, M. E. (2008). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumları ve okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişki. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(16), 141–155.
- Samuels, S. J. (2006a). Toward a model of reading fluency. In S. J. Samuels & A. E. Farstrup (Eds.), *What research has to say about fluency instruction* (pp. 24–46). International Reading Association.
- Sancı Uzun, D., Kibar Furtun, M. H. ve Çelebi, S. (2014). Yabancılar Türkçe öğretiminde öğrencilerin duygu değeri taşıyan ünlemlerin işlevlerini algılama düzeyleri. *International Journal of Language Academy*, 2(3), 302–318. <https://doi.org/10.18033/ijla.112>
- Sancı, D. (2002). *İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin toplumsal, ekonomik ve kültürel durumlarının okuma motivasyonlarına etkisi* (Yayın No. 110258) [Yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Saraçlı Çelik, S. ve Karasakaloğlu, N. (2021). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin doğru ve akıcı sessiz sözcük okuma düzeyinin öğrencilerin okuduğunu anlama becerisi ve okuma motivasyonu ile ilişkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(2), 467–484. <https://doi.org/10.31592/aeusbed.814589>
- Sarar Kuzu, T. ve Doğan, T. (2015). Öğretmen adaylarına yönelik okuma tutum ölçeği geliştirme. *Turkish Studies International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 10(15), 771–786. <https://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.8938>
- Schiefele, J. T. (2011). Best practices in motivating students to read. In L. M. Morrow & L. B. Gambrell (Eds.), *Best practices in literacy instruction* (4th ed., pp. 177–198). The Guilford Press.
- Schiefele, U., Schaffner, E., Möller, J., & Wigfield, A. (2012). Dimensions of reading motivation and their relation to reading behavior and competence. *Reading Research Quarterly*, 47(4), 427–463. <https://doi.org/10.1002/RRQ.030>
- Schrauben, J. E. (2010). Prosody's contribution to oral reading fluency: A review of the literature. *The California Reader*, 43(3), 31–37. <https://doi.org/10.1080/02702710902753996>
- Schreiber, P. A. (1991). Understanding prosody's role in reading acquisition. *Theory Into Practice*, 30(3), 158–164. <https://doi.org/10.1080/00405849109543496>

- 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), 119-129.
- Selçuk, Z. (2008). *Eğitim psikolojisi* (15. baskı). Nobel Yayın Dağıtım.
- Senemoğlu, N. (2000). “Eğitimin psikolojik temelleri,” *öğretmenlik mesleğine giriş* (1. Baskı). Anı Yayıncılık.
- Shhub, A., Jimenez, Z. & Solis, M. (2023). A synthesis of reading prosody: Evaluating phrasing and syntax interventions. *Reading & Writing Quarterly*, 39(6), 530–547. <https://doi.org/10.1080/10573569.2022.2147464>
- Sıcak, A. ve Başören, M. (2015). Ortaöğretim öğrencilerinin akademik motivasyonlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Bartın örneği). *Bartın University Journal of Faculty of Education* , 4(2), 548-560.
- Sözen, N. ve Akyol, H. (2018). Rehberli okuma yöntemi: Bir eylem araştırması. *Turkish Studies*, 13(19), 1633-1638. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.13812>
- Stanovich, K. E. (1986). Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly*, 189(1-2), 23-55. <https://doi.org/10.1177/0022057409189001-204>
- Sulak, S. E. ve Sönmez, Y. (2019). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin sesli okuma prozodileri ve okuduğunu anlama düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 9(3), 521-527.
- Sur, E. & Ünal, E. (2024). The mediating role of reading attitude in the relationship between elementary school students’ reading engagement and reading comprehension skills. *Journal of Theoretical Educational Science*, 17 (2), 307-323. <https://doi.org/10.30831/akukeg.1276067>
- Şahin, N. (2019). Ortaokul öğrencilerinin okuma tutumları ve okuma motivasyonları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(4), 914-940. <https://doi.org/10.16916/aded.585809>
- Şahin-Taşkın, Ç. Ve Esen-Aygün, H. (2017). İlkokul öğrencilerinin okuma tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Elementary Education Online*, 16(3), 1120–1136. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2017.330246>
- Tanju, E. H. (2010). Çocuklarda kitap okuma alışkanlığına genel bir bakış. *Aile ve Toplum*, 11(6), 30-39.
- Tashakkori, A., & Teddlie, C. (2010). *SAGE handbook of mixed methods in social & behavioral research* (2nd ed.). SAGE Publications.

- Tashakkori, A., & Teddlie, C. (Eds.). (2010). *Handbook of mixed methods in social and behavioral research* (2nd ed.). Sage.
- Tekşan, K. (2019). The perceptions of students studying in the faculty of education towards reading in terms of their reading motivations. *International Journal of Progressive Education*, 15(5), 162-184. <https://doi.org/10.29329/ijpe.2019.212.12>
- Temizkan, M. (2007). *İlköğretim ikinci kademe Türkçe derslerinde okuma stratejilerinin okuduğunu anlama üzerindeki etkisi* (Yayın No. 211829) [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Temizkan, M. (2008). Bilişsel okuma stratejilerinin Türkçe derslerinde bilgiye dayalı metinleri okuduğunu anlama üzerindeki etkisi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(2), 129-148.
- Tisa, F., Sofendi, S., & Eryansyah, E. (2021). Reading and its relationships among attitude, motivation, and comprehension achievement in upper secondary school students. *JEES (Journal of English Educators Society)*, 6(1), 42-51. <https://doi.org/10.21070/jees.v6i1.751>
- Tong, S. X., Lentejas, K., & Deng, Q. (2023). How Prosodic Sensitivity Contributes to Reading Comprehension: A Meta-Analysis. *Educational Psychology Review*, 35(78), 35-78. <https://doi.org/10.1007/s10648-023-09792-8>
- Topçuoğlu Ünal, F. ve Özden, M. (2015). *Diksiyon ve konuşma eğitimi* (3. baskı). Pegem Akademi.
- Topping, K. J., & Ferguson, N. (2005). Effective literacy teaching behaviours. *Journal of Research in Reading*, 28(2), 125–143. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9817.2005.00258.x>
- Tutar, H. (2022). *Sosyal psikoloji* (4. baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Türkbay, T. ve Cöngöloğlu, A. (2007). Dilin prozodik özellikleri, disprozodi ve ilişkili bozukluklar. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 14(2), 113–119.
- Türkben, T. ve Gündeğer, C. (2021). Beşinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, okuma motivasyonu ve Türkçe dersine yönelik tutumları arasındaki ilişki. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 9(3), 871–888. <https://doi.org/10.16916/aded.907668>
- Türkyılmaz, M. (2018). A research on fluent reading skills of secondary school students. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 8(1), 91-118. <http://dx.doi.org/10.14527/pegegog.2018.005>
- Uysal-Dede, K. (2019). *İlkokul öğrencilerinin sevdikleri karakterlerin yer aldığı metinlerin okuma motivasyonuna ve okumaya yönelik tutuma etkisi* (Yayın No. 551031) [Yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Üçok, N. (2007). *Genel fonetik: (Ana çizgileri)* (1. baskı). Multilingual.

- Ülper, H. (2023). *Okuma ve anlamlandırma becerilerinin kazandırılması* (5. baskı). Nobel.
- Ürün-Karahan, B. (2015). *5. ve 6. sınıf öğrencilerinin okumaya karşı tutum ve motivasyonlarının okuduğunu anlama becerileri ile ilişkisi* (Yayın No. 389161) [Doktora tezi, Atatürk Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Üstüner, M. (2006). Öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 45(45), 109-127.
- Vadasy, P. F., & Sanders, E. A. (2009). Repeated reading intervention: Outcomes and interactions with readers' skills and classroom instruction. *Journal of Educational Psychology*, 101(2), 409–425. <https://doi.org/10.1037/a0013845>
- Vansteenkiste, M., Lens W., & Deci E. L. (2006). Intrinsic versus extrinsic goal contents in self-determination theory: Another look at the quality of academic motivation. *Educational Psychologist*, 41(1), 19-31. https://doi.org/10.1207/s15326985ep4101_4
- Vardar, B. (2001). *Dilbilimin temel kavram ve ilkeleri* (1. baskı). Multilingual.
- Vardar, B., Güz, N., Huber, E., Senemoğlu, O. ve Öztokat, E. (2007). *Açıklamalı dilbilim terimleri sözlüğü* (2. Baskı). Multilingual
- Varol, H. (2017). *Akıcılığı geliştirme programı ile okuma becerilerinin geliştirilmesine yönelik bir eylem araştırması* (Yayın No. 471807) [Yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Vaughn, S., & Fletcher, J. M. (2012). Response to intervention with secondary school students with reading difficulties. *Journal of Learning Disabilities*, 45(3), 244-256. <https://doi.org/10.1177/0022219412442157>
- Vural, B. (2005). *Uygulama ve örneklerle doğru ve güzel konuşma fonetik-diksiyon-artikülasyon* (3. baskı). Hayat Yayıncılık.
- Wade-Woolley, L., Wood, C., Chan, J., & Weidman, S. (2021). Prosodic competence as the missing component of reading processes across languages: Theory, evidence and future. Research. *Scientific Studies of Reading*, 26(2), 165–181. <https://doi.org/10.1080/10888438.2021.1995390>
- Walgermo, B. R., Foldnes, N., Uppstad, P. H., & Solheim, O. J. (2018). Developmental dynamics of early reading skill, literacy interest and readers' self-concept within the first year of formal schooling. *Reading and Writing*, 31, 1379-1399. <https://doi.org/10.1007/s11145-018-9843-8>
- Wang, J. H. Y., & Guthrie, J. T. (2004). Modeling the effects of intrinsic motivation, extrinsic motivation, amount of reading, and past reading achievement on text comprehension between U.S. and Chinese students. *Reading Research Quarterly*, 39(2), 162-186. <https://doi.org/10.1598/RRQ.39.2.2>

- Whalley, K., & Hansen, J. (2006). The role of prosodic sensitivity in children's reading development. *Journal of Research in Reading*, 29(3), 288-303.
- Wigfield, A., & Guthrie, J. T. (1995). *Dimensions of children's motivations for reading: An initial study* (Research Report No. RR-95-12). National Reading Research Center.
- Wigfield, A., & Guthrie, J. T. (1997). Relations of children's motivation for reading to the amount and breadth of their reading. *Journal of Educational Psychology*, 89(3), 420-432.
- Wigfield, A., Gladstone, J. R., & Turci, L. (2016). Beyond cognition: Reading motivation and reading comprehension. *Child Development Perspectives*, 10(3), 190-195. <https://doi.org/10.1111/cdep.12184>
- Wigfield, A., Guthrie, J. T., Tonks, S., & Prenevich, K. C. (2004). Children's motivation for reading domain specificity and instructional influences. *The Journal of Educational Research*, 97, 299-309. <https://doi.org/10.3200/JOER.97.6.299-310>
- Wilson, J. D., & Casey, L. H. (2007). Understanding the recreational reading patterns of secondary students. *Reading Improvement*, 44(1), 40-49.
- Woll, H. (2013). Process diary as methodological approach in longitudinal phenomenological research. *Indo-Pacific Journal of Phenomenology*, 13(2), 1-11.
- Wolters, A. P., Kim, Y. S. G., & Szura, J. W. (2020). Is reading prosody related to reading comprehension? A meta-analysis. *Scientific Studies of Reading*, 26(1), 1-20. <https://doi.org/10.1080/10888438.2020.1850733>
- Worthington, D. L., & Bodie, G. D. (2018). Defining listening: A historical, theoretical, and pragmatic assessment. *Communication Education*, 67(3), 273-290.
- Yılar, Ö. (2019). Okuma. In Ö. Yılar (Ed.), *İlkokuma ve yazma öğretimi* (ss. 53-74). Pegem.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (12. baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, K. ve Ateş, S. (2011). Prozodi: Anlamayı yordayan yükselen bir değer mi? *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 15, 143-160.
- Yıldırım, K., Rasinski, T. V., & Kaya, D. (2017). Fluency and comprehension of expository texts in Turkish students in grades four through eight. *Education and Science*, 42(192), 87-98. <https://doi.org/10.15390/EB.2017.7318>

- Yıldız, M. (2010). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, okuma motivasyonu ve okuma alışkanlıkları arasındaki ilişki* (Yayın No. 279666) [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Yıldız, M. (2013a). İlköğretim 3, 4 ve 5. sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonlarının incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 38(168), 260-270.
- Yıldız, M. (2013b). Okuma motivasyonu, akıcı okuma ve okuduğunu anlamının beşinci sınıf öğrencilerinin akademik başarılarındaki rolü. *Turkish Studies*, 8(4), 1461-1478.
- Yıldız, M. ve Aktaş, N. (2015). Okuma motivasyonu ve okumaya adanmışlık ölçeği: Türkçeye uyarlama çalışması. *International Journal of Human Sciences*, 12(2), 1349-1365. <https://doi.org/10.14687/ijhs.v12i2.3379>
- Yıldız, M. ve Akyol, H. (2011). İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin akıcı okuma becerileri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(4), 2021–2042.
- Yıldız, M. ve Kaman, Ş. (2016). İlköğretim (2-6. sınıf) öğrencilerinin okuma ve yazma tutumlarının incelenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 20(2), 507–522.
- Yıldız, M., & Kızıldaş, Y. (2018). The attitudes of secondary school students toward school and reading: A comparison in terms of mother tongue, gender and class level. *International Journal of Education & Literacy Studies*, 6(1), 27-31. <http://dx.doi.org/10.7575/aiac.ijels.v.6n.1p.27>
- Yıldız, N. ve Keskin, H. (2016). Ergenlik dönemindeki öğrencilerin dijital ve matbu okumaya karşı tutumlarının çeşitli değişkenlere göre değerlendirilmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 344-361.
- Yılmaz, C. ve Çalışkan, M. (2017). Yatılı ortaokul öğrencilerinin okuma motivasyonlarının incelenmesi. *Turkish Studies*, 12(33), 573–588.
- Yılmaz, H. ve Çavaş Huyugüzel, P. (2007). Fen öğrenimine yönelik motivasyon ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *İlköğretim Online*, 6(3), 430–440.
- Zerbian, S. (2015). Markedness considerations in L2 prosodic focus and givenness marking. In E. Delais-Roussarie, M. Avanzi, & S. Herment (Eds.), *Prosody and language in contact* (pp. 7–27). Springer.
- Zutell, J., & Rasinski, T. V. (1991). Training teachers to attend to their student's oral reading fluency. *Theory Into Practice*, 30(3), 211-277.

Ek-2. Araştırmada kullanılan ölçek izinleri

1) *Ergenlik Dönemi Okuma Tutum Ölçeği İzni*

Ölçek kullanım izni. Gelen Kutusu

Yunus Arslan Alıcı 22 Ara 2023 Cum 19:31 ☆ 📧 📧 1

Sayın Hocam,
İyi günler. Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Türkçe Eğitimi Anabilim dalında tezli yüksek lisans yapmaktayım. Çalışma arkadaşınız Sayın Muhammet BAŞTUĞ hocayla birlikte geliştirmiş olduğunuz "Okuma Tutum Ölçeği"ni izin vermeniz halinde çalışmamda kullanmayı düşünüyorum. Çalışmalarınızda kolaylıklar dilerim. Saygılarımla.

H. Kağan Keskün Alıcı 28 Ara 2023 Per 08:09 ☆ 📧 📧 1

Sayın Arslan, ölçeği kullanabilirsiniz. Çalışmanızda başarılar dilerim.

[Android için BlueMail](#) uygulamasını edinin
On 22 Ara 2023 , at 19:32 , Yunus Arslan <arslan.yunus43@gmail.com> yazdı:
me:

📧 Yanıtla ➔ Yönlendir 📧

2) *Okuma İç Motivasyonu Ölçeği İzni*

Ölçek kullanım izni. External Gelen Kutusu

YUNUS ARSLAN Alıcı 13 Ara 2023 Çar 21:59 ☆ 📧 📧 1

Sayın Hocam,
İyi günler. Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Türkçe Eğitimi Anabilim dalında tezli yüksek lisans yapmaktayım. Geliştirmiş olduğunuz "Okuma İç Motivasyonu Ölçeği"ni izin vermeniz halinde çalışmamda kullanmayı düşünüyorum. Çalışmalarınızda kolaylıklar dilerim. Saygılarımla.

Hasan Kurnaz Alıcı 14 Ara 2023 Per 20:26 ☆ 📧 📧 1

Sayın Yunus Arslan,
Ölçeği kullanmanızdan memnuniyet duyarım. Çalışmanızda başarılar dilerim.

Doç. Dr. Hasan KURNAZ
Yabancılar Türkçe Eğitimi Birimi
Zonguldak Onyüzotuz Yılı

Ek-2 (Devam). Araştırmada kullanılan ölçek izinleri

3) *Prozodik Okuma Ölçeği İzni*



Alıcı: kagankeskin

17 Kas 2024 Paz 11:06



Sayın Hocam,

İyi günler. Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Türkçe Eğitimi Anabilim dalında tezli yüksek lisans yapmaktayım. Çalışma arkadaşlarınız Sayın Muhammet BAŞTUĞ ve Sayın Hayati AKYOL hocalarımızla birlikte geliştirmiş olduğunuz "Prozodik Okuma Ölçeği"ni izin vermeniz halinde çalışmamda kullanmayı düşünüyorum. Çalışmalarınızda kolaylıklar dilerim. Saygılarımla.



Hasan Keskin

Alıcı: ben

18 Kas 2024 Pzt 05:34



Sayın Arslan ölçeği kullanabilirsiniz. Mail ekinde açıklamaları ile birlikte ölçeği gönderiyorum. Çalışmanızda başarılar dilerim.



Ek-3. Ergenlik Dönemi Okuma Tutum Ölçeği

Ergenlik Dönemi Okuma Tutumu Ölçeği

	Bu etkinliğin amacı, okumaya karşı tutumunuzu belirlemektir. Aşağıda buna yönelik bazı ifadeler bulunmaktadır. Sizden beklenen, her cümlede yer alan düşünceye hangi oranda katıldığınızı Çok İyi (6), İyi (2), Normal (4), Kararsızım (3), Kötü (2), Çok Kötü (1) şeklinde puanlamanızdır. Verdiğiniz cevaplar doğru-yanlış diye değerlendirilmeyecektir. Önemli olan size uygun olan seçeneği seçmenizdir.	Çok İyi	İyi	Normal	Kararsızım	Kötü	Çok Kötü
		6	5	4	3	2	1
1	Bir dersin içeriğine yönelik, sınıfınızda internet üzerinden haber okuma fikrini nasıl bulursunuz?						
2	Boş zamanlarınızda kitap okuma fikri sizce nasıldır?						
3	Bir dersin içeriğine yönelik araştırma yaparken ansiklopedilerden ya da başka kitaplardan faydalanma düşüncesini nasıl buluyorsunuz?						
4	Boş zamanlarınızda arkadaşlarınıza kısa mesaj atma veya e-posta yazma fikrini nasıl buluyorsunuz?						
5	Bir derse yönelik internet üzerinden okuma yapılmasını nasıl karşılırsınız?						
6	Deris kitapları üzerinde yapılan okumayla ilgili düşünceyi nasıl buluyorsunuz?						
7	Sınıfta internet üzerinden bir kitabın okunması düşüncesini nasıl karşılırsınız?						
8	Hediye olarak bir kitap ya da dergi alma fikrini nasıl buluyorsunuz?						
9	Boş zamanlarınızda arkadaşlarınızla cep telefonundan mesajlaşma düşüncesini nasıl buluyorsunuz?						
10	Yağmurlu bir cumartesi günü evde kitap okuma düşüncesini nasıl buluyorsunuz?						
11	Boş zamanlarınızda basılı herhangi bir yayını (kitap, dergi, çizgi roman vs.) okuma fikri sizce nasıldır?						
12	Derste sözlük kullanılmasına yönelik düşünceyi nasıl buluyorsunuz?						
13	Boş zamanlarınızda sosyal medyaya yönelik internet sitelerinde (Facebook, Twitter) gezinme düşüncesini nasıl buluyorsunuz?						
14	Derse yönelik sınıfta internet üzerinden araştırma yapılmasını nasıl karşılırsınız?						
15	Derisizde kullanılmak üzere sınıfınızda bir gazete ya da dergi okunması fikrini nasıl buluyorsunuz?						

Ek-4. Okuma İç Motivasyonu Ölçeği

Okuma İç Motivasyonu Ölçeği

Bu etkinliğin amacı, okumaya karşı duygu ve düşüncelerinizi belirlemektir. Aşağıda buna yönelik bazı ifadeler bulunmaktadır. Sizden beklenen, her cümlede yer alan düşünceye hangi oranda katıldığınızı Kesinlikle Katılmıyorum (1), Katılmıyorum (2), Katılıyorum (3), Tamamen katılıyorum (4) şeklinde puanlamanızdır. Verdiğiniz cevaplar doğru-yanlış diye değerlendirilmeyecektir. Önemli olan size uygun olan seçeneği seçmenizdir.		Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Katılıyorum	Tamamen katılıyorum
1	Çevremden duyduğum ilgi çekici şeyler hakkında daha çok okurum.	1	2	3	4
2	Zorlandığım kitapları anlamak için çabalarım.	1	2	3	4
3	Okumaktan zevk aldığım favori (gözde) konularım vardır.	1	2	3	4
4	İlgimi çeken konularda yeni bilgileri, okuyarak öğrenirim.	1	2	3	4
5	İlgi duyduğum konularda daha çok okurum.	1	2	3	4
6	Hobilerim hakkında daha çok şey öğrenmek için okurum.	1	2	3	4
7	Yeni şeyler hakkında bilgi edinmek bende okuma isteği uyandırır.	1	2	3	4
8	Kitap okuyacağım zamanın gelmesini sabırsızlıkla beklerim.	1	2	3	4
9	Okurken öğrendiğimi hissedersen daha çok okumak isterim.	1	2	3	4
10	Birinin bana okumam için anlaşılması güç bir kitap vermesi hoşuma gider.	1	2	3	4
11	Kitap okumanın yaşantıma anlam kattığını düşünüyorum.	1	2	3	4
12	Boş zamanlarımda sık sık okurum.	1	2	3	4
13	Okumaya vakit ayırmak benim için önemlidir.	1	2	3	4
14	Okuduğum kitapların zihnimi zorlaması hoşuma gider.	1	2	3	4
15	Zor şeyleri genellikle okuyarak öğrenirim.	1	2	3	4
16	Düşündürten ve anlaşılması güç kitapları okumayı severim.	1	2	3	4
17	Bir konuda araştırma yapıyorsam metin zor da olsa okurum.	1	2	3	4
18	Okumaktan keyif alırım.	1	2	3	4

Ek-5. Prozodik Okuma Ölçeği

Prozodik Okuma Ölçeği

		0	1	2	3	4
1	Metindeki duygusal durumlar okumaya yansıtılır. (Heyecan, korku, sevinç, merak).					
2	Doğal konuşma dilini yansıtan bir ritimle(ahenkle) okumaktadır. (Okuma bir ritim ve ahenk içinde sürer; sesli okuma dinleyiciye hoş gelir).					
3*	Okuması monotondur. (Tek düze okur, okuma gerek anlamla ilgili gerekse yapıyla ilgili bir ipucu vermez; duygusuz, robotik okumaktadır).					
4	Vurgulamalar metnin genelinde hissedilir. (Vurgulamalar gerekli olan her yerde ve zamanda yapılır).					
5	Sesinin şiddetini noktalama göre ayarlar. (Virgülden sesi düşürme, ünlemde yükseltme ve duygu katma gibi)					
6	Anlam vurgulamaları yansıtılır. (Sesli okumada öne çıkarılmak istenen kelime ve anlam grupları vurgulanarak okunur)					
7*	Kelime kelime okumaktadır. (Kelimeler arası bir bağ kurulmaz; dinleyici okunandan bir anlam çıkarmada zorlanır).					
8	Cümlelerdeki sinyal kelimeler (bağlaç, edat vb) okuma esnasında belirginleşir.(Anlamı bağlayan, açıklayan, anlamaya ipucu sağlayan kelimeler belirgin okunur. Örnek: ama, bunun dışında, bunun için, ilk olarak, ikincisi vb).					
9	Okumadaki duraklamalar uygundur. (Fazla bekleme ya da çok hızlı geçme olmaz.)					
10	Anlam tonlamaları yansıtılır.					
11	Okuması pürüzsüzdür. (Sesini açık ve net kullanır, uyumludur, dinleyiciyi yormaz).					
12	Okurken sesini akıcı kullanmaktadır. (Sesli okuma dalgalı, teklemeli değildir).					
13	Tonlamalar metnin genelinde hissedilir. (Tonlamalar gerekli her yerde ve zamanda yapılır).					
14	Anlamlı gruplamalar yaparak okumaktadır. (Bir solukta seslendirilen kelimeler birbirleriyle ilişkilidir).					
15	Konuşur gibi okumaktadır.					

Ek-6. Kişisel Bilgi Formu

KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Sevgili öğrenciler, bu form bilgi amaçlı olup sadece çalışma izni alınan araştırmada kullanılacaktır.

Cinsiyetiniz?

☐ Kız

☐ Erkek



Ek-7. “Kaşığı” okuma metni

KAŞAĞI

Ahırın avlusunda oynarken aşağıda, gümüş söğütler altında görünmeyen derenin şırıltısını işitirdik. Evimiz iç çitin büyük kestane ağaçları arkasında kaybolmuş gibiydi.

Annem İstanbul’a gittiği için bir yaş küçük kardeşim Hasan ile birlikte sürekli seyisimiz Dadaruh’un yanındaydık.

Babamızın atlarına bakıcılık yapan Dadaruh yaşlı bir adamdı. En sevdiğimiz şey atlar olduğundan sabah erkenden ahıra koşuyorduk. Dadaruh ’la beraber atları suya götürmek, çıplak sırtlarına binmek, bizim için doyulmaz bir zevkti. Hasan korktuğundan tek başına binemez, Dadaruh da onu önüne alırdı.

Torbalara arpa koymak, otları yemliklere yerleştirmek, ahırını süpürmek, gübreleri kaldırmak en eğlenceli oyundan bile daha çok hoşumuza giderdi. Hele tımar... En zevkli işti. Dadaruh, eline aldığı kaşığıyla tımara başlayıp tıpkı bir saat gibi tıkıtık tıkıtık sesler çıkmaya başlayınca yerimde duramaz, “Ben de yapacağım!” diye tuttururdum. O zaman Dadaruh beni Tosun’un sırtına çıkartır elime kaşığıyı verir “Hadi yap bakalım!” derdi.

Demirden yapılma kaşığıyı hayvana sürter ancak Dadaruh’un çıkarttığı ahenkli tıkırtı seslerini yapmayı başaramazdım. Yine de Dadaruh’a sorular sorardım:

– Kuyruğunu sallıyor mu?

– Sallıyor.

– Hani bakayım!

Eğilmelerime, uzanmalarına rağmen bir türlü atın sağrısından kuyruğunu göremezdim.

Her sabah ahıra girer girmez:

Tımarı ben yapacağım! desem de Dadaruh

— Yapamazsın! Diye cevap verirdi.

— Niçin?

— Daha küçüksün de ondan.

— Yaparım.

— Büyüdüğünde yaparsın!

Ek-7 (Devam). “Kaşığı” okuma metni

— Ne zaman?

— Boyun at kadar olunca.

Atlarla ilgili ahır işlerinden yalnızca tımarı beceremiyordum. Boyum atın karnına bile gelmiyordu. Oysa en keyifli iş tımarıydı. Kaşığının tıktırıları sanki Tosun’un da hoşuna gidiyor, tımar yapılırken kulaklarını kısıyor, kuyruğunu bir püskül gibi sallıyordu. Tımarın bitme vakti yaklaştığında huysuzlanırdı. O zaman Dadaruh “Höyt” diyerek sağrısına bir tokat indirir ve diğer atları tımar etmeye başlardı.

Hasan ile Dadaruh’un dere kenarına indikleri bir gün evde yalnız kalmıştım. İçimde tımar etme isteği uyanınca kaşığıyı aradım. Bulamayınca Dadaruh’un ahırın köşesindeki penceresiz küçük odasına girdim. Rafları aradım, eyerlerin arasına baktım ama kaşığı ortalıkta yoktu. Dadaruh’un yatağının altında tahtadan yeşil bir sandık dururdu. Onu açtım... Az daha sevincimden haykıracaktım.

Annemin bir hafta önce İstanbul’dan gönderdiği hediyeler arasından çıkan fakfon kaşığı pırıl pırıl parlıyordu. Hemen kaparak Tosun’un yanına koştum. Karnına sürtmek istedim ama Tosun rahat durmadı. Herhalde acıtıyor dedim. Kaşığının gümüş gibi parlayan dişleri çok sivri ve keskindi. Dişleri biraz köreltmek için duvara sürtmeye başladım. Dişler bozulunca yeniden denemeye giriştim. Gene atların hiçbiri rahat durmuyordu. Çok kızdım. Öfkemi kaşığıdan çıkartmak istedim. On adım ötedeki çeşmeye koştum. Kaşığıyı yalağın taşına koyup yerden kaldıracabileceğim en ağırlarından bir taşı alarak hızlıca üstüne indirdim... İstanbul’dan gelen, Dadaruh’un kullanmaya kıyamadığı o güzel kaşığıyı ezerek parçaladım, sonra da yalağın içine attım.

O gün yine ahırda yalnızdım. Hasan, hizmetçimiz Pervin’le evde kalmıştı. Babam her sabah dışarı çıktığında bir kez ahıra uğrar öteye beriye şöyle bir göz atardı. Çeşmeye bakarken yalağın içinde parçalanmış kaşığıyı gördü. Dadaruh’a bağırdı:

— Gel buraya!

Soluğum kesilecekti. Çok korkmuştum. Dadaruh da şaşırdı. Kırılmış kaşığı ortaya çıkınca babam bunu kimin yaptığını sordu. Dadaruh:

— Bilmiyorum, dedi.

Babamın bakışlarının bana döndüğünü görünce bir şey sormasına vakit kalmadan:

— Hasan yaptı... dedim.

Ek-7 (Devam). “*Kaşığı*” okuma metni

Babam:

— Hasan mı?

— Evet dün Dadaruh uyurken odasına girdi. Kaşığı sandıktan aldı sonra yalağın taşında ezdi.

— Niye Dadaruh’a haber etmedin?..

— Uyuyordu.

— Hasanı çağır bakalım!

Çitin kapısından geçtim. Gölgeyi yoldan eve koşup Hasan’ı çağırdım. Olandan habersiz zavallı kardeşim koşarak arkamdan geldi. Babam pek sertti. Bakışlarından ödümüz kopardı. Hasan’a dönerek:

— Eğer yalan söylersen çok döverim!

— Söylemem dedi Hasan.

— Neden bu kaşığı kırdın?

Hasan, Dadaruh’un elinde duran parçalanmış kaşığıya şaşırarak baktı, sonra sarı saçlı başını iki yana sallayarak:

— Ben kırmadım, dedi.

— Yalan söyleme demiştim!

— Ben kırmadım. Babam bir kez daha:

— Bak yalan çok kötüdür. Doğru söylersen darılmayacağım.

Hasan inkârında direndi. Babam hiddetlendi. Üzerine yürüdü “Utanmaz yalancı!” diyerek kardeşimin yüzüne kuvvetli bir tokat indirdi.

– Götür bunu eve! Sakın bir daha da buraya sokma! Hep Pervin’le otursun!” diye haykırdı.

Dadaruh, ağlayan Hasan’ı kucağına aldı, çitin kapısına doğru yürüdü.

Artık ahırda hep yalnız oynuyordum. Hasan eve hapsedilmişti. Annem eve döndükten sonra da affedilmedi. Babam, ne zaman Hasan’ın sözü edilse “o yalancı” derdi. Hasan da yediği tokadı hatırladıkça ağlar, zor susardı.

Benim kardeşime iftira atmış olabileceğim annemin hiç aklına gelmiyor, “Aptal Dadaruh atlara ezdirmiş olmasın” diyordu.

Ertesi yılın yazında annem bir kez daha İstanbul’a gitti, biz yalnız kaldık.

Ek-7 (Devam). “Kaşığı” okuma metni

Hasan’ın ahıra girmesi hala yasaktı.

Geceleri yatakta bana atların ne yaptıklarını, tayların büyüyüp büyümediklerini sorardı. Bir gün aniden hastalandı. Kasabaya at gönderilip eve getirilen doktor: “Kuş palazı” dedi. Çiftlikteki köylü kadınlar eve doluştular. Yanlarında getirdikleri kuşları kesip kardeşimin boynuna sarıyorlardı. Babam yatağının ucundan ayrılmıyordu.

Dadaruh çok durgundu, Pervin ağlıyordu.

— Niçin ağlıyorsun? Diye sordum.

— Kardeşin hasta.

— İyi olacak!

— Hayır iyi olmayacak!

— Ya ne olacak?

— Kardeşin ölecek! Dedi

— Ölecek mi?

Ben de ağlamaya başladım. Hasan hastalandığından beri Pervin’in yanında yatıyordum. O gece hiç uyuyamadım. Dalar dalmaz kardeşimin hayali gözümün önüne geliyordu. İftiracı! Diye karşımda ağlıyordu. Hemen Pervin’i uyandırdım.

— Ben Hasan’ın yanına gideceğim, dedim.

— Niçin?

— Babama bir şey söyleyeceğim!

— Ne söyleyeceksin?

— Kaşığı benim kırdığımı söyleyeceğim!

— Hangi kaşığı?

— Geçen yılki. Hani babam Hasan’ı dövmüştü sonra da darılmıştı ya!

Lafımı tamamlayamadım. Hıçkırıklar içinde boğuluyordum. Ağlaya ağlaya Pervin’e olanları anlattım. Babama söylersem belki Hasan da duyacak, beni affedecekti. Pervin:

— Yarın söylersin, dedi.

— Hayır, şimdi gideceğim.

— Şimdi Baban uyuyor. Hasan da uyuyor. Yarın sabahdan söylersin. Kardeşini de öpersin, ağlarsın seni bağışlar.

— Oldu öyleyse.

Ek-7 (Devam). “*Kaşığı*” okuma metni

— Haydi, şimdi uyu.

Sabaha kadar uyuyamadım. Hava aydınlanmaya başlarken Pervin’i uyandırdım. Kalktık. İçimdeki zehir gibi vicdan azabını boşaltmak istiyor acele ediyordum. Sofada Babamla Dadaruh’u ağlarken bulduk. Ne yazık ki zavallı kardeşim o gece ölmüştü.



Ek-8. Uygulama örnekleri



Ek-9. Uygulama kullanılan etkinlik örnekleri

Çalışma Kağıdı – 1

A. Dinlediğiniz sözcük, söz grubu ve cümlelerdeki diğer hecelere göre daha şiddetli(kuvvetli) söylenen hecenin altını çizerek seslendiriniz.

- | | |
|----------|---------------------------|
| 1- bebek | 5- Türkiye |
| 2- okul | 6- ebeğümeci |
| 3- Muğla | 7- kalem açacağı |
| 4- Rize | 8- Halamın durumu iyimiş. |

B. Dinlediğiniz kelimelerde vurgulu hecelerin altını çiziniz.

- 1- o-kul
- 2- ki-tap
- 3- el-bi-se

C. Dinlediğiniz cümlelerde eş sesli kelimelerde vurgulanan hecelerin değişip değişmediğine dikkat ederek vurgulanan hecenin altını çizerek seslendiriniz.

- ✓ Birçok kitabı varmış.
Erkenden okula varmış.
- ✓ Kartal gökyüzünde süzülüyor.
Amcam Kartal'da oturuyor.

D. Aşağıda yer alan cümlelere ait ses kayıtlarını sırası ile dinleyerek “ondan” kelimesinin hangi hecesinin vurgulu olduğunu belirleyerek cümlelerin vurguya göre barındırdığı anlamları eşleştiriniz.

Cümlelerin barındırdığı anlamlar:

1. Ben onun çalıştığından çok çalıştım.
2. Ben başkasından değil, ondan çok çalıştım.
() Ben ondan çok çalıştım. (1. sıradaki ses kayıt cümlesi)
() Ben ondan çok çalıştım. (2. sıradaki ses kayıt cümlesi)

Ek-9 (Devam). Uygulama kullanılan etkinlik örnekleri

Çalışma Kağıdı – 2

A. Aşağıdaki kelimeleri sırası geldikçe ses materyalinden dinleyerek vurgulanan heceleri yuvarlak içine alınız.

- | | | |
|-----------------------------|---------------------|---------------------|
| a) ha – lam – gil | Yu – suf – gil | |
| b) sa – bah – le – yin | ak – şam – le – yin | |
| c) sen – ce | kü – çük – çe | zan – nım – ca |
| d) ko – nuş – ma | sus – ma | bak – ma – sın |
| e) san – ki | bel – ki | ma – dem – ki |
| f) min – na – çık | yav – ru – cuk | ke – di – cik |
| g) oy – nar | ko – şar | o – ku – maz |
| h) bi – li – yor | ça – lı – şı – yor | iz – li – yor |
| k) bak – tı – nız | o – kur – sun | çi – ze – cek – sin |
| l) se – nin – dir | ka – lem – miş | çi – zer – se |
| m) bi – sik – le – tim – le | se – nin – le | |
| n) gi – de – cek – ken | iz – li – yor – ken | |
| o) çö – zer – ken | gi – der – ken | bak – tık – ça |
| o – k u – duk – ça | dü – şü – nün – ce | i – şı – tin – ce |
| ça – lış – ma – dan | gör – me – den | |
| p) çi – zer – dim | ko – şar – mış | ya – par – sa |
| r) gel – di mi | ev – de mi | |

B. Aşağıdaki metinde ekte vurgu konusunda gördüğünüz kuralları göz önünde bulundurarak vurgulu hecelerin altını çiziniz. Daha sonra bu metnin seslendirildiği kaydı dinleyerek hangi hecelerin vurgulandığını belirleyiniz ve ilk belirlediğiniz vurgulu heceleri karşılaştırınız.

Akşamleyin sessizce eve girdim. Annemgil çoktan uyumuştı. Sabah olunca babam kahvaltıya gelmedi. Nedenini sorunca annem “Arabayla arkadaşını terminale bırakmaya gitti.” dedi.

Ek-9 (Devam). Uygulama kullanılan etkinlik örnekleri

Çalışma Kağıdı – 3

1. Aşağıdaki kelimeleri sırası geldiğinde dikkatlice dinleyerek vurgulu heceyi yuvarlak içine alınız. Ardından vurgusunu belirlediğiniz kelimeleri siz de telaffuz ediniz.

tey – zem – gil

gün – düz – le – yin

dik – çe

git – me

ya – par – sa

2. Aşağıdaki kelimeleri sırası geldiğinde dikkatlice dinleyerek vurgulu hecelerin altını çiziniz. Ardından vurgusunu belirlediğiniz kelimeleri siz de telaffuz ediniz.

- | | | | |
|---------------|-------------|-------------|------------|
| a) ço-cuk, | def-ter, | ka-lem-lik, | a-ra-ba-da |
| b) Ri-ze, | Si-nop, | İz-mit | |
| c) Ma-lat-ya, | Kır-şe-hir, | Ar-da-han, | Nev-şe-hir |
| d) Ma-ni-sa, | An-tal-ya, | Fın-dık-lı, | Is-par-ta |

3. Aşağıdaki kelimeleri sırası geldiğinde dikkatlice dinleyerek vurgulu hecelerin altını çiziniz. Bu kelimelerin bir önceki etkinlikte yer alan yer adlarıyla (Manisa, Antalya, Fındıklı, Isparta) benzer ve farklı yönlerini belirleyiniz. Ardından vurgusunu belirlediğiniz kelimeleri siz de telaffuz ediniz.

Ça-nak-ka-le, Kı-rık-ka-le,

Ga-zi-an-tep

Benzer yönleri:

Farklı yönleri:

4. Aşağıdaki kelimeleri sırası geldiğinde dikkatlice dinleyerek vurgulu hecelerin altını çiziniz. Ardından vurgusunu belirlediğiniz kelimeleri siz de telaffuz ediniz.

a) Bre-zil-ya,

Trab-zon

b) Gür-cis-tan

Af-ga-nis-tan

Hır-va-tis-tan

c) am-ca,

tey-ze,

da-yı,

kar-deş,

Ek-9 (Devam). Uygulama kullanılan etkinlik örnekleri

Çalışma Kağıdı-4

1. Aşağıdaki kelime/kelime gruplarının yer aldığı dinleme materyalini dikkatlice dinleyiniz ve vurgulu hecelerin altını çiziniz. Daha sonra öğretmeninizle birlikte kelime/kelime gruplarını vurguya dikkat ederek seslendiriniz.

- a) masanın kenarı, kalemin ucu, deve diken
- b) kırmızı kalem, yuvarlak masa, şaşkın ördek
- c) mavi kalem açacağı, yuvarlak meyve tabağı
- d) masmavi gökyüzü, sapsarı yaprak
- e) üç elma, yirmi öğrenci, on çocuk
- f) baklaçiçeği, semizotu, ebegümeci

2. Aşağıdaki kelime/kelime gruplarının yer aldığı dinleme materyalini dikkatlice dinleyiniz ve vurgulu hecenin doğru belirtildiği kutucuğu işaretleyiniz. Daha sonra öğretmeninizle birlikte kelime/kelime gruplarını vurguya dikkat ederek seslendiriniz.

- | | | |
|---------------------------------------|---|--|
| a) ☐ çizivermek | ☐ çizivermek | ☐ çizivermek |
| ☐ gidedurmak | ☐ gidedurmak | ☐ gidedurmak |
| ☐ öleyazmak | ☐ öleyazmak | ☐ öleyazmak |
| b) ☐ senin gibi | ☐ <i>senin</i> gibi | ☐ senin <i>gibi</i> |
| ☐ aşağı kadar | ☐ aşağı kadar | ☐ aşağı kadar |
| ☐ buluşmak üzere | ☐ buluşmak üzere | ☐ buluşmak üzere |
| c) ☐ düşe kalka | ☐ düşe kalka | ☐ düşe <i>kalka</i> |
| ☐ doğru dürüst | ☐ doğru dürüst | ☐ doğru <i>dürüst</i> |
| ☐ ara sıra | ☐ ara sıra | ☐ ara <i>sıra</i> |
| d) ☐ simit ve çay | ☐ simit ve çay | ☐ simit ve <i>çay</i> |
| ☐ güneş ve yağmur | ☐ güneş ve yağmur | ☐ güneş ve <i>yağmur</i> |
| ☐ müzik ve dans | ☐ müzik ve dans | ☐ müzik ve <i>dans</i> |

Ek-9 (Devam). Uygulama kullanılan etkinlik örnekleri

Çalışma Kağıdı-5

1. Aşağıdaki kelimeleri öğretmeninizin açtığı dinleme materyalinden dikkatlice dinleyiniz. Ardından kelimelerin vurgulu hecelerini belirleyerek altını çiziniz. Daha sonra bu kelimeleri öğretmeninizle beraber sizler de seslendiriniz.

- a) Artvin, suluk, âlim, neden, Tacikistan
- b) kapının kenarı, sapsarı limon, onun gibi, çözmek üzere, yalan yanlış

2. Aşağıda “A!” ünleminin farklı sesletimlerine ait ton görünümleri verilmiştir. Bu ünleme ait 3 farklı tondaki dinleme materyalini dikkatlice dinleyerek sesletimle ait olduğu ton görüntüsünü eşleştiriniz. Ardından siz de doğru tonlamayla seslendiriniz.

..... sesletim sesletim sesletim

3. “Aman” sözcüğünü aşağıda verilen anlamlara göre tonlayınız.

- a) Boş ver
- b) Yeter artık
- c) Dikkat et

4. “Niçin?” kelimesinin farklı tonlarda seslendirildiği ses materyalini dikkatli bir şekilde dinleyiniz. Ardından dinlediğiniz ses materyallerini aşağıdaki duygularla eşleştiriniz.

A. Sinirli B. Üzgün C. Meraklı D. Mutlu

- () 1. ses materyali
- () 2. ses materyali
- () 3. ses materyali
- () 4. ses materyali

5. “Lütfen” sözcüğünü aşağıda verilen tavırlara uygun biçimde tonlayınız.

- a) Ricacı
- b) Kızgın
- c) Otoriter

Ek-9 (Devam). Uygulama kullanılan etkinlik örnekleri

Çalışma Kağıdı-6

1. Aşağıdaki cümleleri altındaki ton grafiğine göre seslendiriniz.

Bu soruyu nasıl sorarsın?



Haydi bakalım!



Bu soruyu sen çözdün değil mi?



Seni de onu da istemiyorum!



Güzel mi güzel bir araba aldı.



2. Aşağıdaki “Ha” ünlemini parantez içerisinde verilen cümlelere uygun biçimde tonlayınız.

Ha! (Gözlerime inanamıyorum!)

Ha! (Şimdi tamam, anladım.)

Ha! (Efendim, bir şey mi dedin?)

3. Aşağıdaki cümlelerin durak yerlerini sırası geldikçe öğretmeninizin açtığı dinleme materyalinden dikkatlice dinleyerek belirleyiniz.

a. Genç öğretmene bir şey sordu. (1. kayıt)

Genç öğretmene bir şey sordu. (2. kayıt)

b. Oku da adam ol ağabeyin gibi tembel olma! (1. kayıt)

Oku da adam ol ağabeyin gibi tembel olma! (2. kayıt)

4. Aşağıdaki cümlelerin durak yerlerini öğretmeninizin açtığı dinleme materyalinden dikkatlice dinleyerek belirleyiniz.

a. Sabahleyin erkenden uyandım, elimiz yüzümü yıkadım, kahvaltıya oturdum.

b. Öğretmenimiz “Yarınki sınava çalışmayı unutmayın!” dedi.

Ek-9 (Devam). Uygulama kullanılan etkinlik örnekleri

Çalışma Kağıdı-7

1. Aşağıdaki cümlelerin durak yerlerini sırası geldikçe öğretmeninizin açtığı dinleme materyalinden dikkatlice dinleyerek belirleyiniz.

- a) İhtiyar, doktora seslendi.
- b) Sessizce, sağa sola bakmadan içeri girdim; yerime oturdum.
- c) Annem “Eve erken gelmeyi unutma!” dedi.
- d) Çok dil döktü ama sözünü dinletemedi.
- e) Dedem -ailemizin çınarı- 100 yaşına girdi.

2. Aşağıdaki cümlelerin cümle vurgularını(odak) belirleyerek altını çiziniz.

A.

- a) Hafta sonu köye arabayla gideceğim.
- b) Hafta sonu arabayla köye gideceğim.
- c) Arabayla köye hafta sonu gideceğim.

B.

- a) Yasin hafta sonu kursa gidiyor mu?
- b) Yasin hafta sonu kursa mı gidiyor?
- c) Yasin hafta sonu mu kursa gidiyor?
- d) Yasin mi hafta sonu kursa gidiyor?
- e) Osman bu bisiklete ancak Rize’ye gidebilir.
- f) Osman ancak bu bisikletle Rize’ye gidebilir.
- g) Ancak Osman bu bisikletle Rize’ye gidebilir.

C.

- a) Yusuf babasıyla top oynamaya gitti.
- b) Yusuf babasıyla top oynamaya gitti.
- c) Yusuf babasıyla top oynamaya gitti.

ETİK KURULU KARARI



T.C.

RECEP TAYYİP ERDOĞAN ÜNİVERSİTESİ SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ETİK KURULU

DEĞERLENDİRME RAPORU

Toplantı Tarihi : 22/11/2023

Toplantı K. Sayısı : 2023/327

Yunus ARSLAN'ın "Ortaokul Öğrencilerinin Prozedik Okuma Düzeylerinin Okuma Tutum ve Motivasyonu Açısından İncelenmesi" isimli projesi kapsamında yürütülecek çalışmalar için izin talebi kurulumuzca değerlendirilmiş olup;

- ☒ Etik açıdan uygun bulunmuştur.
- ☐ Etik açıdan uygun bulunmamıştır.
- ☐ Etik açıdan önerilen değişikliklerin yapılmasıyla uygun bulunmuştur.

Prof. Dr. Nebi GÖMÜŞ

Başkan

Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Erciye Mah. Zihni Devio Yerleşkesi 53100 RİZE
Tel: 0464 223 81 00 Faks: 0464 223 63 28
www.erdogan.edu.tr